

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: o trabalho cooperativo – uma investigação em contexto num 2.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Mafalda Vieira Costa

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro 2022

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Dedicatória

Quero dedicar este relatório aos meus avós e tios que, de longe, os senti sempre perto.

Agradecimentos

Ao finalizar esta etapa tão importante na minha vida, não podia deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram parte, direta ou indiretamente, desta difícil caminhada.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais por tornarem este grande objetivo possível, por terem feito com que este percurso fosse mais leve. Sem eles, não teria conseguido.

Quero agradecer aos meus irmãos por me apoiarem sempre e compreenderem a minha ausência.

À minha tia por todas as sugestões profissionais e ao meu primo, foram parte importante nesta caminhada.

Ao meu namorado, por ter estado ao meu lado, por ser um pedacinho de casa, que tantas vezes senti falta.

Em especial às minhas amigas, Tânia e Kelly, pela amizade, por nunca me deixarem para trás e por terem caminhado a meu lado até ao fim.

A todos os docentes, não docentes e crianças que me ajudaram a crescer, que entraram para sempre na minha história.

Às restantes pessoas que foram acompanhando este caminho, que caminharam comigo e apoiaram as minhas conquistas.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo e palavras-chave

O presente relatório realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontrando-se dividido em duas partes, nomeadamente, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Este relatório tem como principais objetivos partilhar algumas reflexões, fundamentadas, de experiências da prática e apresentar um estudo investigativo desenvolvido num dos contextos de Prática Pedagógica.

O estudo realizou-se numa escola da rede pública, numa turma de 2.º ano de escolaridade. Este tinha como objetivos específicos: analisar estratégias de trabalho cooperativo em sala de aula; compreender o papel do professor na mediação deste tipo de atividades; compreender o papel do aluno na dinâmica de trabalho cooperativo; e, refletir sobre a dinâmica do trabalho cooperativo em contexto sala de aula. Com este estudo pretendeu-se dar resposta à seguinte questão de investigação: Qual o impacto da implementação de uma sequência promotora de trabalho cooperativo no processo ensino aprendizagem numa turma de 2.º ano? Para a recolha de dados foi utilizado o diário de campo, a observação direta participante, com grelhas semiestruturadas, e a entrevista.

O estudo sugere que as sessões de trabalho cooperativo tiveram um impacto positivo no desenvolvimento pessoal das crianças, mais concretamente, na forma de encarar o outro como par.

Palavras-chave:

Cooperação, Trabalho cooperativo, Ensino Aprendizagem, Interdependência Positiva, Funções Principais, Papel do Professor.

Abstract e key words

This report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is divided into two parts, namely, the reflective dimension and the investigative dimension. This report has as main objectives to share some reflections, based on practical experiences and to present an investigative study developed in one of the contexts of Pedagogical Practice.

The study was carried out in a public school, in a 2nd year class. This had as specific objectives: to analyze strategies of cooperative work in the classroom; understand the teacher's role in mediating this type of activities; understand the student's role in the dynamics of cooperative work; and, to reflect on the dynamics of cooperative work in the classroom context. This study aimed to answer the following research question: What is the impact of implementing a sequence that promotes cooperative work in the teaching-learning process in a 2nd year class? For data collection, the field diary, direct participant observation, with semi-structured grids, and the interview were used.

The study suggests that the cooperative work sessions had a positive impact on the children's personal development, more specifically, on the way they see their peers.

Key Words:

Cooperation, Cooperative work, Teaching and Learning, Positive Interdependence, Main Functions, Role of the Teacher.

Índice Geral

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo e palavras-chave	iv
Abstract e key words	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos.....	x
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
Introdução à Dimensão Reflexiva	2
1. Creche.....	2
1.1 <i>Observação e recolha de dados</i>	2
1.2 <i>Relações entre os vários intervenientes</i>	3
1.3 <i>Planificação</i>	5
1.4 <i>A infância</i>	6
1.5 <i>Noção de tempo</i>	7
1.6 <i>Integração</i>	8
1.7 <i>Aprendizagens</i>	9
2. Jardim de Infância	10
3. 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
3.1 <i>Monodocência vs Pluridocência</i>	19
3.2 <i>Trabalhos de casa vs Desafios de casa</i>	21

3.3	<i>Homogeneidade vs Heterogeneidade</i>	22
3.4	<i>Feedback constante vs Tutorias</i>	23
Parte II	– Dimensão Investigativa	24
	Introdução à Dimensão Investigativa	24
Capítulo I	– Enquadramento Teórico	25
1.	<i>Ensino Aprendizagem</i>	25
1.1	<i>Conceito de Ensino-Aprendizagem no 1.º CEB</i>	25
1.2	<i>Papel do professor no processo de Ensino-Aprendizagem</i>	27
2.	<i>Métodos de Ensino-Aprendizagem</i>	30
2.1	<i>Aprendizagem Cooperativa vs Aprendizagem Colaborativa</i>	30
2.2	<i>Potencialidades do trabalho cooperativo para o desenvolvimento e aprendizagem em crianças do 1.ºCEB</i>	33
2.3	<i>Papel do docente na introdução do trabalho cooperativo em 1.ºCEB</i>	34
Capítulo II	– Metodologia de Investigação	36
1.	<i>Opções Metodológicas</i>	36
2.	<i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	37
3.	<i>Contexto do estudo</i>	38
3.1	<i>Caracterização do contexto educativo e dos participantes no projeto</i>	38
4.	<i>Descrição das sessões</i>	40
6.	<i>Técnica de análise de dados – Análise Especulativa</i>	44
6.1	<i>Caracterização do grupo</i>	45
Capítulo III-	Análise, tratamento e discussão de dados.....	47

Grupos constituídos com a ajuda da professora titular de turma.....	47
Grupos constituídos de forma aleatória	54
Grupos constituídos pelos alunos	59
Limitações do estudo e recomendações.....	66
Conclusão do relatório.....	67
Referências Bibliográficas.....	68
Anexos	74
Anexo I – Questões formuladas para a entrevista, semiestruturada, feita aos alunos	74
Anexo II – Tabela com as respostas dos alunos durante a entrevista.....	74
Anexo III – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 1.ª fase	82
Anexo IV – Grelha de observação da 2.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 1.ª fase	83
Anexo V – Grelha de observação da 3.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 1.ª fase	83
Anexo VI – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase	84
Anexo VII – Grelha de observação da 2.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase	84
Anexo VIII – Grelha de observação da 3.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase	85
Anexo IX – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 3.ª fase	85
Anexo X – Grelha de observação da 2.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 3.ª fase	86
Anexo XI – Grelha de observação da 3.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 3.ª fase	86

Índice de Figuras

Figura 1 - Realização de uma proposta em contexto creche	6
Figura 2 - Criação feita em brincadeira livre.....	10
Figura 3 - Placard organizativo da informação recolhida sobre a Floresta recorrendo ao Trabalho por Projeto.....	14
Figura 4 - Visita dos bombeiros locais	17
Figura 7 - Partilha de um Desafio de Casa	22
Figura 8 - 1.º sessão de trabalho cooperativo da 1.º parte	48
Figura 9 - Compilação de fotografias dos vários grupos a realizar a tarefa proposta na 1.º sessão da 1.º fase.....	50
Figura 10 - Compilação de fotografias dos vários grupos a realizar a tarefa proposta na 2.º sessão da 1.º fase	52
Figura 11 - Compilação de fotografias dos vários grupos a partilhar o resultado da tarefa proposta na 3.º sessão da 1.º fase.....	54
Figura 12 -Compilação de fotografias de vários grupos a realizar a tarefa proposta na 3.º sessão da 2.º fase.....	59
Figura 13 - Realização da tarefa proposta na 1.º sessão da 3.º fase.....	60
Figura 14 - Compilação de fotografias de vários grupos a realizar a tarefa proposta na 2.º sessão da 3.º fase.....	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 2. ^a sessão de Trabalho Cooperativo da 1. ^a fase.....	51
Gráfico 2 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 1. ^a sessão de Trabalho Cooperativo da 2. ^a fase.....	56
Gráfico 3 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 2. ^a sessão de Trabalho Cooperativo da 2. ^a fase.....	58
Gráfico 4 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 3. ^a sessão de Trabalho Cooperativo da 3. ^a fase.....	64

Introdução do Relatório

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respeitante à Prática de Ensino Supervisionada de Educação de Infância (creche e jardim de infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivos a partilha de experiências vividas nos variados contextos, tendo por base a reflexão de aspetos considerados mais relevantes, e a apresentação de um estudo investigativo desenvolvido num dos contextos de Prática Pedagógica.

Deste modo, este relatório, encontra-se dividido em duas partes principais, nomeadamente, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Na primeira parte é realizada uma reflexão crítica e fundamentada sobre aspetos significativos para mim, nos vários contextos que integrei.

Na segunda parte é apresentada uma investigação que se desenvolveu no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente, numa turma de 2.º ano, no ano letivo de 2021/2022. A dimensão investigativa integra o enquadramento teórico do tema, a metodologia utilizada, a apresentação e análise dos dados recolhidos e as considerações finais.

Para terminar, é apresentada uma conclusão final relativa a todo o trabalho desenvolvido assim como a importância e impacto que todo este percurso teve, isto é, desde a frequência no mestrado escolhido à elaboração do presente relatório.

Parte I – Dimensão Reflexiva

Introdução à Dimensão Reflexiva

Só por estar no mestrado as coisas parecem ser mais sérias, mas não costumo criar expectativas em relação à prática com o objetivo de não me desiludir e ir mais de mente aberta. A única coisa em que crio expectativas é mesmo em relação à minha postura e prestação, quero sempre tirar o melhor da experiência e tirar o máximo de aprendizagens possíveis.

O que mais receio assim que começa a prática é a relação que existirá com a educadora e auxiliares assim como com os restantes integrantes da instituição, com quem estarei um semestre inteiro a realizar a minha prática, a aprender. É da minha personalidade dar o que me dão e mostrar o que sou, consoante o que o outro lado me deixa. Caso contrário fico bastante retraída e passo a ser bastante introvertida.

1. Creche

1.1 *Observação e recolha de dados*

Existem variadas estratégias de observação e de recolha de dados, o que poderá funcionar com uma pessoa pode não se enquadrar com outra. A observação, consiste em observar comportamentos e interações à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador. Segundo De Ketele (1999), observar é um processo que necessita de atenção perspicaz e da inteligência, orientado para um objetivo terminal e dirigido sobre um objeto para recolher informações. O período de observação é sempre bastante importante para conhecermos o grupo de crianças e o ambiente onde estas se inserem para, posteriormente, conseguirmos adequar de forma mais significativa as propostas. Quando a observação é realizada em contexto pelo investigador, denomina-se, observação participante. “A observação participante inscreve-se numa abordagem de observação etnográfica no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação” (Pawlowski, Andersen, Troelsen, & Schipperijn, 2016, citado por Lisete, Valentim, Paulo & Pedro, 2017, p. 724).

Um dos momentos mais puros e significativos de observação são os momentos em que a criança se encontra em brincadeira livre, onde esta é inteiramente ela própria, sem

restrições. “Através das observações realizadas nos momentos de brincadeira livre, o adulto constrói uma maior bagagem de informações que o auxiliará a planificar e a orientar a sua ação educativa tendo em conta as necessidades, interesses, capacidades e níveis de desenvolvimento das crianças da sua sala de atividades” (Post & Hohmann, 2011, citado por Nunes, 2017, p. 51).

Com o passar do tempo, o conhecimento do grupo e do espaço, permitiu adequar as estratégias de observação e as propostas. Esta adaptação foi realizada também consoante o que fazia mais sentido para nós, enquanto mestrandas e futuras profissionais, encontrando um equilíbrio entre os nossos ideias e o da educadora cooperante.

Num momento de reflexão, chegou-se à conclusão de que os métodos de recolha de dados predominantes foram as tabelas de observação previamente construídas para o efeito e o diário de campo. As tabelas serviram como um guia do que queríamos observar e registar, acabando o diário de bordo por ser um complemento às tabelas de observação.

No momento de observação de um novo espaço, é também de extrema importância investigar e procurar saber mais sobre o meio envolvente da instituição em que nos inserimos. Através da caracterização do meio ficamos com algum conhecimento da história local e da história da instituição, dando-nos a oportunidade de uma integração prévia. Caracterizar tanto o meio em que a instituição se insere, o grupo de crianças com que vamos exercer a nossa prática, e a sala de atividades propriamente dita, faz com que tenhamos um conhecimento mais significativo de todo o ambiente onde nos inserimos, dando-nos a oportunidade de adequar a nossa prática de forma mais significativa.

1.2 Relações entre os vários intervenientes

Tanto é importante a relação com toda a equipa, como a relação com as crianças e entre adulto criança, tornando o dia a dia mais leve e as propostas mais significativas.

São as crianças que nos dirão, na maioria das vezes de forma indireta, se estamos a fazer um bom trabalho, se estamos num bom caminho. É para elas que orientamos a nossa prática, se esta não estiver adequada, as crianças, transmitir-nos-ão essa informação.

Não só a boa relação com as crianças e com toda a equipa é importante para uma prática adequada, a relação entre intervenientes é também crucial. Esta relação deve ser baseada, sobretudo, na cooperação, com o objetivo de atingir o sucesso, tanto académico como

peçoal. Todas as decisões devem ser discutidas em grupo, deve-se saber ouvir o outro e a sua opinião, deve-se ainda ter espírito de equipa e recetividade às críticas construtivas. A meu ver, a nossa relação positiva proporcionou-nos experiências extra, na medida em que, como já tínhamos uma relação construída, conseguimos focar apenas na prática. Não havendo problemas em expressar as nossas opiniões e vontades, conseguimos ir sempre ao encontro das ideias de cada uma. O período de observação foi também importante para nos conhecermos, uma à outra, enquanto profissionais, perceber como a outra agia e regia nas mais variadas situações.

No geral, foram várias as aprendizagens realizadas, desde a importância da observação, ao conhecimento dos vários métodos de recolha de dados, assim como a sua importância e papel na prática. Uma observação inserida na prática, permite conhecer quem nos rodeia e também o grupo de crianças que iremos ajudar a crescer.

A recolha de dados, também inserida na prática, é importante para que futuras planificações sejam centradas nos interesses e necessidades das crianças e não no que o adulto considera que estas necessitem. Ao longo do tempo, através de uma observação constante e registo de novos dados, as planificações vão sofrendo alterações constantes, mantendo sempre o foco na criança.

A interação com as crianças é o aspeto mais importante da prática, tendo em conta que tudo o que fazemos é para elas e do interesse das mesmas. Esta interação não deverá, nunca, ser forçada, deverá antes ser solicitada. Isto é, não devemos forçar a nossa presença no que a criança se encontra a fazer, deve ser a criança a solicitar a nossa companhia/presença na sua atividade, caso contrário, corremos o risco de agir contra a vontade desta.

Tal como a interação com as crianças é crucial para uma boa prática, a relação com outros intervenientes encontra-se também no mesmo patamar. “Os comportamentos interactivos dos educadores deverão alicerçar-se numa compreensão profunda dos interesses, preferências e necessidades individuais de cada criança, traduzindo-se num envolvimento activo com as crianças, respondendo às suas iniciativas de forma consistente, calorosa, directa e contingente” (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012, p.97). A partir do momento em que não existe uma boa relação, ou até mesmo algum tipo de relação entre intervenientes, automaticamente, a prática não será saudável e, conseqüentemente, essa insegurança será

transmitida ao grupo de crianças. A partilha entre pares é um momento bastante rico no que toca a aprendizagens e à aquisição de competências. Como referem os autores Arezes & Colaço (2014, p.112), o desenvolvimento das interações entre pares “ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas”. Cabe ao educador/professor proporcionar momentos e um ambiente favorável para que a partilha aconteça de uma forma saudável e prazerosa.

Nesta prática em particular, senti-me muito bem recebida pelo grupo, a certa altura comecei a sentir-me como se realmente aquele já fosse o meu dia a dia. Quanto à prática, foi crucial o período de observação para, efetivamente, perceber quais os interesses do grupo, assim como a forma de trabalhar da educadora, que já os conhecia. Desta forma foi muito mais fácil adaptar as planificações assim como a prática em si.

1.3 Planificação

Planificar é muito mais do que pensar na proposta e anotar alguns traços desta para não nos esquecermos. Planificar é projetar uma proposta que acrescente algo às crianças a que se destina, é ter sempre em mente que a projeção feita pode não se realizar ou que esta pode ser completamente alterada no momento. Acima de tudo, planificar é pensar em inúmeros outros cenários que podem correr menos bem, é pensar em alternativas para que nenhuma criança se sinta excluída ou incapaz. Planificar é pensar no tempo de cada criança, é respeitar a criança, é dar-lhe ferramentas para que cresça e atinja o seu potencial máximo.

Apesar da planificação prever alguns dos cenários possíveis de acontecer no momento de implementação pode surgir um outro não antes antecipado. Por isto mesmo, o docente precisa de ter presente que, por mais que tenha planeado e preparado determinada proposta, imprevistos acontecem. Nestes momentos a capacidade de resiliência é extremamente necessária, assim como a colocação dos interesses das crianças à frente dos nossos. É também nestes momentos, que o docente tem a oportunidade de conhecer um pouco melhor cada criança, assim como o grupo de crianças. É possível observar as preferências, tanto individuais como coletivas, assim como a reação às mais variadas situações.

É de extrema importância ter em consideração que uma boa planificação necessita que o educador seja flexível “e que este tenha a capacidade de mudar a sua planificação, sempre que o contexto assim o exija” (Leme, 2014, p.38). Mesmo que a intervenção educativa esteja planeada, não acontece sempre da forma como se prevê, “é por isso importante que o educador seja um profissional capaz de a modificar, de recorrer a estratégias não predefinidas para conseguir atingir os objetivos pretendidos e, conseqüentemente responder aos interesses e necessidades das crianças” (ibidem). Deste modo cabe ao educador conhecer muito bem as crianças com o objetivo de perceber quais as suas necessidades e interesses, “tendo em linha de conta a construção de um ambiente em que se sintam respeitadas e valorizadas. A sua intencionalidade educativa deve assentar no despertar da curiosidade, do pensamento crítico e da participação e relação entre as crianças e crianças adultos” (Leme, 2014, p.16).

Tanto a planificação como as propostas, não são algo estandarte e possível de implementar de um grupo de crianças para outro completamente diferente. Mais uma vez, o docente deve ter presente este facto e não deve ter medo de sair da sua zona de conforto, de experimentar estratégias diferentes. A mudança será sempre necessária na medida em que somos todos diferentes, não existindo duas pessoas com as mesmas necessidades, gostos e vontades. A mudança/adequação acontece ainda para conseguir acompanhar o crescimento e necessidades de cada criança e grupos de crianças.

1.4 A infância

A infância nem sempre foi vista como importante no desenvolvimento humano, nem sempre foi um período valorizado, antes pelo contrário. Com a evolução da sociedade e a evolução dos tempos, a infância foi sendo, gradualmente, vista como um período crucial no desenvolvimento humano. Graças a estudos feitos nesta área, foi sendo tomada consciência de que eram necessários cuidados e uma atenção distinta das demais etapas do crescimento humano. “Ao longo dos três primeiros anos de vida ocorre uma atividade cerebral intensa e marcante, sendo produzida a maior parte das sinapses, determinante para o enriquecimento da futura constituição cerebral” (Torrão,



Figura 1 - Realização de uma proposta em contexto creche

2015, p.19). Até aos dias de hoje são atualizadas as informações que existem relativamente a esta etapa do crescimento.

A educação, nos demais níveis de ensino, encontra-se sempre em constante atualização. “De 1984 até à presente data, a educação das crianças mais novas tem sido alvo de alterações legislativas quer ao nível das suas condições de funcionamento, quer ao nível dos seus objetivos, quer ao nível das exigências dos seus profissionais” (Eichmann, 2014, p.19). Tal como a infância foi desbravando o seu caminho até aos dias de hoje, a formação e a sensibilização para a importância do educador/professor não seguem um caminho muito diferente.

As crianças são pequenas esponjas, na medida em que absorvem tudo o que ouvem dizer e veem fazer, mais tarde, tentam reproduzir. Desde cedo que as crianças sentem a necessidade de “explorar o mundo que as rodeia, elas sentem curiosidade pelas situações que as circundam, tendo a necessidade de querer saber mais e fazer novas descobertas, através da interação, com os materiais e com as pessoas, nos espaços de aprendizagem da sala de atividades” (Costa, 2013, p.4). Por causa disto o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento holístico da criança, são modelos aos quais a criança vai observar com imensa atenção. Sendo o adulto de referência a responsabilidade é ainda maior por ser quem passa mais tempo com a criança. Durante a minha prática, acredito que o grupo de crianças tenha aprendido comigo, seja pelo que me viu fazer ou dizer. Todas as atividades propostas e realizadas em sala de atividades foram também uma fonte de aprendizagens e descobertas para o grupo de crianças. É fantástico e um pouco assustador pensar que, enquanto adulto de referência, temos esta grande responsabilidade para com as crianças.

Através do jogo simbólico as crianças podem “expandir várias aptidões e aperfeiçoá-las junto dos seus amigos e do adulto. É, também, a partir deste que a criança terá a possibilidade de se desenvolver e adquirir uma série de aprendizagens pois “As crianças são claramente motivadas pelo brincar.”” (Fernandes, 2011/2012, p.20).

1.5 Noção de tempo

É bastante interessante pensar que, para as crianças, só existe o aqui e o agora, que não perdem tempo a pensar no que passou nem no que vem a seguir. Nós, adultos, somos completamente o oposto, estamos constantemente preocupados com o passado e o futuro

sem, por vezes, aproveitarmos o momento presente. Mas como é que estas percebem que o seu dia é uma sucessão de momentos intercalados entre si? Que o tempo, efetivamente, não para?

O tempo não é mais do que uma construção social, evidencia percebida através da existência de diferentes calendários pelo mundo. No que toca às crianças, segundo Machado (2014, p.28), estas “trazem consigo, claro, algumas noções temporais – daí a importância da rotina – mas é algo marcado pela subjetividade, uma vez que se encontra relacionado com as suas emoções, ou seja, estas são as noções psicológicas de tempo”.

Para as crianças, e até mesmo para os adultos, quando estamos a fazer algo de que gostamos bastante o tempo parece passar mais rápido, parecendo passar mais devagar em circunstâncias opostas. Segundo Piaget (1946), citado por Machado (2014, p.28), as crianças têm o hábito de associar o “tempo e o espaço, acreditando que aquilo que ocupa mais espaço, também ocupa mais tempo e vice-versa. Frequentemente acontece as crianças relacionarem a sua altura com a sua idade, afirmando que o mais alto é o mais velho”.

A noção de tempo é muito complicada de explicar, tendo em conta que é algo abstrato e invisível. Para o efeito é necessário construir com a criança pontos de referência no seu dia, relacionados, sobretudo, com a rotina. Mesmo antes de adquirirem o conceito de tempo, as crianças, apropriam-se de “termos do campo lexical do tempo muito antes de adquirir o conceito de tempo, o que significa que a criança utiliza palavras como horas, minutos, anos, mas não entende realmente a quantidade de tempo que estas significam” (Machado, 2014, p.29).

1.6 Integração

Uma das grandes dificuldades com que nos deparámos foi a integração de uma criança já depois do período de acolhimento. A adaptação a um novo espaço é sempre um processo delicado, agravando-se quando acontece depois do período de adaptação, ou seja, o início do novo ano. Ao longo do dia, nunca descurando as restantes crianças, foi dada uma atenção redobrada a esta criança de forma a sentir-se o mais confortável possível no novo ambiente. Nestas situações o papel do educador e de todo o pessoal inserido neste novo ambiente é crucial para o sucesso adaptativo da nova criança. “O ambiente desconhecido, as novas rotinas, a alimentação, as pessoas não familiares, as separações diárias e a

ausência da mãe colocam-lhes uma significativa exigência social e emocional” (Davies & Brember, 1991, citado por Rapoport e Piccinini, 2001, p.86). Todo este processo é ainda influenciado pela forma como a família reage a esta nova realidade, assim como pela forma que a criança é recebida e integrada na instituição. “A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança” (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994, citado por Rapoport e Piccinini, 2001, p.86).

1.7 Aprendizagens

Em relação às aprendizagens realizadas por mim durante a prática, estas foram inúmeras e bastante diversificadas. Ao longo de todo o dia era possível aprender sempre alguma coisa, desde a hora de entrada à hora de saída. Foram também várias as aprendizagens realizadas consequência da crise sanitária que o mundo ainda está a tentar superar. Desde estratégias de envolvimento dos pais a estratégias a serem implementadas à distância.

Algo que me ficou bastante presente e assente, como consequência desta prática, é que o educador/professor, deverá ter sempre presente de que não sabe tudo e que a sua formação nunca acaba. Esta constante formação é, sobretudo, para acompanhar a evolução dos tempos e conseguir atender às necessidades dos vários grupos de crianças.

A interação escola-família é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças devendo, o educador, promover, sempre que possível, esta interação. Tal como refere Loureiro (2017, p.2), a Família e a escola são duas instituições fundamentais para “promover os processos evolutivos dos indivíduos, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. Posto isto, estes dois contextos deveriam trabalhar, sempre, a par e passo, “constituindo-se como uma equipa em que as normas, os princípios e os critérios estabelecidos por ambos seguem o mesmo rumo e a mesma direcção” (ibidem), com o objetivo de promover o bem-estar e o sucesso escolar das crianças e jovens.

2. Jardim de Infância

A prática pedagógica é sempre algo que vou com algum receio, mas sempre com o grande objetivo de absorver máximo de informação e as mais variadas aprendizagens. Este semestre não foi diferente. Ao longo das práticas, espero ainda trabalhar o meu autoconhecimento, tanto como pessoa como de futura educadora, e na minha relação tanto com os grupos de crianças como com todo o pessoal que integra a instituição.

A ideia de grupos heterogêneos nunca foi algo que me agradasse totalmente, mas também nunca foi uma realidade na qual estivesse inserida, apenas tinha a minha opinião sem nunca ter experienciado. Quando me apercebi que esta prática me ia permitir desmistificar as minhas conceções em relação a este tipo de grupos, que me iria permitir estar inserida nesta realidade, fiquei bastante ansiosa, e, ao mesmo tempo, com algum receio de não estar à altura do desafio. Apesar de já ter uma boa relação com o meu par, os receios não deixam de existir, apenas vão ganhando menos força com o passar do tempo.

Perante um grupo heterogêneo o cuidado com a existência da diferenciação pedagógica e a preocupação em dar voz a todas as crianças, foi uma preocupação diária. Trabalhando com um grupo desta natureza, os aspetos anteriormente mencionados, são cruciais para uma prática eficiente e centrada nas necessidades das crianças. Para que se consiga compreender o que as estas realmente precisam é necessário criar-se tempo e espaço para a sua individualidade, é necessário saber escutá-las. Os momentos de brincadeira livre, como ilustra a figura 2, são uma excelente oportunidade para observar cada criança individualmente e o grupo como um todo.



Figura 2 - Criação feita em brincadeira livre

Ao longo das semanas de observação foram surgindo logo algumas questões, algumas provocações por parte da educadora cooperante. Serão as propostas idealizadas realmente do interesse das crianças ou são apenas fruto da vontade do educador?

A observação atenta do grupo para, posteriormente, planificar consoante o que observei ser do interesse das crianças, foi sempre algo a que dei especial importância. Mas, só isto, não é suficiente. É preciso refletir sobre a pertinência das propostas, se estas são realmente uma necessidade das crianças ou se são apenas compostas por algo que o

educador achou “engraçado”. Algo divertido pode, ao mesmo tempo, não ser pertinente e necessário para aquele grupo de crianças.

Nestas semanas de observação cheguei também a uma primeira opinião em relação aos grupos heterogéneos. Tinha a perceção de que este tipo de grupos são super estimulantes para as crianças mais novas, mas, a grande questão passava por: Serão os mais velhos, dentro de um grupo heterogéneo, prejudicados em termos de desenvolvimento e aprendizagens? Rapidamente cheguei à conclusão de que não. Tal como nos diz Folque (2014), citado por Pinto (2017, p. 35), um grupo que integre crianças de diferentes idades enriquece a “aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar (...) com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado”.

Inserido neste tipo de grupo de crianças, o educador deverá adotar uma postura ativa e dinâmica para conseguir chegar a todas as crianças. Com isto quero dizer que este tem de ser um mediador ativo e incluir todas as diferentes idades em qualquer que seja a proposta educativa pensada e apresentada, recorrendo a estratégias diversificadas ao longo do tempo.

Após uma primeira fase de observação, foi altura de iniciar o período de planificação e atuação.

Relativamente à planificação, posso afirmar que encontramos um modelo que se adaptou tanto a cada uma de nós individualmente, como às duas em contexto de grupo de trabalho. O modelo que adotámos apesar de, por vezes, se apresentar um pouco extenso, satisfaz todas as nossas necessidades e compilou toda a informação que consideramos necessária.

Ao longo do tempo, a importância e o papel que a planificação desempenha no serviço docente, foi sendo cada mais claro. Esta desempenha não só um papel organizador do dia a dia do educador, como faz com que este se sinta seguro relativamente às suas decisões perante o grupo, transmitindo essa segurança ao mesmo. Caso contrário, o educador adota uma postura assente na incerteza e desorganização, fazendo com que o grupo o seja e sinta. Como refere Simões (2013, p. 10) “aquando da planificação o professor tem de estar bem consciente dos seus pontos positivos e das suas limitações como pessoa e como profissional, a fim de poder tirar o maior partido possível da planificação”. Para além

disto, a planificação não deve ser um documento imutável, deve ser sim, um documento flexível, passível de sofrer quantas alterações forem necessárias. Apesar de ser um documento do e para o educador, este deve ser sempre redigido segundo os interesses e necessidades do grupo de crianças.

Planificar implica um papel reflexivo do “educador sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Mata, Marques, Rosa & Silva, 2016, p.15). Refletir sobre as nossas ações e momentos em específico, fez-nos perceber “a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite perceber se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Mata, Marques, Rosa & Silva, 2016, p.18).

Para atender às necessidades do grupo, o educador, deve ser resiliente e flexível no dia a dia da sala de atividades em que se insere. Apesar da planificação prever alguns dos cenários possíveis de acontecer no momento da atuação, é impossível prever todos. Por isto, o docente precisa de ter presente que, por mais que tenha planeado e preparado o momento de atuação, imprevistos acontecem. Nestes momentos a capacidade de resiliência é extremamente necessária, assim como a colocação dos interesses das crianças à frente dos seus. É de extrema importância ter em consideração que uma boa planificação necessita que o educador seja flexível “e que este tenha a capacidade de mudar a sua planificação, sempre que o contexto assim o exija” (Leme, 2014, p.38). Mesmo que a intervenção educativa esteja planeada “nem sempre acontece da forma que prevemos, e, é por isso importante que o educador seja um profissional capaz de a modificar, de recorrer a estratégias não predefinidas para conseguir atingir os objetivos pretendidos e, conseqüentemente responder aos interesses e necessidades das crianças” (ibidem). Um exemplo de resiliência e flexibilidade por parte do educador, passa por encontrar estratégias diversificadas nos momentos de grande grupo, percebendo quais resultam e as que não, com o objetivo de captar a atenção do grupo ou até mesmo prendê-la por mais tempo, quando necessário.

Um dos grandes desafios que senti ao longo da prática consistiu na organização do grupo, sendo este heterogêneo, dentro da sala de atividades nos momentos de brincadeira livre, onde, paralelamente, um pequeno grupo realiza uma proposta em paralelo. É um desafio no qual ainda tenho muito que trabalhar e onde estratégias que resultaram naquele

momento com aquele grupo de crianças, certamente não resultarão novamente noutras circunstâncias com um outro grupo. Mais uma vez, é evidente a necessidade que o educador tem de ser uma pessoa resiliente, criativa e atenta, de forma a adaptar-se da melhor maneira ao grupo e às circunstâncias do momento.

As quebras nas rotinas diárias, desempenharam um papel fundamental para mim, como futura educadora, na medida em que permitiu conhecer-me um pouco mais e ao grupo. Permitiu-me perceber qual seria o meu comportamento perante estas situações, assim como o comportamento e reação do grupo.

Uma outra provocação feita pela educadora passou pela reflexão relativamente à importância das histórias e as suas imensas possibilidades. “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, citado por Pimental, 2017, p. 11). O momento de leitura e exploração de uma história deve ser um momento prazeroso e relaxante para a criança, como consequência, mostrar-lhe que estes momentos são muito mais que ouvir a história. Este momento do dia é o meu favorito em contexto de jardim de infância, é um momento de partilha e de inúmeras aprendizagens, para além de proporcionar prazer só por se ouvir contar uma história. O momento de exploração de um livro e leitura da sua história, não deve ser apenas da responsabilidade da escola. Em contexto familiar, este contacto também deverá ser feito, durante um momento afetuoso e prazeroso. Após a leitura de uma história, surgem sempre perguntas e curiosidades, surgem sempre aprendizagens e algo novo. Este momento, ao ser recorrente, não só estimula para hábitos de leitura e convivência com os livros, como também é um momento de desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do léxico. Um livro é muito mais que a história que carrega, é muito mais que a moral que passa, é muitas vezes um amigo, um amigo que nos leva a viajar e conhecer o mundo. Apenas com um único livro e a sua história, é possível desenvolver um projeto que toca e interliga todas as áreas do saber, durante um ano letivo inteiro, sem esgotar todas as possibilidades que o livro oferece. Sobrino (2000), citado por Pimentel (2017, p.12) destaca que “O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”.

Com tudo o que referi anteriormente quero dizer que, o livro, é um instrumento ainda pouco valorizado na educação, seja em qualquer um dos níveis de ensino, tendo em conta

as suas imensas potencialidades. Segundo Atalaia (2013, p. 28) “As vantagens de um contacto precoce com o mundo imaginado, do fantástico e das histórias contadas, ainda antes de qualquer tentativa de alfabetização, é hoje consensualmente considerado como parte integrante de um processo de desenvolvimento global da criança”, que resultará em crianças conscientes, integradas e felizes.

Para além da estreia com um grupo heterogéneo, foi também estreia o recurso à Metodologia de Trabalho por Projeto. Esta metodologia baseia-se na liberdade da criança no seu processo de ensino aprendizagem, ou seja, o interesse da criança é o ponto principal. O Trabalho por Projeto cria caminho para a autonomia e participação da criança, torna-a “sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto” (Pereira, p.18, 2014). Com o recurso a esta metodologia foi notório o entusiasmo constante por parte das crianças para participarem nas atividades propostas, assim como na planificação das mesmas. De forma a tornar as descobertas das crianças fáceis de consultar e observar, foi criado um espaço para organizar essa informação, como é possível observar na figura 3.



Figura 3 - Placard organizativo da informação recolhida sobre a Floresta recorrendo ao Trabalho por Projeto

Na última fase da Metodologia de Trabalho por Projeto, isto é, a divulgação, foi fascinante perceber que, apesar de já ter passado algum tempo, as crianças lembravam-se do que tinham investigado, das informações que recolheram. Esta facilidade e assertividade na partilha, veio confirmar que, quando as crianças são os principais agentes do seu processo de ensino aprendizagem a informação é recebida e assimilada de forma significativa.

Como afirma Vasconcelos et al., (2012, p.11) “o trabalho de projecto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores”. Esta metodologia acaba por enriquecer laços e proporcionar novos saberes, a todos os envolvidos, quer sejam crianças ou adultos.

Planificar com as crianças foi algo que nunca tinha experienciado, apesar de já ter lido bibliografia em relação ao assunto, nunca tinha colocado a teoria em prática. Todas as planificações que tinha redigido baseavam-se apenas no que observava ser do interesse das crianças. Planificar com as crianças foi realmente uma experiência bastante interessante, sendo ainda uma outra forma de as conhecer, de perceber realmente quais são os seus interesses, de uma forma mais individualizada. “A criança tem o direito de participar ativamente no seu dia a dia, na instituição educativa, ele deve poder expor as suas ideias, concepções, dúvidas, interesses” (Quaresma, p.29, 2018). Ao incluir as crianças na planificação do seu dia, mostrou-lhes que as suas opiniões, preferências e interesses são importantes e válidos. Desta forma foi ainda estimulado a autoestima, a independência e o sentimento de pertença por parte das crianças. Propostas onde as crianças sejam o agente principal e onde lhes são disponibilizados materiais diversos, materiais diferentes do habitual, fazem com que estas se envolvam mais ao longo de todo o processo e realizem aprendizagens mais significativas. Para além de que mesmo com recurso aos mesmos materiais, cada criança criará algo diferentes dos seus pares, algo único, fruto da singularidade de cada uma.

Para além de todos os aspetos que a planificação abrangia, com o passar do tempo, fomos percebendo que, por vezes, não chegava. Começámos a perceber que algumas crianças tinham a necessidade de ter sempre algo novo para fazer, para experimentar. Com isto, fomos criando jogos da memória alusivos ao tema a ser tratado no momento. Este tipo de jogos foi recebido, pelas crianças, com bastante entusiasmo, ao ponto de algumas preferirem ficar a jogá-lo em vez de brincarem livremente pelas áreas existentes na sala de atividades.

Além de todas as aprendizagens feitas em relação ao grupo de crianças, aprendi também sobre mim, aprendi sobre as minhas dificuldades, quais os aspetos que preciso trabalhar mais. Através de reflexões individuais e com o meu par sobre a minha prestação e em conversas recorrentes com a educadora cooperante, identifiquei alguns pontos a melhorar, nomeadamente, a gestão do grande grupo, a gestão e organização do pequeno grupo e a

segurança que é necessária transmitir às crianças nos momentos de mediação. Consequência de alterações de última hora que foram necessárias realizar em vários momentos da prática, acabava por ficar insegura em relação à sucessão de acontecimentos, acabando por transmitir esse estado de espírito para as crianças. Como refere Rodrigues (2012, p. 15) a reflexão “pode ser um caminho para ajudar os professores a questionarem-se sobre a sua prática. Professores que pensam e repensam essa prática de forma a resolverem os problemas que surgem no processo de ensino aprendizagem”. A reflexão é importante para o docente adequar a sua prática e corrija possíveis lacunas na mesma, de forma que esta nunca deixe de fazer sentido para o seu grupo de crianças.

No que concerne à gestão do grande grupo, em determinados momentos, tenho muita dificuldade em deter e/ou voltar a captar a atenção de todos. No que diz respeito aos pequenos grupos, também ainda me falta a sensibilidade para perceber se efetivamente todas as crianças incluídas nesse momento estão realmente interessadas e a retirar o máximo proveito do mesmo. Penso que por querer incluir todos, não olhando à dinâmica necessária e individualidade de cada criança, acabo por não explorar todas as potencialidades que estes momentos têm para oferecer. Os momentos de pequeno grupo são importantes, na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011) citados por Ferreira (2015, p. 15), “pelo facto de ser uma oportunidade, no que diz respeito à ótica da criança, para desenvolver as capacidades das crianças, contactar com novos materiais, interagir regularmente com outras crianças”. Todas as potencialidades deste momento são perdidas quando não consigo ter a atenção do pequeno grupo na proposta.

O educador tem realmente a tarefa difícil de ter de estar atento a mais do que uma situação e criança. Sem uma boa equipa e sentido de entreajuda, fica bastante mais complicado.

Da mesma forma que a reflexão é uma parte importante no exercício da docência, a existência de alternativas e constante retificação da planificação, são também uma prática que se deve realizar com bastante frequência. Na verdade, todos os dias a planificação realizada com antecedência para determinado momento, sofre alterações e reajustes, quer seja por causa das condições meteorológicas, quer seja pelo número de crianças presentes. Quero com isto dizer que a minha reação face a alterações de maior magnitude, não foi necessária, sendo um ponto importante a melhorar.

Após a semana que integrou o Dia da Criança, surgiram-me duas grandes questões para refletir: Será a criança sempre vista como um ser único e independente e não apenas como um ser submisso à vontade do adulto? Será a criança ouvida e respeitada nas “medidas” certas?

As crianças, desde que nascem, têm os seus próprios gostos, vontades e saberes, mas, nem sempre, isto é tido em conta ao longo do seu desenvolvimento. Nem todos os adultos presentes na vida de uma criança percebem que esta já sabe realmente o que quer e gosta, que não é um “adulto em miniatura”. A criança, para se sentir agente do seu próprio desenvolvimento precisa de ser vista de outra forma, é necessária uma nova visão da criança como um ser ativo e competente. Uma forma de o fazer é planificar o dia a dia das crianças, em contexto educativo, com elas, consoante o interesses e vontades das mesmas. Dar primazia à vontade e atividade da criança, não é sinonimo de que o papel do educador não seja importante. Como refere Oliveira Formosinho (2013), citado por Silva (2014, p.22), o educador é um sujeito ativo, “que planifica e toma decisões refletidas, em relação à organização do tempo e do espaço, à escolha dos materiais e às experiências educativas para que a criança possa ter uma “atividade autoiniciada””.

Como consequência do interesse demonstrado por variadas crianças, foi dinamizada uma manhã em que os bombeiros locais visitaram a instituição (figura 4), deixando as crianças explorar os seus equipamentos. Este momento ficou marcado pelo entusiasmo constante e curiosidade à flor da pele.



Figura 4 - Visita dos bombeiros locais

Uma das grandes aprendizagens que retiro desta prática, é que planificar em grupo, com as crianças, não é tão difícil quanto pensava. Antes de realmente o fazer, tinha a ideia de que daria muito mais trabalho e seria muito mais difícil de organizar e mediar o grupo. Quando efetivamente planifiquei com as crianças, reparei que, ao longo dos dias, estas andavam bastante entusiasmadas para realizar as propostas que tinham planificado e muitas sabiam o que tinham a fazer, o que se tinha planificado. “Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva,

Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Através da planificação com as crianças, não lhes estamos apenas a mostrar que as suas ideias são válidas e importantes, estamos também a mostrar-lhes que as ideias dos outros são igualmente relevantes. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

A criança, apesar de já existirem avanços significativos na sociedade, ainda não é totalmente vista como um ser capaz e consciente do que gosta e não gosta. Cabe-nos a nós como futuras educadoras, pegar nesta enorme responsabilidade e fazer do mundo um lugar melhor, para se crescer e desenvolver de forma o mais saudável possível.

3. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo das minhas práticas pedagógicas tive a possibilidade de atuar em dois contextos de 1.º CEB bastantes distintos.

O primeiro contexto integrava o setor público em regime de monodocência, perante uma turma com 24 alunos. A sala era composta por mesas de dois lugares dispostas em filas umas atrás das outras, e a secretária da docente encontrava-se junto aos quadros de frente para a turma. A turma encontrava-se no 2.º ano de escolaridade.

O segundo contexto integrava o setor privado com regime de pluridocência, composto por um grupo de 26 alunos. A sala era composta por cadeiras com rodas com um tampo a fazer de mesa, não tendo estas um lugar cativo em sala, e a mesa das docentes encontrava-se sensivelmente a meio da mesma. A turma encontrava-se no 2.º e 3.º ano de escolaridade sendo, por isso, uma turma heterogénea.

Tendo em conta estas realidades e experiências tão distintas, considereei pertinente refletir sobre determinados aspetos que diferenciam estes contextos, uma vez que este contraste contribuiu bastante para a minha identidade pessoal e enquanto docente e para a desmistificação de algumas ideias.

3.1 Monodocência vs Pluridocência

A monodocência foi a realidade predominante ao longo de todo o meu percurso escolar, tanto enquanto aluna como docente.

A existência de apenas um docente em sala com mais de 20 alunos, acaba por ser uma dinâmica deficitária. Não existe um acompanhamento mais individualizado ou tempo para o fazer. Ficam coisas por terminar e necessidades por atender com muito mais probabilidade. A gestão de conflitos é mais complicada assim como o feedback tão necessário à existência de aprendizagem. Para isso, é necessário criar dinâmicas que precisavam de mais tempo e em que se perde muito tempo, acabando por existir algumas crianças que se perdem neste processo.

Com mais do que um docente em sala, esta questão é mais facilmente atenuada. O trabalho é dividido, as ideias surgem em dobro e a diferenciação pedagógica é mais facilmente praticada. O feedback vai acontecendo e, por sua vez, a aprendizagem é constante. Aos alunos transmite-se a ideia de que não estamos sozinhos, de que conseguimos fazer as coisas sozinhos, mas se tivermos alguém ao nosso lado é tudo bem mais fácil. Temos alguém com quem refletir, conversar e desabafar, alguém que nos compreende e está disposto a ajudar. Com a monodocência a turma não ficará desamparada por questões de ausência do docente.

Por outro lado, trabalhar a pares, exige comunicação constante e respeito pelo trabalho e individualidade do outro. Exige uma maior flexibilidade e capacidade de resiliência. É ainda importante que a dinâmica em sala de aula esteja estruturada para não transmitir valores e ideias erradas às crianças.

Para Pacheco (2001), citado por Pinho (2018, p. 68), “o regime de monodocência beneficia de um estatuto idealizado de generalismo, de integração e de globalização de conhecimentos, que nada tem que ver com a realidade prática letiva quotidiana”. Contra tudo o que é suposto Roldão (2001) também concorda. O autor refere que a “ideia de integração ligada à monodocência seja um mito, não exista. O que existe é uma disciplinarização do 1.º ciclo, há uma sequência de disciplinas, que [...] levaram a que se fixassem até horários do 1.º ciclo à medida do 2.º.” (Pacheco, 2001, citado por Pinho 2018, p. 68).

Em jeito de conclusão, a monodocência é constante no nosso sistema de ensino público e a pluridocência deverá criar o seu caminho e afirmar o seu lugar com precaução. Um docente que não saiba trabalhar em equipa, que não saiba procurar ajuda e que veja o outro como adversário, não possui os requisitos necessários para desempenhar a profissão.

A denominação, materiais e organização do espaço educativo era também bastante diferente nos dois contextos. Tendo em conta o regime que cada contexto dispunha, havia também uma disponibilidade diferente para outros assuntos.

No contexto público tínhamos uma sala de aula tradicional com mesas duplas dispostas em filas, a mesa da docente perto do quadro e vários móveis de apoio do lado oposto do mesmo. As crianças distraíam-se facilmente e tornava-se mais difícil chegar a todos os cantos da sala. As janelas estavam bastante acima do nível do chão o que proporcionava uma boa entrada de luz natural. A movimentação pela sala, era também difícil de realizar pelos corredores feitos pelas filas de mesas.

No contexto privado a sala de aula demonstrava-se mais moderna. Duas das paredes eram janelas de alto a baixo, onde era possível escrever e entrar toda a luz possível. Não havia mesas, em vez disso havia cadeiras com rodas e um tampo, em que era possível aprender em todo o lado em qualquer disposição. A movimentação do espaço era mais fluida e a aprendizagem era feita em qualquer lugar. Havia um cantinho da leitura utilizado regularmente, especialmente durante os intervalos, onde estar na sala não era proibido. As crianças mostravam-se constantemente felizes por virem à escola e não só às vezes.

Segundo Neves (2014, p. 3), “o espaço na educação é um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos”.



Figura 5 - Sala de aula no contexto público



Figura 6 - Sala de aula no contexto privado

3.2 Trabalhos de casa vs Desafios de casa

No contexto da rede pública, utilizava-se a denominação “trabalhos de casa” e seria para realizar até ao dia seguinte, em contrapartida, no contexto do setor privado, utilizava-se a denominação “desafios de casa” com periodicidades diferentes, mas nunca de um dia para o outro. Ambas as denominações significavam a mesma coisa, a mesma tarefa.

A denominação “trabalhos de casa”, acabava por ser vista como algo depreciativo, como algo que daria trabalho assim que chegassem a casa e lhes tirasse tempo de lazer e brincadeira. Assim que era dito que iriam levar “trabalho de casa” a reação instantânea era de desânimo e desagrado. No momento da entrega, estes eram apenas corrigidos e devolvidos à criança.

Relativamente aos “desafios de casa”, as reações eram completamente diferentes. Geralmente estes eram lançados de uma semana para a outra, permitindo à criança e à respetiva família, organizar o seu tempo e cumprir a tarefa de forma mais significativa. Desta forma, não existia ansiedade em completar o desafio para o dia seguinte. Geralmente estes desafios eram também para ser cumpridos em família, proporcionando um grande envolvimento da mesma e prazer ao longo de todo o processo por parte da criança. Neste sentido a família desempenhava ainda um papel ativo no percurso escolar da criança. No dia da entrega destes desafios havia ainda um espaço para a apresentação dos mesmos, um momento muito desejado por parte de todas as crianças. Desta forma, para além da satisfação que todos tinham em partilhar o seu trabalho com os restantes, eram adquiridas competências sociais importantes, tais como, o falar em público, o escutar o outro, a capacidade de controlar o seu entusiasmo enquanto espera pela sua vez.

Através desta comparação é possível concluir que algo tão simples como a denominação de algo muda completamente a forma como encaramos o que é pedido, desta forma conseguimos ter crianças mais felizes e motivadas na resolução de tarefas, neste caso, em tarefas a realizar fora da instituição.



Figura 5 - Partilha de um Desafio de Casa

3.3 Homogeneidade vs Heterogeneidade

A constituição das turmas em contexto de 1.º Ciclo, foi e continua a ser algo que não consigo ter uma opinião sólida e formada, apenas a experiência me ajudará a construir algo sólido.

No contexto da rede pública a turma era homogénea o que, a meu ver, facilita imenso quando integrada em regime de monodocência. Uma turma heterogénea apresenta um grau de desafio acrescido, comparativamente a uma turma homogénea. “Apesar das diferenças em turmas homogéneas serem ligeiras, são todas positivas, o que sugere que não há evidências que a formação de turmas homogéneas seja prejudicial para os alunos” (Costa, 2013, p. 51). Ireson e Hallam (2001) citados por Costa (2013, p. 52), referem que “os alunos em escolas com este tipo de organização, de turmas por níveis, têm um sentimento menos positivo em relação à escola e aos professores, comparativamente com uma organização de turmas mais heterogénea”.

Em relação ao contexto da rede privada, a turma era heterogénia, mas com regime de pluridocência. Desta forma as docentes conseguiam dividir a planificação das propostas para cada ano de escolaridade facilitando também o acompanhamento em sala de aula, permitindo que este fosse mais significativo.

Mesmo as diferenças entre uma turma homogénea e uma turma heterogénea não serem completamente evidentes, apresentam firmeza. A estigmatização, é um dos pontos que influencia negativamente a relação dos alunos com a escola, quando organizados por níveis (Costa, 2013).

Tendo em conta que ambas as turmas integravam praticamente o mesmo número de alunos, é complicado apenas um docente praticar a diferenciação pedagógica numa turma heterogénea. Na minha opinião, apenas um docente para uma turma de mais de vinte alunos é sempre complicado de gerir, quer esta seja homogénea ou heterogénea.

3.4 Feedback constante vs Tutorias

Um outro aspeto que diferencia bastante estes dois contextos foi a forma como era dado o feedback do trabalho realizado pelas crianças.

No contexto público o feedback era dado de forma constante, mas muitas vezes, em momentos pouco oportunos. Por exemplo, quando estava a ser explorado um conteúdo relacionado com estudo do meio em grande grupo, ao mesmo tempo, estava a ser dado feedback de uma ficha de matemática feita anteriormente. Nestes momentos tornava-se confuso tanto para a criança que, por momentos, deixava de acompanhar o momento em grande grupo, como para quem estava a dar feedback.

Já no contexto privado, a sexta-feira era o dia de tutoria. Este dia destinava-se ao trabalho autónomo, organização de trabalhos e ao feedback em relação aos mesmos. Para este dia, as docentes, já haviam corrigido todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo daquela semana, sendo possível perceber onde cada uma tinha dificuldades, realizando-se um feedback mais significativo e personalizado. Ainda desta forma, as crianças não saíam prejudicadas sabendo exatamente o que se sucederia todas as sextas-feiras.

Sendo o feedback crucial para a existência de aprendizagem, é igualmente importante perceber qual a forma mais eficaz de o fazer.

Parte II – Dimensão Investigativa

Introdução à Dimensão Investigativa

A problemática do Trabalho Cooperativo como meio para estimular o espírito de entreajuda e o combate à individualidade, entre as crianças do 1ºCEB, surgiu pelo facto de cada vez mais, ser “natural” situações de individualidade e de competição extrema em crianças deste nível de ensino. Neste sentido considero crucial a incorporação de estratégias de trabalho cooperativo desde o primeiro ciclo, de modo a combater estas características tão adversas à sociedade atual.

Infelizmente, ainda hoje, na grande maioria das salas de aula, está presente um professor transmissivo. Esta característica do professor, não é facilitadora das aprendizagens para os alunos, nem tão pouco é uma estratégia que permita o desenvolvimento de competências e valores necessários para que aprendam a viver em sociedade, a viver com o outro.

A escola é um espaço onde as crianças passam grande parte do seu dia, com isto, é importante que esta seja um local acolhedor e de aprendizagens importantes para a vida daquelas crianças. Conforme defendem Machado e César (2012), citados por Rodrigues (2015, p.44), nos dias de hoje, um dos grandes desafios “que é colocado à escola prende-se com a formação social das crianças e jovens, de modo a preparar os alunos para a vida em sociedade dotando-os com competências que lhes possibilitem tornar-se cidadãos críticos e interventivos”.

Tendo em conta que a infância é onde ocorrem as aprendizagens mais significativas, é de grande pertinência adotar o trabalho cooperativo como facilitador do processo de ensino aprendizagem no 1ºCEB. Como futura docente, este estudo é bastante pertinente para conseguir ter ferramentas para combater esta tendência de ensino aprendizagem transmissivo e obsoleto.

Assim, definiu-se a seguinte questão de partida: “Qual o impacto da implementação de uma sequência promotora de trabalho cooperativo no processo ensino aprendizagem numa turma de 2.º ano?”

Tendo como objetivos de investigação os seguintes:

Analisar estratégias de trabalho cooperativo em sala de aula; Compreender o papel do professor na mediação deste tipo de atividades; Compreender o papel do aluno na dinâmica de trabalho cooperativo; Refletir sobre a dinâmica do trabalho cooperativo em contexto sala de aula.

É de extrema importância referir que os nomes das crianças que se encontram presentes ao longo deste relatório são fictícios para proteger a identidade das mesmas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Ensino Aprendizagem

1.1 Conceito de Ensino-Aprendizagem no 1.º CEB

Aprender, é algo natural e espontâneo no ser humano. A partir do momento em que nascemos começamos a aprender e nunca mais paramos.

O processo ensino-aprendizagem pressupõe dois agentes interativos, o que ensina e o que aprende. Na visão de Ferreira e Santos (2000, p.31), “o processo de ensino aprendizagem é mediatizado pelas percepções professor/aluno, alunos/alunos e professor/aluno(s)/turma”.

Do ponto de vista de Phillips, Jr., ensinar é, “manipular o ambiente do estudante de maneira a que as suas actividades contribuam para o seu desenvolvimento” (1977, p.177). Ensinar não passa apenas por informar, “quem adquire conhecimento tem que ser ativo” (Phillips, Jr., 1977, p. 179). Ora, esta ideia reforça a importância que o aluno desempenha no seu processo de ensino-aprendizagem. Este deve estar no centro, totalmente envolvido, para que exista uma apropriação mais significativa do que lhe é novo/transmitido.

Segundo Ausubel (1978), citado por Ferreira e Santos (2000, p.23), “a aprendizagem é «aprender a aprender», uma vez que os novos conhecimentos constroem-se, não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída”. Aprendizagem é então algo cíclico, algo que se constrói com o passar do tempo. Taylor & Brickman (1991), citados por Sintra (2018, p.15), consideram que, o conceito de aprendizagem ativa, é um ato, por parte da criança, de “idealizar, planear, pesquisar,

construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas”.

A entrada no 1.º CEB é um grande passo na vida de uma criança. Antes de ingressar neste ciclo, a aprendizagem é realizada de forma espontânea, movida por necessidades individuais. A aprendizagem torna-se assim algo mais racional, distanciado e pouco individualizada. A entrada na escola, na visão de Ferreira e Santos (2000, p.17), é “um momento de ruptura onde, pela primeira vez, a criança tem que se confrontar com as exigências de um sistema de ensino, abandonando pois o contexto natural/familiar de aprendizagem”. Com esta mudança e tudo o que esta representa, é compreensível que se torne um desafio, para as crianças, se apropriarem de imediato com todas as novas informações. De forma a facilitar esta transição que se poderá tornar uma barreira a aprendizagens futuras, o professor deve estar atento e deverá ainda apelar ao lado associativo do aluno (Ferreira & Santos, 2000).

O processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de variadas formas no 1.º CEB, mas a mudança nas estruturas é algo comum em todas elas, ou seja, o desenvolvimento do ser humano está em constante mudança ao qual não é alheio o desenvolvimento cognitivo (Phillips, Jr., 1977). Entende-se por estrutura cognitiva um conjunto de ações mentais, minimamente, estruturados. Quando existem mudanças nas estruturas há desenvolvimento, há maturação e há adaptação. Com isto, são construídos esquemas cada vez mais complexos. “Se pensarmos no cérebro humano como uma máquina organizada de processamento de informações, devemos compreender não apenas que se trata de uma máquina extremamente complexa, mas também que a sua estrutura interna está continuamente a mudar” (Phillips, Jr., 1977, p. 29).

Para existir aprendizagem tem de existir inquietação, curiosidade, muito espaço e tempo para interrogações. Phillips, Jr. (1977, p.40), inspirado em Piaget, destaca que o desenvolvimento intelectual é “um processo contínuo de organização e reorganização de estruturas, cada nova organização integrando em si mesma a anterior”. É ainda de salientar que as ações que geram conhecimento não são ações desprovidas de objetivos. São dirigidas e dotadas de intenção, possuindo sempre conteúdo.

O principal objetivo da educação passa por “criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não apenas repetir o que outras gerações já fizeram” (Phillips, Jr., 1997, p. 186). Futuros criadores, criativos e curiosos naturais. “O segundo objectivo da educação é formar espíritos que possam ser críticos, que possam examinar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido” (Phillips, Jr., 1977, p. 186). Sempre que existe um encontro com a realidade existe, de alguma forma, modificações na estrutura cognitiva.

1.2 Papel do professor no processo de Ensino-Aprendizagem

O professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem acarreta uma grande responsabilidade. Como referem Ferreira e Santos (2000, p. 31), os professores, “representam para a criança os primeiros adultos, fora da família, mais intensamente investidos”. É na escola que as crianças passam uma grande parte do seu dia, estando com as suas famílias apenas uma pequena parte do mesmo, na maior parte das vezes, nos momentos antes de irem dormir. Apenas com esta evidência, é perceptível a grande responsabilidade que um professor carrega. “A escola pode ser analisada, no real e no simbólico, como uma instituição social complexa. A sociedade pede-lhe determinadas funções e esta deverá ser compreendida por detrás do discurso com que expõe a sua funcionalidade” (Ferreira & Santos, 2000, p. 29).

Tendo em conta o referido anteriormente, o professor, como ser humano, precisa de estabelecer uma conexão com os seus alunos, precisa de ser empático. Caso contrário, a sua figura será vista como alguém que não gosta do outro, que não gosta dos seus alunos. Desta forma, não existirá ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, como referem Ferreira e Santos (2000, p.32), como em todas as relações humanas, há dois pólos dispostos, cientes da afetividade, dos conteúdos racionais. Desta forma, o ambiente existente em contexto de turma, “não é alheio a concepção ou o pensamento do professor acerca do que é estar na sala, das regras de socialização a implementar, dos valores a desenvolver ou do espaço permitido para a expressão dos afectos” (Ferreira & Santos, 2000, p.32).

A identidade docente, não é produto acabado, vai-se construindo e aprimorando, com o tempo e experiência. Segundo Nóvoa (1995, p.16), citado por Jardim (2013, p.6), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Apesar de tudo, a identidade docente, não se inicia apenas após o

exercício da profissão propriamente dito. É crucial que a resiliência seja parte integrante desta identidade.

Para ajudar o professor a sentir-se seguro durante a sua atuação, dentro da sala de aula, diante de um grupo e, conseqüentemente, criar um vínculo com as crianças mais rapidamente e de forma significativa, a planificação atempada do dia letivo é primordial. Isto é, sem uma boa planificação, a dificuldade e a desorganização de ideias e momentos impera, transmitindo insegurança e incerteza ao grupo. Como refere Lopes (2015, p.12), “a planificação orienta a nossa atuação, devemos ter bem definido o que queremos estimular na criança e, posteriormente, selecionar as atividades e respetivos recursos para alcançar o objetivo definido”. Ainda a acrescentar à organização que uma planificação oferece, a segurança que o professor tem relativamente ao que se vai suceder, faz com que consiga focar-se mais nos seus alunos e não inteiramente na proposta em si. “Uma boa planificação e um bom planeamento são tão importantes como o cuidado e a espontaneidade de retirar o que há de melhor nos alunos” (Cardoso, 2013, p.7). Para além do mais, sendo as propostas contextualizadas, no seu todo, estas, “proporcionam ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e construir os seus próprios conhecimentos” (Direção Geral da Educação, 2016, p. 5).

Como referido anteriormente, a planificação tem inúmeras vantagens, mas não assegura todos os possíveis cenários. Deste modo, o professor, deve ter a capacidade de se reinventar, deve ser criativo. Por outras palavras, um professor, deve ser resiliente. Segundo Vilete (2009), citado por Fajardo (2012, p.36), “a resiliência é um processo que liga um conjunto de capacidades adaptativas a uma trajetória positiva de funcionamento após um distúrbio”. Ora, na prática docente, esta característica é uma mais-valia, porque, apesar de existir uma planificação prévia, nem sempre as coisas correm como esperado, nesses momentos, por vezes, é necessário repensar toda a proposta.

Acrescentando a uma planificação estruturada e devidamente planeada, o professor, deve ter em conta que cada criança aprende/assimila de maneira diferente. Para atender a esta especificidade, deverá praticar a diferenciação pedagógica.

“Na medida em que a turma é vista como um todo dinâmico, compete ao professor, enquanto animador, rentabilizar a energia aí existente. A representação de um todo dinâmico é também aplicada ao aluno que é um actor, isto é, um sujeito activo com

vontades próprias, desejos e estratégias personalizadas de intervenção” (Ferreira & Santos, 2000, p. 30).

Na maioria das vezes, a mesma planificação e propostas, não se adequam a todas as crianças da mesma turma. A respeito disto, Louro (2013, p.22), destaca que, “ao escutarmos as crianças compreendemos melhor a sua visão do mundo”. Através da diferenciação pedagógica, o docente, realça a individualidade de cada um, é respeitado o ritmo de aprendizagem de cada criança. Como refere Barbosa (2019, p.7), “diferenciar pedagogicamente é planificar de forma ativa e regular tendo sempre em conta as dificuldades e ritmos de cada aluno”. É de salientar que a diferenciação pedagógica, não é um exercício fácil de se fazer, este exige uma maior flexibilização por parte do professor. A diferenciação pedagógica é opositora da uniformização de conteúdos, da standardização de alunos e ritmos de aprendizagem. O aluno é visto como central no seu processo de ensino aprendizagem, é ativo, participante e autor deste (Barbosa, 2019).

A acompanhar tudo isto, o professor, não encerra a sua prática ao final do dia. Após o dia letivo é expectável que este realize uma introspeção e reflexão crítica relativamente às propostas e à sua atuação. No parecer de Santos (2011, p.24), a reflexão crítica, auxilia os docentes a “realizar acções melhor fundamentadas, encontrando, assim, a justificação teórica para a sua prática, o que por um lado evita que o professor se vá abaixo emocionalmente, e por outro lado, melhore a dinamização das suas aulas”. De uma forma mais simplificada, um professor reflexivo, é aquele que “pensa constantemente sobre a sua prática, pensa e repensa os seus sucessos e os seus fracassos, aproveitando a reflexão para ajustar estratégias e melhorar/alterar o processo ensino aprendizagem” (Rodrigues, 2012, p.2). Todos os pormenores contam para alcançar uma prática adequada e preocupada com todos os alunos envolvidos.

Segunda a autora Maria do Céu Roldão (1999), citada por Santos (2011, p. 2), “ao poder de escolha e de decisão pressupõem-se que o professor possa, queira e sinta necessidade de aliar a capacidade de reflectir sobre a sua prática, para que a tomada de decisões seja fundamentada e consistente”. Para além de analisar as suas escolhas e atuação, o professor, deverá também refletir sobre a postura dos seus alunos, sobre o seu envolvimento ao longo das propostas. Este olhar sobre a postura dos alunos, fornece

informações preciosas para o professor autorregular a sua atuação, tornando-a mais significativa para o grupo.

2. *Métodos de Ensino-Aprendizagem*

2.1 *Aprendizagem Cooperativa vs Aprendizagem Colaborativa*

Apesar de possuírem várias diferenças, o controlo e a autonomia, o objetivo a atingir, a tarefa e a interdependência, são vistas como fundamentais.

Segundo Argyle (1991) citado por Lopes e Silva (2009, p.3), cooperar é “actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos”. A cooperação recai sobre a ideia de que ninguém é vencedor enquanto alguém estiver para trás, isto é, ou ganham todos ou não ganha nenhum. A cooperação, ao contrário da colaboração, supõe uma tarefa distribuída pelos vários integrantes do grupo de trabalho. “Na cooperação a ênfase recai na realização da tarefa pelo grupo, baseada em subtarefas de cada formando” (Meirinhos & Osório, 2006, p.4).

No que toca à autonomia, no trabalho cooperativo existe uma menor autonomia e um maior controlo por parte do professor. No trabalho colaborativo, é preciso uma maior autonomia por parte dos alunos e, por consequência, maturidade cognitiva acrescida.

Na colaboração, “a interdependência requer outro envolvimento relacional, necessário a um apoio mútuo e à criação de uma identidade comum” (Meirinhos & Osório, 2006, p.4). Esta existe assente em trocas dentro do grupo, em que são partilhadas as descobertas e negociado o próximo passo, bem como a validação constante do que é atingido.

Aprender é um processo que não acontece de um momento para o outro, é contínuo e que exige a dispensa de bastante tempo e uma grande dose de dedicação.

Existindo variadas estratégias de aprendizagem, e dada a natureza do estudo desenvolvido, focar-nos-emos apenas na aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é associada à cooperação entre, no mínimo, duas pessoas e é muito mais que um simples trabalho de grupo. Em contexto tradicional de trabalho de grupo, a interação, poderá acontecer ou não. Enquanto em trabalho cooperativo, como refere Abrami et al.

(1996), citados por Lopes e Silva (2008, p.6), “as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida”.

Quando o trabalho de grupo é realizado de forma tradicional, apresenta algumas dificuldades específicas, a presença dos ditos “preguiçosos” e dos que tudo fazem. Dito por outras palavras os “preguiçosos” não têm uma participação ativa no trabalho deixando que os outros elementos do grupo realizem todas as tarefas, impedindo-os de contribuir (Lopes & Silva, 2008). Mais uma vez, reforça-se a ideia de que o trabalho cooperativo, ao assegurar que todos têm um papel e que todos são necessários ao longo de todo o processo, apresenta muito mais vantagens, estando assente na responsabilidade individual.

Em contexto educativo, a cooperação entende-se “como um método de ensino em que os alunos trabalham aos pares ou em grupos mais numerosos, mais comumente compostos por 3 a 4 elementos, em alternativa a aprender isoladamente, para atingirem objetivos comuns de aprendizagem” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15). Este momento, é também estruturado para possibilitar que os alunos possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.

Relativamente à definição de trabalho cooperativo, os autores, definem-no de forma muito similar. Johnson, Jonhson e Holubec (1993), citados por Lopes e Silva (2009, p. 3), “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas”. E ainda, Balkcom (1992), citado pelos mesmos autores, também define aprendizagem cooperativa como uma “estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto”.

O trabalho cooperativo é então um método de ensino em que cada integrante do grupo tem uma função indispensável para o sucesso da tarefa proposta. Neste método impera a premissa de que se não triunfam todos juntos, ninguém triunfará.

A aprendizagem cooperativa, nasceu da excessiva tendência para o aumento da competição, característico da aprendizagem tradicional. A aprendizagem cooperativa, constitui-se então como alternativa à tradicional. “Quando os alunos são convidados a

competir com outros para obter uma nota, eles trabalham uns contra os outros para atingir um objetivo que só um ou poucos podem alcançar” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15). Com o trabalho cooperativo, a interação acontece tanto dentro de cada grupo como entre os vários grupos. “Os alunos que partilham objetivos entendem que os esforços e os sucessos de cada membro do grupo beneficiam todos os outros” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 18).

O trabalho cooperativo “obriga” a uma interdependência, uma interdependência positiva. Isto é, “obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente” (Lopes & Silva, 2008, p. 6). A interdependência positiva é o coração da aprendizagem cooperativa. “É a sensação que se tem de se estar dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem sucedido se os outros também não o forem” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 17). Desta forma, as crianças ou atingem o sucesso juntos ou alcançam o insucesso juntas. Cada um dos integrantes do grupo, é responsável não apenas por assimilar o que está a ser ensinado, mas também por auxiliar os seus colegas nesse exercício.

De forma a concluir esta ideia, a aprendizagem cooperativa, tem como base a interdependência positiva, em que o sucesso é um objetivo comum e partilhado, atingido apenas com o esforço de todos (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

A aprendizagem colaborativa é muitas vezes definida de forma idêntica à aprendizagem cooperativa. A aprendizagem colaborativa tem uma grande diferença em relação à cooperativa. A primeira envolve, para além dos objetivos do grupo, motivações pessoais/individuais de cada um dos intervenientes. Isto é, trabalham para atingir um mesmo objetivo e objetivos pessoais. No trabalho cooperativo, trabalham todos para todos, não havendo a parte individualizada demarcada. “A actividade colaborativa é antes de mais voluntária, assenta em factores de motivação intrínseca, apela à autonomia e combina processos de trabalho individual e colectivo” (Meirinhos & Osório, 2006, p.3).

Na aprendizagem colaborativa, dentro de cada grupo, cada um trabalha para atingir os objetivos estipulados ou pretendidos, não existindo, tão desmarcadamente, a entajuda tão característica do trabalho cooperativo. Como referem os autores Meirinhos e Osório (2006, p.3) “a partilha, no processo colaborativo, significa “participar” para atingir o objectivo comum, mas sem divisão de tarefas e responsabilidades no seio do grupo”. Ou seja, mesmo integrando um grupo, o trabalho de cada um não precisa “esperar” pelo

trabalho de outros, este é realizado de forma mais individualizada, não existindo a preocupação acrescida com a situação do outro. Neste caso, não existe “uma interdependência recíproca necessária à complementaridade da tarefa” (Meirinhos & Osório, 2006, p.4).

O trabalho cooperativo não é, segundo Meirinhos e Osório (2006, p.4) “a soma ou justaposição dos trabalhos individuais, são necessárias uma maior implicação do grupo, estabelecimento de objectivos comuns e coordenação da actividade”. Desta forma, o trabalho cooperativo, fornece ferramentas de trabalho em grupo cada vez mais importantes na nossa sociedade, enquanto combate a individualidade e competição entre pares.

2.2 Potencialidades do trabalho cooperativo para o desenvolvimento e aprendizagem em crianças do 1.ºCEB

Pelo que foi sendo apresentado anteriormente, são inegáveis as inúmeras vantagens que o trabalho cooperativo detém. A aprendizagem cooperativa para além de os alunos formarem parcerias entre si, também o fazem com o professor, o que lhes permite desenvolverem várias competências, não só cognitivas como sociais (Lopes & Silva, 2008).

Para além das vantagens em relação ao processo de ensino-aprendizagem pessoal, a cooperação, também prepara os indivíduos para “situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). Como referem Pereira, Cardoso e Rocha (p.227, 2015), o trabalho cooperativo, “proporciona ótimos benefícios para os participantes deste, na medida em que permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos”. Ainda recorrendo a esta estratégia de ensino os alunos adquirem variadas competências sociais. Através destas dinâmicas, os alunos, adquirem ainda variadas competências sociais para o sucesso da vida em sociedade. Os alunos exercitam a sua capacidade de aceitação e respeito pelas opiniões dos outros, conseguindo assim articular vários pontos de vista chegando a um consenso que encha as medidas de todos. Desta forma é feito ainda um aproveitamento das capacidades individuais, em que o gosto pela investigação é estimulado (Slavin, 1995, citado por Pereira, Cardoso & Rocha, 2015).

Numa perspectiva de coesão social, defendem que “os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque desejam o seu sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p.5). Ainda na perspectiva cognitiva, “as interações entre os alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais” (ibidem). A perspectiva de desenvolvimento cognitivo arroga que a interação entre alunos, em tarefas convenientes, aumenta o domínio relativo a conceitos elementares.

2.3 Papel do docente na introdução do trabalho cooperativo em 1.ºCEB

Como em qualquer contexto, seja ele de trabalho cooperativo ou não, o professor deve ser quem encaminha, deve ser mediador de todo e qualquer momento em contexto de sala de aula. O professor “deve ajudar cada criança a compreender que é o actor principal das suas aprendizagens e ele(a) um(a) facilitador(a) das suas descobertas sobre o mundo e os seus segredos” (Lopes & Silva, 2008, p.31).

Para se empreender pelo trabalho cooperativo, o professor, deve dinamizar uma conversa com as crianças sobre o porquê da utilização do trabalho cooperativo. Deve ainda, “descrever os seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização” (Lopes & Silva, 2009, p. 54). Nesta conversa inicial deve ainda incluir um ponto essencial para o êxito da aprendizagem cooperativa, nomeadamente, como trabalhar em grupo. Este deve circunscrever a dimensão dos grupos e distribuir os alunos pelos mesmos. Deverá “optimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente. Um instrumento importante para o professor é um relógio no qual seja fácil identificar tempos curtos, que têm que ser respeitados” (Lopes & Silva, 2009, p. 54). Para que estes momentos sejam o mais significativos possível, o professor, deve assegurar que as tarefas são variadas, interessantes e motivadoras. Deve “explicar claramente os procedimentos a seguir, providenciar o método de aprendizagem (...) e estipular o tempo para realizar cada uma das partes da tarefa. Finalmente deve verificar se os alunos compreenderam a tarefa e os procedimentos a utilizar” (Lopes & Silva, 2009, p. 55). O professor deve ainda consciencializar os grupos relativamente às competências que serão avaliadas e deve ser criado um instrumento que permita a participação dos alunos nesta tarefa.

Em relação à interdependência positiva, o professor, deve adotar algumas atitudes e estratégias. Para assegurar a interdependência positiva de objetivos nos grupos cooperativos, segundo Silva, Lopes e Moreira (2018, p.18), “o professor tem de tornar claro que o objetivo do grupo é aprender e, para isso, deve estabelecer objetivos que exijam o trabalho e o envolvimento de todos os alunos”. No que concerne à interdependência positiva de recursos, a partir do momento que os alunos se tornam independentes neste aspeto, o individualismo é evitado. “O professor deve manter os mesmos grupos de trabalho durante algum tempo para que estreitem relações pessoais”, desta forma está a criar a interdependência positiva de identidades (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. p.19). Relativamente à atribuição de papéis, o professor ao atribuí-los ao grupo, é uma das formas mais eficientes “de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva e ainda de reduzir a probabilidades de que alguns alunos adotem uma atitude passiva ou dominante no grupo” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. p.20). No que diz respeito à interdependência positiva de recompensas/celebrações, é importante que os alunos sintam que o professor valoriza e reconhece que “alcançaram os objetivos a que se propuseram porque conseguiram que todos, cada um de acordo com as suas possibilidades, progredisse na sua aprendizagem (...), faz com que os alunos se sintam valorizados e respeitados” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. p.21). Desta forma, a confiança e o sentimento de que são capazes de progredir na aprendizagem graças aos seus pares é confirmado. “O reconhecimento do esforço comum e o respeito mútuo promovem o compromisso firme dos alunos com o desempenho do grupo” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. p.20).

As crianças, têm a necessidade de se sentirem importantes, de tomarem decisões, apesar de existirem alguns adultos que acreditam que estas necessitam de uma rotina rígida e pouco flexível. As crianças precisam de “segurança, prazer, liberdade de descobrir por elas próprias e de se relacionar com outras crianças” (Lopes & Silva, 2008, p.31). Estes aspetos deverão ser compreendidos, pelos adultos, como positivos e como fonte de motivação por excelência para a aprendizagem da vida. Desta forma, tornam-se pessoa importantes aos olhos das crianças.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Opções Metodológicas

A presente investigação é de carácter qualitativo, em que será investigado o impacto do trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem, numa turma de 2.º ano. Esta investigação será desenvolvida com recurso a descrições, observação direta de atitudes e comportamentos que serão posteriormente analisados e interpretados. “Na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objecto que se trata. O investigador reconhece que a relação sujeito-objecto é marcada pela intersubjetividade” (Fortin, 2003, p. 148). Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, 47-50), a investigação qualitativa apresenta cinco características fundamentais. A primeira característica defende que na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural”, a segunda indica que este tipo de investigação é descritivo, a terceira refere que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, a quarta característica enfatiza que neste tipo de estudo os investigadores analisam os dados recolhidos de forma indutiva e, por último, a quinta característica destaca que o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Para além disto, segundo Guba & Wolf (1978), citados por Bogdan & Biklen (1994, p. 17), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado”. A observação dos participantes será a técnica privilegiada para a recolha de dados. “A etnografia conta com as observações das interações e com as entrevistas dos participantes para descobrir os padrões e o seu significado” (Tuckman, 2000, p. 508).

Para além de ser uma investigação qualitativa, esta assume-se como um estudo de caso. Segundo a autora Fortin (2003), o estudo de caso trata-se de uma investigação feita, por exemplo, a um grupo de pessoas, de forma aprofundada. “Este tipo de investigação é útil para verificar uma teoria, estudar um caso (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (p. 164).

A presente investigação irá conter ainda traços de estudos descritivos. Esta insere-se nos estudos descritivos em que o seu objetivo “consiste em discriminar os factores determinantes ou conceitos que, eventualmente, possam estar associados ao fenómeno em estudo” (Fortin, 2003, p. 162). Neste tipo de estudos, é possível optar por trabalhar

com a população no seu todo ou apenas com uma amostra retirada dessa mesma população. “O controlo dos dados é fluído nestes estudos. Os métodos de colheita são variados: a observação, a entrevista, o questionário, a escala de medida, a avaliação física e psicológica, etc. Os métodos podem ser estruturados ou semi-estruturados” (Fortin, 2003, p. 162).

2. *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Para a recolha de dados, foi utilizado o diário de campo, a observação direta participante, com grelhas semiestruturadas, e a entrevista.

O diário de campo, serviu para registar, em tempo real, os acontecimentos relativos à investigação a ser realizada, através das notas de campo. Como referem Bodgan & Biklen (1994, p. 150), as notas de campo correspondem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Ao longo do decorrer do estudo a participação ativa da investigadora em contexto de sala de aula, dificultou o registo assíduo e momentâneo das notas de campo. Desta forma, a investigadora registou apenas tópicos significativos, tendo estes sido desenvolvidos imediatamente após as sessões em momentos oportunos.

Na observação participante, o observador, “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Lopes & Pardal, 2011, p.72). A observação feita, será alternada entre a naturalista e a semiestruturada. Segundo Lopes e Pardal (2011, p. 72), entende-se observação como uma “técnica científica, isto é, planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores”. A observação direta “visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante” (Fortin, 2003, p. 241). Para Amado (2014, p. 153), a observação participante “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Para este estudo, foi ainda realizada uma entrevista semiestruturada (ver anexo I – questões para a entrevista), a todos os alunos da turma do 2.º ano. A entrevista é composta por 11 perguntas, com o intuito de conhecer melhor as crianças, criando uma ligação mais significativa com elas, perceber se passam a maioria do seu tempo livre sozinhas, acompanhadas ou em atividades realizadas no exterior da instituição. Portanto, na presente investigação, a entrevista, foi uma estratégia complementar à observação direta. A entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”, esta “carece de um propósito bem definido (tema, objetivos e dimensões)” (Sousa & Baptista, 2011:50). Fortin (2003, p. 245), refere que a entrevista “é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados (...). Trata-se de um processo planificado”.

3. Contexto do estudo

3.1 Caracterização do contexto educativo e dos participantes no projeto

A escola básica onde o presente estudo teve lugar localiza-se no município de Leiria, em que a recolha de dados se realizou ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2021/2022, mais especificamente entre o período de 27/09/2021 a 12/01/2022, correspondente à Prática Pedagógica em 1.º CEB I. Este contexto é de carácter público e integra crianças dos 5 aos 12 anos de idade. De forma geral, as famílias destas crianças são, na sua maioria, de classe média existindo alguns casos em que estas são de classe alta ou de classe baixa.

A Escola Básica, onde se desenvolveu o estudo, situa-se na periferia da cidade de Leiria. Esta instituição oferece à comunidade o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrindo às 8:30h e encerrando às 18:30h.

Em relação aos recursos humanos existem, nesta instituição, quatro titulares de turma, um docente ao abrigo do artigo nº 79, isto é, encontra-se sem componente letiva e duas assistentes operacionais. A instituição é composta por quatro salas de aula e conseqüentemente por quatro turmas em funcionamento, contendo no total 88 alunos.

Integra também uma docente de apoio e uma professora da Educação Inclusiva. Existem ainda, alguns profissionais não docentes que frequentam a instituição para prestar auxílio às crianças sinalizadas, tais como psicólogos e terapeutas da fala.

A responsável pela turma onde o estudo se desenvolveu, exerce desde 2001 e está na instituição há 8 anos, sendo coordenadora nesse mesmo período. A docente responsável pela turma funde ideias de vários modelos pedagógicos das abordagens participativas.

As pedagogias participativas são uma opção contrária à pedagogia tradicional transmissiva, os objetivos desta abordagem centram-se na construção de experiências partindo de vivências, de uma forma contínua e lúdica. A criança nesta pedagogia é encarada como “um ser com competências e atividade (...) o papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 28). O processo de ensino e aprendizagem ocorre através de partilhas entre crianças e docentes, onde os ambientes educativos devem estar pensados para possibilitar essa interatividade. Os projetos e as propostas educativas “são concebidas como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 29).

Relativamente aos projetos que esta turma e instituição abraça destaca-se o “1, 2, 3 uma visita por mês”, este consiste numa saída aos arredores da cidade, “Saber mais viver melhor”, este projeto consiste em formações dadas por psicólogos, nutricionistas ou professores aos encarregados de educação, “Mais escola melhor ambiente”, é feito um trabalho de sensibilização para a necessidade de preservar a natureza e desenvolver os conceitos, reaproveitar e reutilizar. Existe ainda dois projetos que fazem a ligação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, que são, “Há histórias no jardim”, onde os meninos do 4.º ano vão ao jardim contar histórias às crianças do último ano do pré-escolar e “Um dia na escola dos grandes”, desta vez são as crianças do último ano do pré-escolar que vão passar uma tarde com as crianças do 4.º ano, e respetiva professora, na sua escola.

A sala desta turma de 2.º ano, no meio, encontram-se então as mesas dos alunos dispostas em duas filas, tipo espinha torcida, e cinco mesas dispostas perto das duas filas. No total são 17 mesas para os alunos e uma secretária para a docente.

Em relação às horas letivas de cada componente estas encontram-se bastante equilibradas, havendo até definido um horário para cada componente, embora consoante o ritmo da

turma a docente decide ou não se continua na mesma componente ou se faz a ponte para outra.

O grupo de alunos que frequenta a turma do 2.º ano é composto por 24 elementos, mais especificamente 17 meninas e 7 meninos. A faixa etária do grupo encontra-se entre os 6 e os 8 anos. Relativamente às nacionalidades presentes no grupo, existem apenas duas, a portuguesa e a brasileira, onde a portuguesa predomina em relação à brasileira.

Neste grupo existe uma criança diagnosticada com autismo e dificuldade na fala e uma outra que se encontra em avaliação psicopedagógica por demonstrar um comportamento, postura e perfil de aprendizagem fora do comum. Apesar das dificuldades são crianças que se encontram num patamar próximo dos colegas, a nível da aprendizagem e ensino. Existe ainda algumas crianças com dificuldade em se concentrarem, mas é algo considerado aceitável dentro da faixa etária que se encontram.

As crianças aparentam conseguir comunicar bem entre elas, existindo uma boa interação entre pares. Nos intervalos é visível alguns grupos de crianças que interagem com mais frequência, mas mesmo assim não deixam de interagir com o restante grupo. Foi possível observar que existem brincadeiras e interações entre crianças tanto do mesmo género como de géneros opostos. Ao longo do dia é bastante visível as diferenças de personalidade, temperamento e comportamento de cada uma, mesmo perante a mesma situação ou conflito. As brincadeiras predominantes são o futebol, andar de escorrega, saltar no trampolim, andar de trotinete e brincar às famílias.

4. Descrição das sessões

Para esta investigação, o trabalho cooperativo, foi integrado em variados momentos da componente letiva de uma turma do 2.º ano.

Para a realização desta investigação, foi criada uma sequência pedagógica que fosse ao encontro dos objetivos previamente estipulados, tornando possível a recolha de dados. No total foram realizadas nove sessões. Nas primeiras três, os grupos, foram constituídos previamente com o auxílio da docente titular de turma, as três seguintes, os grupos foram constituídos de forma aleatória e as últimas três, os grupos foram constituídos pelas crianças. Em todas as sessões fui apenas mediadora, auxiliando sempre que solicitada e ajudando na resolução de conflitos, caso me pedissem ajuda para o fazer. Em todos os

momentos tentei ao máximo ser imparcial fazendo com que fossem as crianças a alcançar a resposta que pretendiam ou que fossem elas a chegar onde pretendiam chegar sozinhas.

<p>1.ª sessão - 27.10.2022</p> <p>Grupos constituídos pela docente</p> <p>2 horas</p> <p><u>Objetivos:</u> Realizar o levantamento das concepções das crianças relativamente ao trabalho cooperativo;</p> <p>Observar as reações das mesmas relativamente à sua integração num grupo que não escolheram fazer parte;</p> <p>Iniciar a observação para a investigação.</p>	<p>A primeira sessão iniciou-se com o levantamento das concepções e ideias dos alunos sobre trabalhar em grupo. Proposta de artes visuais, para compilar a informação relativa ao que acontece na natureza ao longo das diferentes estações do ano.</p> <p>O grande grupo foi dividido em seis de quatro elementos, previamente pensados e constituídos. Dentro de cada grupo, cada elemento tem uma função principal, nomeadamente, encorajador/elogiador, verificador/porta-voz, registador/annotador e capitão do silêncio.</p> <p>Após esta primeira fase, cada grupo escolherá um nome que os identifique, onde trabalharão durante algum tempo quando solicitado trabalho em grupo.</p> <p>Após esta explicação de como irá funcionar as dinâmicas de trabalho em grupo será lançada a tarefa.</p>
<p>2.ª sessão - 03.11.2021</p> <p>Grupos constituídos pela docente</p> <p>1 hora</p> <p><u>Objetivos:</u> Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>Nesta segunda sessão os trabalhos de grupo, serão para explorar uma vertente do tema da meteorologia através da criação artística.</p> <p>De forma a consolidar a exploração relativa ao tema em questão, as crianças dividir-se-ão pelos mesmos grupos da primeira sessão e pela sala de aula.</p> <p>Após esta exploração e visionamento de vídeos explicativos, os vários grupos irão elaborar um boletim meteorológico, mais especificamente, um por grupo.</p> <p>Para que não surjam dúvidas relativas à estrutura de um boletim meteorológico, será desenhado um modelo no quadro de giz em grande grupo.</p> <p>Estes boletins serão oferecidos às restantes turmas que integram a instituição, outro será para a sala de professores e outro será colocado na cozinha, conforme o que cada grupo decida.</p> <p>Para a realização deste boletim, serão disponibilizadas cartolinas, folhas de papel cavalete A4, materiais riscadores e velcro.</p>
<p>3.ª sessão - 16.11.2021</p> <p>Grupos constituídos pela docente</p> <p>2 horas</p> <p><u>Objetivos:</u> Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>A terceira sessão inseriu-se na continuação da exploração do tema das plantas.</p> <p>Este momento iniciou-se com a exploração da história do livro “Cem sementes que voaram” de Isabel Minhós Martins. Depois da sua leitura, a exploração foi realizada com recurso ao esquema “Story Face”. Este esquema parece-se com uma cara e tem como principal função mapear os vários elementos de uma narrativa, tornando mais fácil a compreensão da mesma.</p> <p>De forma a consolidar a exploração das plantas, os alunos realizaram, em grupos, pesquisas sobre este tema, nomeadamente: O que é a germinação? O que são plantas cultivadas? Exemplos de plantas cultivadas; O que são plantas espontâneas? Exemplos de plantas espontâneas; Qual a constituição das plantas?</p> <p>Os alunos foram ainda questionados sobre onde podemos procurar informação para as nossas perguntas. As mestrandas levaram livros e um tablet para este momento.</p> <p>Esta pesquisa será feita com os grupos já estipulados.</p>

	<p>Para os grupos registarem a informação recolhida, será facultado uma folha de papel cavalinho, em que os materiais riscadores serão os seus.</p> <p>Depois que todos os grupos terminem a sua pesquisa, será feita a respetiva apresentação ao grupo turma.</p>
<p>4.ª sessão - 24.11.2021</p> <p>Grupos constituídos de forma aleatória</p> <p>1h e 15 minutos</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>Observar a reação das crianças à mudança de grupo, assim como o método escolhido para formular os mesmos;</p> <p>Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>A quarta sessão iniciou-se com a formulação de novos grupos, desta vez constituídos de forma aleatória.</p> <p>Para o efeito, foi utilizado um saco que continha os nomes de todas as crianças. Foi retirado do saco um nome de cada vez até estarem formados 6 grupos com 4 elementos. Os grupos não foram feitos um de cada vez de forma integral e sim, todos ao mesmo tempo um nome de cada vez. Depois disto foi a vez de distribuir a função principal que cada um iria desempenhar dentro do grupo (encorajador, capitão do silêncio, registador e o porta-voz).</p> <p>Depois disto as crianças realizaram uma questão aula no âmbito do estudo do meio relativa ao estudo das plantas.</p> <p>Depois de todos realizarem a questão-aula será feita a correção da mesma. Cada grupo irá fazer a correção da respetiva questão-aula, com recurso ao preenchimento de uma pequena grelha dividida por exercícios e com os parâmetros: não conseguimos, conseguimos parcialmente e conseguimos totalmente. A correção foi realizada em grande grupo pelos vários grupos.</p>
<p>5.ª sessão - 30.11.2021</p> <p>Grupos constituídos de forma aleatória</p> <p>40 minutos</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>Para a quinta sessão os alunos farão a revisão do tema das plantas, em grupos, através da formulação de questões e respetiva resposta, num suporte destinado ao efeito.</p> <p>Depois das questões e repostas elaboradas, foi criado um momento tipo “quizz”, que terminou quando todas as questões foram colocadas e respondidas pelos grupos.</p>
<p>6.ª sessão - 13.12.2021</p> <p>Grupos constituídos de forma aleatória</p> <p>1 hora</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>Para a sexta sessão foram levados robôs, mais especificamente o “Super Doc”, para a exploração dos conceitos ligados aos itinerários (ponto de partida, ponto de chegada, avançar, recuar, quarto de volta à direita e à esquerda e meia-volta à direita e à esquerda).</p> <p>Nesta sessão foram novamente recordadas as regras, anteriormente faladas, relativas ao trabalho em grupo e também os cuidados a ter com os robôs. Posto isto será também explicado como funcionam os robôs e como se irá desenrolar o momento. Para dar início à atividade, os grupos dividir-se-ão pelas mesas onde se encontram os robôs e os tapetes de exploração.</p> <p>Para auxiliar e orientar a exploração foi dado um guião orientador.</p> <p>Os tapetes dos robôs continham imagens reais representativas de serviços presentes em Leiria, por exemplo, hospital de Santo André, EB1 da Azoia, hotel Ibis, castelo de Leiria, Complexo Municipal de Piscinas de Leiria, biblioteca e a C.A.S.A. como pontos de referência para estes cumprirem os itinerários presentes no guião.</p>
<p>7.ª sessão - 10.01.2022</p> <p>Grupos constituídos pelas crianças</p> <p>1h e 45 minutos</p>	<p>Para a sétima sessão foram criados grupos novos e distribuídas as funções principais, desta vez pelas crianças.</p> <p>Depois dos grupos constituídos e após uma discussão relativa aos tipos de serviços existentes e respetivas instituições, cada grupo irá proceder à construção de um cartaz sobre o tipo de</p>

<p><u>Objetivos:</u> Observar a reação das crianças à mudança de grupo, assim como o método escolhido para formular os mesmos;</p> <p>Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>serviço que escolheu. Este terá que incluir uma breve explicação dos serviços prestados à comunidade e as instituições que os prestam.</p> <p>Assim que todos os grupos terminaram realizaram a apresentação do mesmo aos restantes grupos. No final os trabalhos foram expostos em locais escolhidos pelos grupos.</p>
<p>8.ª sessão - 11.01.2022</p> <p>Grupos constituídos pelas crianças</p> <p>1h e 20 minutos</p> <p><u>Objetivos:</u> Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>Para esta sessão, correspondente à penúltima sessão desta sequência, foram novamente levados os robôs “Super Doc”, para a exploração da origem dos materiais e a revisão das várias instituições que integram os serviços explorados anteriormente.</p> <p>Para este momento existiram seis estações com robôs, três sobre os vários serviços e outras três relativas à origem dos materiais. Cada tapete de cada estação, continha imagens representativas reais ou de instituições prestadores de serviços ou de materiais e respetivas matérias-primas.</p> <p>Para a exploração de cada estação existia um guião com uma proposta de trabalho.</p>
<p>9.ª sessão - 12.01.2022</p> <p>Grupos constituídos pelas crianças</p> <p>1 hora</p> <p><u>Objetivos:</u> Observar o comportamento das crianças num momento de trabalho cooperativo;</p> <p>Continuar a observação para a investigação.</p>	<p>Para a nona sessão, correspondente à última foi dinamizado um momento de exploração de um caso ortográfico e o tema da separação do lixo, com recurso aos robôs “Super Doc”, numa dinâmica idêntica à da sessão anterior.</p> <p>Mais uma vez a sala encontrava-se dividida em seis estações em que três tinham como tema principal o grafema /R/ e as outras três a separação do lixo. As estações destinadas à exploração do tema da separação do lixo, continham imagens representativas reais de ecopontos e de objetos a colocar nos mesmos.</p> <p>Para a exploração de cada estação existia um guião com uma proposta de trabalho.</p>

Antes de começar a primeira fase, foi explicado ao grupo de crianças o que se iria desenvolver ao longo das semanas correspondentes à prática pedagógica, para que estas percebessem a importância que estes momentos iriam ter para mim, como futura professora, e para elas, como cidadãs do mundo. Nas três fases, antes de iniciar a proposta de trabalho cooperativo, eram lembradas as regras e atitudes a ter em conta durante estes momentos, tanto as atitudes adequadas como as atitudes menos adequadas. No final de cada fase, era ainda feito um balanço do trabalho desenvolvido ao longo da mesma, nomeadamente, se os objetivos foram cumpridos, se gostaram de trabalhar em grupo e que outros comentários ou ideias gostariam de acrescentar a este balanço.

Todas as propostas desenvolvidas foram adaptadas e integradas nas planificações semanais realizadas em conjunto com a professora titular de turma. Estas foram ainda pensadas consoante os interesses observados e demonstrados pelas crianças, sofrendo ajustes e alterações sempre que necessário. Ao longo das sessões, tentei ao máximo diversificar as tarefas a serem realizadas em grupo. Desta forma, os dados foram

recolhidos em situações diversas transmitindo às crianças que o trabalho em grupo, que cooperar, acontece nas mais variadas situações.

6. Técnica de análise de dados – Análise Especulativa

Por se enquadrar na investigação de natureza qualitativa os dados foram analisados ao longo do decorrer da mesma, de forma a conseguir perceber que informação fora recolhida e que informação faltava ainda recolher. Deste modo, foi feita uma análise especulativa da informação registada, assim como uma reinterpretação do tipo de informação recolhida e a recolher. Os dados recolhidos foram tratados de forma qualitativa, através da referida técnica, com recurso às notas de campo e grelhas de avaliação.

A análise de dados consiste “num processo sistemático de busca e organização de transcrições de vídeos, de notas de campo e de outros materiais que foram recolhidos no decorrer da investigação, com a finalidade de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (Ferreira, 2019, p.71). Através deste processo, é possível expor e apresentar aos outros o que estudamos e concluimos.

Através de uma análise especulativa dos dados, é possível realizar uma interpretação mais pessoal dos mesmos, com recurso à observação e recolha de dados realizada. Como refere Woods (1998, p. 136), esta técnica de análise é utilizada, maioritariamente, em estudos etnográficos em educação “(...) es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”.

Dito de outra forma, “trata-se de um tipo de análise que permite produzir uma apreensão importante acerca dos dados recolhidos na interação com os alunos em sala de aula, durante as atividades realizadas” (Ferreira, 2019, p. 71). Como refere Woods (1998, p. 138), é precisamente em análises desta natureza que “Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de datos”.

Sempre que possível foram registados comentários dos alunos com o objetivo de retratar o mais fielmente possível o observado. “Esto contribuye a conectar la discusión con el análisis principal” (Woods, 1998, 136). E ainda que “Estos comentarios pueden haber sido pulidos en interés de la presentación y la integración” (Woods, 1998, 137).

Como forma de conclusão desta ideia, com base em Woods (1998), é possível inferir que, estes são os primeiros passos experimentais para a análise. Desta forma pretende-se efetivamente sugerir linhas de análise, indicar possíveis conexões entre dados recolhidos ou indicar a direção de futuras pesquisas, em detrimento da construção de resultados finais acabados.

A observação realizada, complementada com uma entrevista individual, teve como objetivo recolher informação sobre as preferências de aprendizagem dos alunos, de forma a adaptar a abordagem dos conteúdos em sala de aula com o objetivo de proporcionar aos alunos um melhor aproveitamento dos conteúdos lecionados. Esta entrevista serviu ainda para conseguir identificar os estilos de aprendizagem presentes naquela turma. Desta forma, a adequação de estratégias e a sua pertinência, foi mais facilmente assegurada.

Através das respostas dadas pelas crianças nas entrevistas feitas a cada uma (ver anexo II – respostas dadas pelas crianças na entrevista individual), foi possível realizar inferências relativamente ao seu meio familiar mais próximo. É importante referir que no início de cada entrevista foi explicado à criança o que se iria suceder e foi clarificado que se esta não quisesse responder a alguma das perguntas colocadas não tinha de o fazer.

Nesta entrevista foram colocadas as seguintes questões: Com quem vives?; Onde vives e como é a tua casa?; Quais são as profissões das pessoas com quem vives?; Tens algum animal de estimação?; Gostas de brincar ao quê em tua casa?; Qual a tua comida favorita?; Fazes algumas atividades fora da escola?; Na escola gostas de brincar ao quê?; O que é para ti mais fácil aprender? E onde é que sentes mais dificuldades, o que é para ti mais difícil?; Qual a profissão que queres ser quando fores adulto?.

6.1 Caracterização do grupo

A informação que se encontra a seguir é uma junção da informação recolhida e analisada das entrevistas e dos documentos institucionais, nomeadamente, o projeto de sala de 2019/2020, onde se encontram informações do agregado familiar e das habilitações académicas.

Relativamente ao agregado familiar deste grupo de crianças existe apenas uma criança que integra uma família monoparental, mas que tem o auxílio da sua tia. Em relação ao

número de irmãos, existem cerca de três que são filhos únicos, 17 têm pelo menos um irmão/ão e quatro que têm mais que um/a irmão/ã.

As brincadeiras favoritas na escola, observadas e referidas pelas crianças na entrevista são, saltar no trampolim, brincar ao faz-de-conta às “Mães e aos Pais” ou às famílias. Em casa, muitas crianças, gostam de brincar com os seus tablet’s e os telemóveis dos familiares, apesar disto existem ainda muitas outras que preferem brincar com os seus irmãos ou com os seus brinquedos.

O estudo do meio é a disciplina, mencionada pelas crianças, como sendo a mais fácil, em contrapartida o português e a matemática são, muitas vezes, mencionados como sendo as mais difíceis, onde o português é referido mais vezes.

Existem várias crianças com atividades fora da escola, em que 16 destas pelo menos frequentam uma atividade extraescolar. De entre as atividades frequentadas apenas cinco crianças participam em atividades de natureza coletiva, nomeadamente, futebol, teatro ou dança. As restantes crianças frequentam atividades de natureza mais individualizada, como por exemplo, a natação, catequese ou aulas de música.

Em relação às perspetivas futuras das crianças, muitas meninas mencionam que querem ser professoras e os meninos mencionam mais profissões relacionadas com a segurança pública, como polícia e bombeiro. Ambos os géneros mencionam também a profissão de veterinário(a).

Relativamente às habilitações dos familiares, a maioria tem ou o ensino secundário ou uma licenciatura, existe ainda uma quantidade relevante de pessoas com o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado. Habilitações como o 2.º Ciclo do Ensino Básico, Bacharelato e Doutoramento fazem também parte da formação de alguns familiares do grupo de crianças.

Por fim, as profissões dos familiares deste grupo de crianças encontram-se, maioritariamente, no setor secundário e terciário. Sendo mencionadas, pelas crianças, que muitos familiares trabalham em indústrias (operários fabris), no comércio (lojistas) e serviços (professores). Neste grupo de familiares existe pelo menos uma pessoa que já se encontra aposentada e duas pessoas que se encontram desempregadas.

Capítulo III- Análise, tratamento e discussão de dados

Como já foi referido, este estudo realizou-se através de sessões, mais especificamente, nove sessões divididas em três fases. A primeira fase correspondeu às sessões em que os grupos foram constituídos com a ajuda da professora titular de turma, a segunda fase correspondeu aos grupos constituídos de forma aleatória e a terceira correspondeu aos grupos constituídos pelas crianças. Deste modo, a análise que se segue será dividida em três partes, correspondentes aos três fases, correspondentes aos três modos de constituição dos grupos.

Grupos constituídos com a ajuda da professora titular de turma

A primeira sessão teve início com uma breve contextualização do que se iria desenrolar até, sensivelmente, ao final do 2.º período escolar. Desta forma foi dinamizada uma conversa sobre o trabalho cooperativo, sobre o que é trabalhar em grupo. Inserida nesta discussão, foram realizadas duas questões principais, nomeadamente: O que podemos/devemos fazer quando trabalhamos em grupo/com outras pessoas?; O que não podemos/não devemos fazer quando trabalhamos em grupo/com outras pessoas?

Para a primeira questão surgiram respostas como: “Devemos ajudar os outros”; “Podemos pôr o dedo no ar quando queremos falar”; “Temos que trabalhar todos”. Quando colocada a segunda questão, foi notória uma maior participação. Surgiram respostas como: “Não podemos discutir uns com os outros”; “Não podemos dar logo as respostas”; “Não devemos excluir um colega”; “Não podemos bater nem chamar nomes”; “Não podemos interromper os outros grupos”. Através destas respostas, ressaltou o facto de ser mais fácil enumerar o que não se deve fazer em detrimento do que se deve fazer. Com estas respostas, em particular, é ainda possível inferir que as crianças que as proferiram podem ter passado pela situação indicada quando inseridas num grupo em contexto diferente.

Assim como as crianças que integravam cada grupo, também as funções principais foram previamente pensadas e atribuídas, nomeadamente: encorajador/elogiador; verificador; registador/anotador e capitão do silêncio.

Imediatamente antes de se começar a indicar os grupos, uma criança pede a palavra e pergunta, “Se ficarmos com alguém de quem não gostamos podemos trocar de grupo?”. A esta questão a criança recebeu uma resposta negativa acompanhada com o reforço de

uma das respostas obtidas para a segunda questão, nomeadamente, “Não devemos excluir um colega”. Com a questão colocada por esta criança, logo após a discussão inicial e antes do anúncio da constituição dos grupos, foi reveladora da pertinência desta investigação e das mais valias que poderia dar.

Para esta primeira fase, correspondente aos grupos previamente pensados, as sessões focaram-se em propostas de artes visuais.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Artística – Artes Visuais (2018), as Artes Visuais são assumidamente uma área do conhecimento essencial ao desenvolvimento holístico da criança, mais propriamente os conceitos de olhar e ver os vários contextos visuais, crítica e fundamentada. É ainda referido que, esta tem como principal finalidade a expansão de “experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (2018, p.1).

Através da análise feita às grelhas de observação (ver anexo III – grelha de observação da 1.ª sessão) construídas para o efeito, foi possível retirar algumas conclusões relativamente aos parâmetros escolhidos para fazerem parte da mesma, ao longo das nove sessões dinamizadas para este estudo.

Para a primeira sessão da primeira fase, os grupos tinham de construir um cartaz, com materiais diversos, onde compilavam informação relativa ao que acontecia na natureza durante as diferentes estações do ano.



Figura 6 - 1.ª sessão de trabalho cooperativo da 1.ª parte

Relativamente ao primeiro parâmetro, respeita as regras, a grande maioria conseguiu respeitá-las, sendo que apenas oito alunos demonstraram dificuldades neste aspeto. No que diz respeito ao parâmetro seguinte, houve sempre um barulho pedagógico de fundo,

mas mesmo assim existiam alguns alunos que se destacavam pelo tom de voz, interferindo com o trabalho dos restantes grupos. O terceiro parâmetro, escuta o outro, existiu um número considerável de alunos que revelou alguma dificuldade em escutar o outro. No que concerne à partilha de ideias, ou seja, o quarto parâmetro, muitas vezes os alunos necessitavam da presença do adulto para conseguirem partilhar as suas ideias. Por outro lado, havia alguns grupos que conseguiram mediar autonomamente a partilha de ideias. O parâmetro seguinte, ajuda o outro, um número considerável de alunos apenas o fez esporadicamente e não sempre que necessário. O sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, de uma forma geral a maioria percebeu como e quando deveria desempenhar a sua função, nomeadamente capitão do silêncio, encorajador, porta-voz e registador. O parâmetro seguinte, permanece na equipa sem conflitos, alguns alunos tiveram dificuldade em aceitar o grupo onde se inseriram, gerando alguns conflitos. Algumas equipas conseguiram resolvê-los e outras não. O penúltimo parâmetro, partilha os recursos, alguns alunos demonstraram dificuldades neste exercício, embora a grande maioria partilhasse os recursos. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, existiu uma divisão notória, dividindo-se entre quem apenas conseguiu esperar algumas situações e em quem conseguiu esperar na maioria das situações. Após esta análise, chegou-se à conclusão que é necessário exercitar todos os parâmetros presentes nesta grelha de avaliação com o grupo turma. Tal como refere o autor Phillips, Jr. (1977), para existir aprendizagem é necessária consistência para existir mudança e, conseqüentemente, uma alteração nas estruturas cognitivas que resultará em aprendizagens.



Figura 7 - Compilação de fotografias dos vários grupos a realizar a tarefa proposta na 1.ª sessão da 1.ª fase

Na segunda sessão da primeira fase, cada grupo construiu um boletim meteorológico a ser distribuído pelos diferentes espaços da instituição.

De uma forma geral, comparando com a sessão anterior, foi notória uma maior organização dentro dos grupos. Isto é, a proposta realizada possibilitou a divisão de tarefas, proporcionando uma maior organização no espaço e nos grupos em particular, tendo sido executada de forma mais eficaz e em menos tempo. Como consequência, existiu sempre algum ruído, desta vez mais fluido e organizado. Em relação à primeira sessão, foi notória uma maior circulação das crianças pela sala nesta segunda.

Com base numa grelha de observação (ver anexo IV – grelha de observação da 2.ª sessão) foi possível inferir que, no que concerne ao primeiro parâmetro: respeita as regras, é possível observar que a grande maioria cumpriu este requisito tão necessário para trabalhar cooperativamente. Apenas sete alunos demonstraram ainda alguma dificuldade neste aspeto. O segundo parâmetro, existiu sempre algum barulho de fundo, mas necessário para a comunicação dentro dos grupos. O barulho excessivo que se fez sentir,

foi em momentos pontuais. No que concerne ao terceiro parâmetro, escuta o outro, a maioria dos alunos demonstrou dificuldades na realização deste exercício. A partilha de ideias, ou seja, o quarto parâmetro, ainda é um exercício em que existe alguma dificuldade, mas já é visível melhorias. Existe apenas um aluno que revela maior dificuldade neste aspeto. O parâmetro seguinte, ajuda o outro, já é visível que a maioria o faz sem a necessidade de intervenção por parte do adulto. O sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, de uma forma geral a maioria percebeu como e quando deveria desempenhar a sua função principal, nomeadamente capitão do silêncio, encorajador, porta-voz e registador. O parâmetro seguinte, permanece na equipa sem conflitos, a grande maioria não apresentou problemas relativamente ao grupo onde se inseria, deixando de ser necessária a intervenção constante do adulto. Relativamente ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, a maioria não demonstrou dificuldades neste exercício. No que diz respeito ao último parâmetro, espera pela sua vez para falar, alguns alunos ainda demonstraram dificuldades em fazê-lo.

O gráfico a baixo (Gráfico 1) espelha a informação acima tratada, relativa à 2.ª sessão de trabalho cooperativo da 1.ª fase, apenas recorrendo aos dados recolhidos com recurso à grelha de observação criada para o efeito.

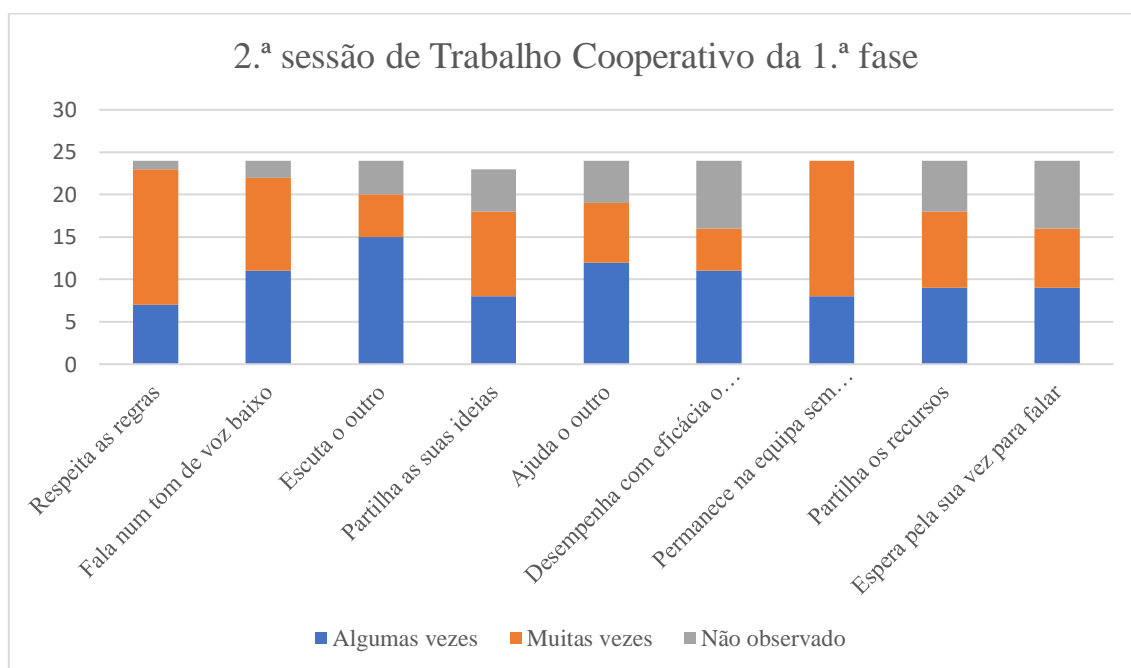


Gráfico 1- Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 2.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 1.ª fase

Comparativamente com a sessão anterior, houve alguma evolução, demonstrando o interesse das crianças com esta dinâmica de trabalho. Esta mudança ou evolução sentida da primeira para a segunda sessão muito provavelmente deu-se pelo facto de os alunos já terem sentido mudanças nas suas estruturas cognitivas e já estarem mais inteirados relativamente às dinâmicas destes momentos. O papel do professor passou por não desistir e dar a entender que os alunos são os protagonistas do seu processo de ensino aprendizagem, sendo este apenas um facilitador de descobertas e conhecimento do mundo (Lopes & Silva, 2008).



Figura 8 - Compilação de fotografias dos vários grupos a realizar a tarefa proposta na 2.ª sessão da 1.ª fase

No que diz respeito à terceira sessão desta primeira fase, foi proposto que os grupos elaborassem um cartaz com o tema das plantas, onde cada grupo ficou com um tema diferente para explorar. Os temas foram: o que é a germinação; o que são plantas cultivadas; exemplos de plantas cultivadas; o que são plantas espontâneas; exemplos de plantas espontâneas; constituição da planta.

Esta sessão foi visivelmente mais fluida e com menos conflitos, tendo sido necessária uma menor intervenção do adulto ao longo do momento.

O primeiro parâmetro da grelha de observação (ver anexo V – grelha de observação da 3.^a sessão), respeita as regras, praticamente todo o grupo já o conseguiu fazer de forma adequada. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, cerca de sete alunos ainda pareceram demonstrar alguma dificuldade em apresentar as suas ideias e expor as suas opiniões. No terceiro parâmetro, escuta o outro, temos cerca de quatro alunos que pareceram demonstrar alguma dificuldade em passar a palavra a outros elementos do seu grupo, dificultando a participação de outros pares. Assim como no segundo parâmetro, no quarto existiram alunos que ainda não conseguiram partilhar as suas ideias com o seu grupo, por vezes foi porque não tiveram oportunidade, mas outras foi porque não se sentiram à vontade para tal. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, existiram algumas crianças que demonstraram alguma resistência neste exercício. O sexto parâmetro é o parâmetro mais uniforme, pois todas as crianças já conseguiram desempenhar o seu papel de uma forma mais notável. Os alunos com a função de capitão do silêncio e encorajador, nesta sessão, destacaram-se em relação às anteriores e às restantes funções principais atribuídas, tornando o ambiente em sala mais sereno. Como é normal, nos trabalhos de grupo existem alguns momentos que podem gerar conflitos, perante isto, parece ter havido uma evolução, verificando-se que os alunos estavam progressivamente mais aptos e conscientes para esta realidade e necessidade, mesmo assim, ainda existiu cerca de 6 alunos que tiveram muitas dificuldades em lidar com estas situações. No penúltimo parâmetro, partilha os recursos, a grande maioria da turma já foi sensível a este aspeto, tendo a noção de partilha bastante presente. Mesmo assim, existiu uma criança que pareceu demonstrar alguma resistência, mas que perante uma conversa e insistência por parte dos colegas, fê-lo. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma já foi capaz de o fazer, apesar de existir ainda alguns alunos que demonstraram alguma dificuldade em fazê-lo.



Figura 9 - Compilação de fotografias dos vários grupos a partilhar o resultado da tarefa proposta na 3.ª sessão da 1.ª fase

Após esta sessão, chegou-se à conclusão que é necessário continuar a desenvolver trabalho de grupo, diversificando as tarefas dentro desta dinâmica, para melhorar todos os parâmetros em todos os alunos. Sendo necessário dar mais ênfase ao desenvolvimento das capacidades implícitas nos parâmetros: participa na discussão do grupo; partilha as suas ideias, ajuda o outro e perante o conflito consegue resolvê-lo. Nestes momentos em que existe uma alteração no crescimento positivo de uma sequência, é fundamental que o professor clarifique que o objetivo destas dinâmicas é a aprendizagem de cada indivíduo, lembrando os objetivos ou até mesmo reformulando-os, para garantir o envolvimento de todos os alunos (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

Grupos constituídos de forma aleatória

Para a segunda fase deste estudo, os grupos foram reformulados, mais especificamente, foram constituídos de forma aleatória. Para isso utilizou-se um saco de pano para colocar um papel com o nome de todos os alunos, tendo estes sido colocados na presença do grande grupo. À medida que os nomes eram retirados do saco eram também registados no quadro de giz, para que todos pudessem acompanhar de forma mais significativa este momento. Os grupos foram constituídos todos ao mesmo tempo, isto é, o primeiro nome foi registado no primeiro grupo, o segundo nome, no segundo grupo, e assim sucessivamente até os seis grupos terem um nome. Quando saiu o sétimo nome este foi registado no primeiro grupo e assim sucessivamente até serem formados seis grupos de quatro elementos. O registo e distribuição dos integrantes pelos vários grupos foi feito

desta forma para que estes fossem os mais aleatórios possíveis. Depois disto foi retirada a função principal de cada integrante, utilizando o mesmo método.

Posto isto, para esta primeira sessão da segunda fase foi proposto aos grupos a realização de uma “questão-aula” em jeito de revisão, sobre as plantas espontâneas e cultivadas, as árvores de folha caduca e persistente e as etapas da germinação. Antes de iniciarem a realização da “questão-aula” propriamente dita, foi criada uma discussão com o objetivo de relembrar o que se deve/pode e o que não se deve/pode fazer neste tipo de dinâmicas de grupo. Tendo surgido as seguintes respostas: “Não excluir os colegas”; “Não dizer: tu tens a letra feia, eu escrevo!”; “Não ralar”; “Não maltratar”; “Deixar os outros fazer”.

Com a análise dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação (ver anexo VI – grelha de observação da 4.^a sessão), foram retiradas as seguintes conclusões. O primeiro parâmetro, respeita as regras, apenas três alunos obtiveram nível suficiente. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, cerca de sete alunos ainda pareceram demonstrar alguma dificuldade em apresentar as suas ideias e expor as suas opiniões. No terceiro parâmetro, escuta o outro, pouco mais de metade da turma se encontrava no nível suficiente, indiciando que ainda existia alguma dificuldade na partilha e aperfeiçoamento de ideias em grupo. No terceiro e quarto parâmetros, escuta o outro e partilha as suas ideias, sensivelmente, mais de metade da turma demonstrou conseguir fazê-lo. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, apenas oito alunos se encontravam no nível suficiente. Relativamente ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, apenas quatro alunos obtiveram o nível suficiente, indicando que a grande maioria percebeu o papel que lhe foi atribuído e a função do mesmo. Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito conseguiu resolvê-lo, apenas foi possível recolher informação de quatro alunos, estando estes no nível suficiente. Perante isto é possível perceber que a turma não era conflituosa, mas que, perante o conflito, necessitavam da ajuda do adulto para o resolver de forma mais eficaz, sentindo-se assim mais apoiados. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, a grande maioria dos alunos fê-lo sem grandes dificuldades ou intervenção do adulto. Em contrapartida, seis alunos, obtiveram nível suficiente neste parâmetro. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma já demonstrou ser capaz de o fazer. Apesar de ainda existir alguns alunos com dificuldades em cumprir este parâmetro, imediatamente após o desrespeitarem, perceberam o seu erro. Nesta sessão foi possível tirar as conclusões que se seguem. Era

necessário continuar a apostar na dinamização de trabalhos de grupo, diversificando as tarefas dentro desta dinâmica, com o objetivo de melhorar todos os parâmetros em todos os alunos. Sendo necessário dar mais ênfase ao desenvolvimento das capacidades implícitas nos parâmetros: participa na discussão do grupo; partilha as suas ideias e perante o conflito consegue resolvê-lo. Mais uma vez, como referem os autores Silva, Lopes e Moreira (2018), o professor tem a responsabilidade de adaptar os momentos, de diversificar as dinâmicas com o intuito de criar espaço para a interdependência positiva e criar momentos ricos em aprendizagens.

O gráfico a baixo (Gráfico 2) espelha a informação acima tratada, relativa à 1.ª sessão de trabalho cooperativo da 2.ª fase, apenas recorrendo aos dados recolhidos com recurso à grelha de observação criada para o efeito.

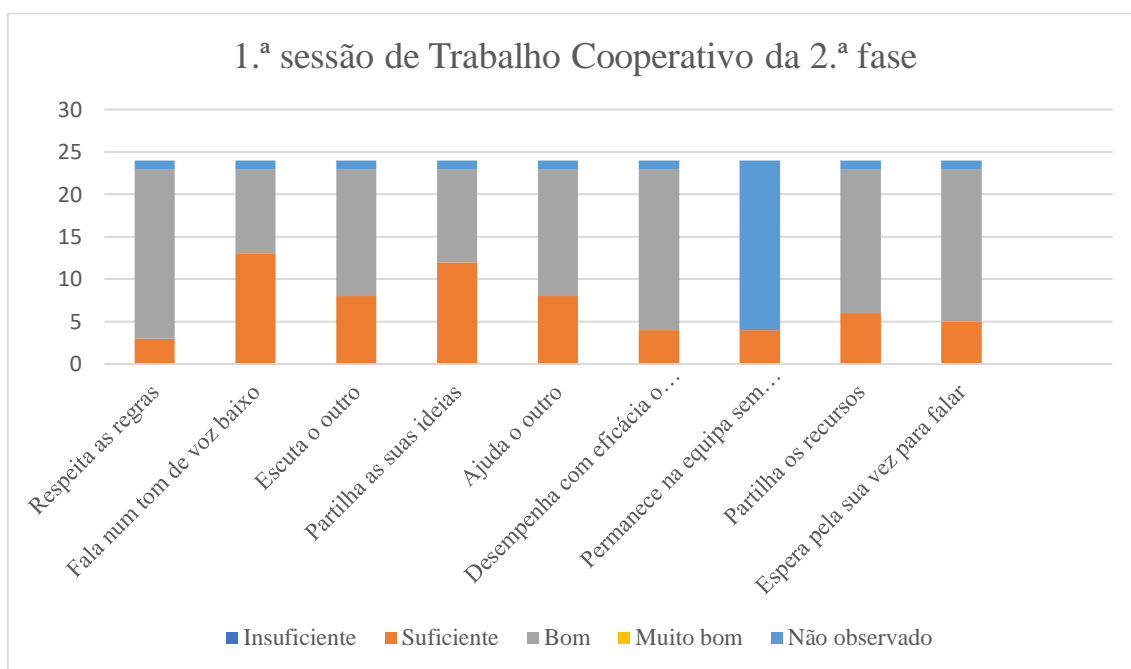


Gráfico 2 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase

Ainda depois desta sessão, num momento de reflexão pessoal, constatei que as crianças questionavam, com regularidade ao longo dos dias, quando iriam integrar este tipo de dinâmica novamente. Ao longo dos dias surgiram as seguintes questões por parte de várias crianças: “Hoje vamos trabalhar em grupo?”; “Vai ser para trabalhar em grupo?”; “Podemos fazer em grupo?”. Quando a resposta era negativa, manifestavam o seu desagrado, tentando de seguida perceber quando iriam trabalhar em grupo novamente.

Para a segunda sessão da segunda fase, a proposta foi novamente de revisões sobre o tema das plantas, mas com outro formato. Desta vez, cada grupo, iria formular três questões e respetiva resposta sobre o tema supramencionado. Assim que todos os grupos tivessem terminado esta parte, seria dinamizado um momento tipo “quizz” com as perguntas formuladas por cada grupo. O registo das perguntas e respetiva resposta, foi feito num local pensado e estruturado para o efeito. Quando os grupos colocavam as suas questões aos restantes, estes tiveram de ser separados, regressando cada um ao seu respetivo lugar. Esta decisão foi tomada com base na crescente agitação e conversas paralelas que se fez sentir. Este momento foi também planeado para ser realizado em grupo, iniciando e terminando a tarefa da mesma forma.

Em análise ao primeiro parâmetro da tabela de observação (ver anexo VII – grelha de observação da 5.^a sessão), respeita as regras, apenas cinco alunos o conseguiram fazer de forma regular. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, sensivelmente, cerca de metade da turma conseguiu apresentar as suas ideias e expor as suas opiniões. No terceiro parâmetro, escuta o outro, pouco mais de metade da turma se encontrava no nível suficiente, indicando que ainda existia alguma dificuldade na partilha e aperfeiçoamento de ideias em grupo. No terceiro e quarto parâmetros, escuta o outro e partilha as suas ideias, cerca de metade da turma não conseguiu realizar este exercício, encontrando-se no nível suficiente. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, cinco alunos encontram-se no nível suficiente, quatro no nível muito bom e os restantes encontram-se ou no nível suficiente ou no insuficiente. Relativamente ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, mais de metade da turma obteve o nível suficiente e apenas três alunos obtiveram o nível muito bom. Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito consegue resolvê-lo, desta vez foi possível recolher informação de mais de metade dos alunos, onde estes obtiveram ou o nível suficiente ou o nível insuficiente. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, cerca de metade da turma não mostrou ter dificuldades em fazê-lo, em contrapartida, os restantes apresentavam ainda bastante dificuldade nesta prática. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma demonstrou não conseguir fazê-lo. Mais uma vez, através da análise desta sessão, a importância do papel do professor, do trabalho de mediação dos vários momentos, foi evidenciada. É importante clarificar que quando se trabalha em grupo, todos partilham os mesmos objetivos, esforços e sucessos, beneficiando das capacidades de cada um (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

O gráfico a baixo (Gráfico 3) espelha a informação acima tratada, relativa à 2.^a sessão de trabalho cooperativo da 2.^a fase, apenas recorrendo aos dados recolhidos com recurso à grelha de observação criada para o efeito.

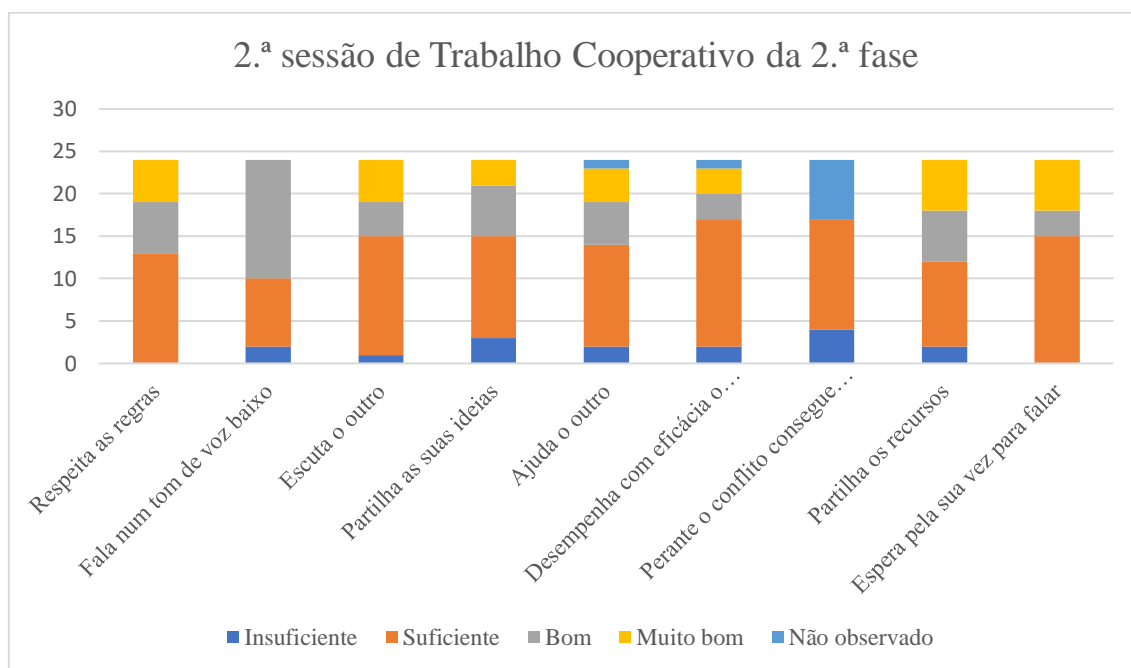


Gráfico 3 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 2.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 2.^a fase

Para a terceira e última sessão da segunda fase, foi dinamizada uma proposta com robôs, onde o objetivo seria a apropriação dos vários conceitos ligados aos itinerários (frente, trás, meia-volta à direita ou à esquerda, um quarto de volta à direita ou à esquerda e volta completa).

Segundo os dados recolhidos com recurso à grelha de observação (ver anexo 8 – grelha de observação da 6.^a sessão), foram feitas as inferências que se seguem. O primeiro parâmetro, respeita as regras, apenas três alunos obtiveram nível muito bom. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, sensivelmente, cerca de metade da turma encontrava-se no nível bom. No terceiro parâmetro, escuta o outro, pouco mais de metade da turma encontrava-se no nível bom, indicando que ainda existe dificuldade na partilha e aperfeiçoamento de ideias em grupos. No que diz respeito ao quarto parâmetro, partilha as suas ideias, apenas seis alunos encontravam-se no nível suficiente. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, sete alunos encontravam-se no nível suficiente e 15 no nível bom. Relativamente ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, mais de metade da turma obteve o nível bom e apenas sete obtiveram o nível suficiente.

Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito consegue resolvê-lo, 11 alunos obtiveram nível suficiente, dez obtiveram nível bom e um aluno encontra-se no nível muito bom. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, aproximadamente metade da turma não mostrou dificuldades em fazê-lo, encontrando-se no nível bom ou muito bom, em contrapartida, os restantes alunos encontram-se no nível suficiente. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma demonstrou conseguir fazê-lo.



Figura 10 - Compilação de fotografias de vários grupos a realizar a tarefa proposta na 3.º sessão da 2.º fase

Perante a regressão da prestação geral da turma após a mudança da constituição dos grupos, é indicador de que esta estratégia de formar grupos (sorteio), poderá não ser a mais proveitosa para estas dinâmicas de trabalho de grupo. Sendo necessário dar mais ênfase ao desenvolvimento das capacidades implícitas nos parâmetros: respeita as regras; escuta o outro; desempenha com eficácia o seu papel; perante o conflito consegue resolvê-lo; espera pela sua vez para falar.

Grupos constituídos pelos alunos

Para a terceira e última fase deste estudo, os grupos e as funções principais, ficaram à inteira responsabilidade das crianças. Estas constituíram os grupos e distribuíram as funções consoante a sua vontade.

Para esta primeira sessão da terceira fase, após organizados os grupos e distribuídos pela sala, foi proposta a elaboração de um cartaz relativo apenas a um tipo de serviço (saúde, cultura, educação, segurança, lazer e outros) previamente explorados.

Com base da grelha de observação (ver anexo IX – grelha de observação da 7.^a sessão), o primeiro parâmetro, respeita as regras, mais de metade da turma demonstrou conseguir fazê-lo. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, sensivelmente, tanto o nível bom como o nível muito bom, foram atribuídos a dez alunos. No terceiro parâmetro, escuta o outro, foi a vez do nível bom e suficiente ficarem empatados com oito, indicando que ainda existe dificuldade na partilha e aperfeiçoamento de ideias em grupo. No que diz respeito ao quarto parâmetro, partilha as suas ideias, sensivelmente, metade da turma conseguiu fazê-lo. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, cinco alunos encontravam-se no nível muito bom, 11 no nível bom e sete no suficiente. Relativamente ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, apenas seis alunos se encontram no nível muito bom. Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito consegue resolvê-lo, dez alunos obtiveram nível suficiente e 11 o nível bom. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, apenas quatro alunos obtiveram nível suficiente. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma demonstrou conseguir fazê-lo, encontrando-se assim no nível bom.

Tendo sido esta a primeira vez que trabalharam em grupos constituídos por eles sentiu-se uma agitação constante, mas não grande o suficiente para comprometer o trabalho do próprio grupo e dos restantes. De grosso modo, esta forma de constituição de grupos, resultou num trabalho mais lento, mas significativo, não tendo sido observado conflitos.

Para a segunda sessão foram utilizados os robôs, mas, desta vez, para a exploração dos vários serviços e materiais.



Figura 11 - Realização da tarefa proposta na 1.^o sessão da 3.^o fase

Robótica, segundo a Direção Geral da Educação (2016, p. 4), “é um ramo da informática que conjuga conceitos da área dos computadores, dos robots e da computação”.

A robótica, como atividade pedagógica e didática, tem como objetivo promover momentos onde os alunos possam “aprender a criar, aprender a planejar, aprender a resolver problemas, aprender a programar ligando artefactos tangíveis, construindo algo com uma finalidade, proporcionando também a articulação com conteúdos das diferentes áreas do saber” (Direção Geral da Educação, 2016, p. 3). Esta opção promove uma aprendizagem mais rica da tecnologia, possibilitando momentos “para “aprender fazendo”, de forma tátil, na relação que o aluno estabelece ao relacionar as suas ideias com os artefactos, processo durante o qual o aluno obtém e visualiza resultados imediatos”.

Como já foi referido, o papel e postura do docente é a chave para que os alunos tirem o maior proveito de uma proposta. Paraphrasing Papert (1993) citado pela Direção Geral da Educação (2016, p. 4), “os alunos não aprendem melhor pelo facto do professor ter encontrado melhores maneiras de os instruir, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir”. Interligando-se estas práticas à teoria do construcionismo, pois refere-se à construção do conhecimento, com base na realização de algo concreto que resulta em algo palpável. Segundo a Direção Geral da Educação (2016, p. 4), esta teoria refere-se às aprendizagens que os alunos fazem quando “se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios (...)”.

O recurso à robótica permite criar cenários de aprendizagem diversificados, promovendo momentos inter e multidisciplinares, sendo possível fazer a articulação com várias áreas curriculares e/ou transversais. Sendo os seus projetos contextualizados, no seu todo, estes, “proporcionam ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e construir os seus próprios conhecimentos” (Direção Geral da Educação, 2016, p. 5). Sendo a robótica mais uma opção educativa possível de se relacionar com as restantes áreas curriculares e transversais.

Mais uma vez foram tecidas as seguintes inferências com base nos dados recolhidos com recurso à grelha de observação (ver anexo X – grelha de observação da 8.ª sessão). O primeiro parâmetro, respeita as regras, mais de metade da turma obteve nível bom. Neste parâmetro, geralmente, a maioria obteve nível bom, pois existiu sempre algo que corre menos bem. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, sensivelmente, 16 alunos, obtiveram nível bom e três o nível muito bom ou suficiente. A discussão em grupo ainda é algo a ser trabalhado, na medida em que os alunos mais desinibidos ou que

facilmente se expressam, “ofuscam” os que não o conseguiram fazer tão rapidamente sem por vezes se aperceberem disso. No terceiro parâmetro, escuta o outro, oito alunos obtiveram o nível suficiente, indicando que ainda existe dificuldade na partilha e aperfeiçoamento de ideias em grupo. No que diz respeito ao quarto parâmetro, partilha as suas ideias, sensivelmente, metade da turma encontrava-se no nível bom. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, a maioria dos alunos obteve nível bom. Nos momentos em que se observava uma menor empatia e entreajuda, geralmente, advinha da má gestão do entusiasmo e do medo de não participar. No que diz respeito ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, dez alunos obtiveram nível suficiente. Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito consegue resolvê-lo, 17 alunos obtiveram o nível suficiente. A gestão do conflito ainda é algo notoriamente difícil de resolver sem a ajuda do adulto. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, seis alunos obtiveram o nível muito bom, dez o nível bom e seis o nível suficiente. De grosso modo, a partilha, foi algo que já acontecia de forma mais fluida. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma demonstrou conseguir fazê-lo, encontrando-se 12 alunos no nível bom.

No que concerne à terceira sessão da terceira fase, ambas correspondentes à última parte da investigação, foi novamente proposto aos alunos que explorassem palavras com o grafema /R/, os ecopontos e os resíduos com recurso aos robôs.



Figura 12 - Compilação de fotografias de vários grupos a realizar a tarefa proposta na 2.ª sessão da 3.ª fase

Mais uma vez, com base na grelha de observação (ver anexo XI – grelha de observação da 9.^a sessão), foi realizada a seguinte análise. O primeiro parâmetro, respeita as regras, a grande maioria da turma obteve nível bom. No parâmetro seguinte, participa na discussão do grupo, apenas três alunos obtiveram o nível suficiente. Estes resultados mostram que apenas esses três alunos, tiveram um maior grau de dificuldade em participar na discussão do grupo. No terceiro parâmetro, escuta o outro, sete alunos obtiveram o nível suficiente. Indicando que esta gestão ainda é difícil de fazer para alguns alunos. No que diz respeito ao quarto parâmetro, partilha as suas ideias, sensivelmente, metade da turma encontra-se no nível bom. No parâmetro seguinte, ajuda o outro, a maioria dos alunos obteve nível bom e apenas seis alunos obtiveram o nível suficiente. No que diz respeito ao sexto parâmetro, desempenha com eficácia o seu papel, nove alunos obtiveram nível suficiente. Estes resultados demonstram que ainda é difícil para o grupo perceber o seu papel e respeitar o do outro. Relativamente ao antepenúltimo parâmetro, perante o conflito consegue resolvê-lo, 15 alunos obtiveram o nível suficiente. No que diz respeito ao penúltimo parâmetro, partilha os recursos, cinco alunos obtiveram o nível muito bom, 12 o nível bom e quatro o nível suficiente. O último parâmetro, espera pela sua vez para falar, a maioria da turma demonstrou conseguir fazê-lo, encontrando-se assim 13 alunos no nível bom.

O gráfico a baixo (Gráfico 4) espelha a informação acima tratada, relativa à 3.^a sessão de trabalho cooperativo da 3.^a fase, apenas recorrendo aos dados recolhidos com recurso à grelha de observação criada para o efeito.

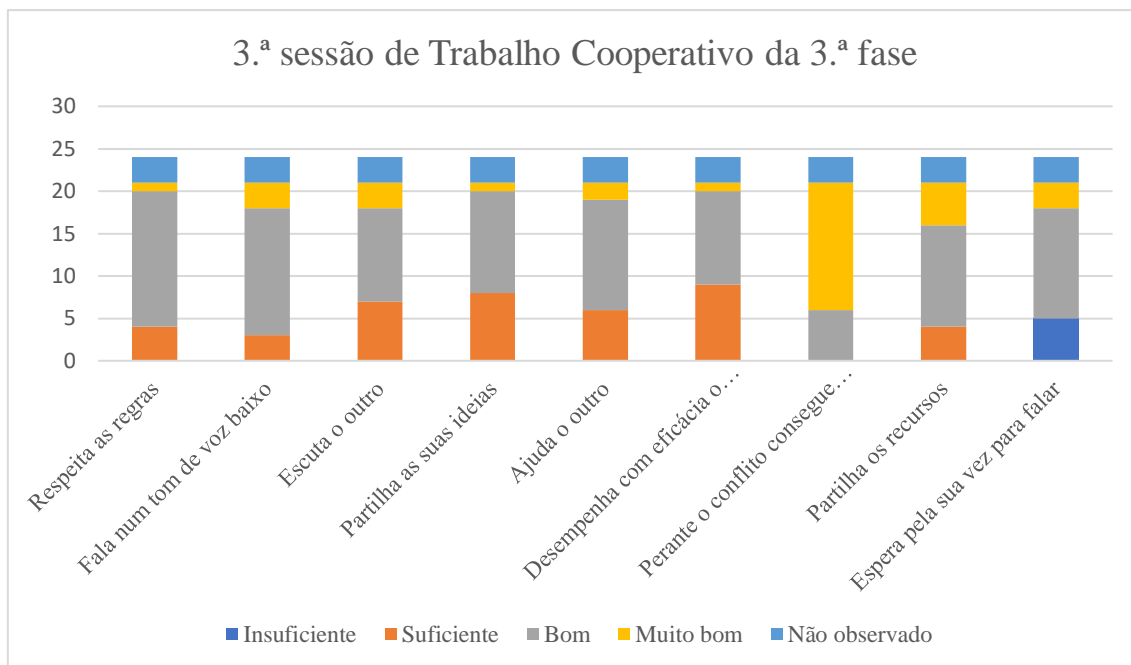


Gráfico 4 - Representação dos dados recolhidos com recurso à grelha de observação na 3.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 3.^a fase

Neste terceiro dia de trabalho em grupo, formulados pelos alunos, houve uma agitação generalizada e a existência de um maior número de “micro” conflitos. Durante este momento, surgiram ainda comentários depreciativos em relação ao grupo a que pertenciam. Laura: “Não gosto deste grupo! Não fui eu que escolhi, foi ela!”. Após tecer estes comentários, a aluna, recusou-se a ajudar os restantes elementos na resolução da tarefa proposta, ficando em silêncio fingindo que não ouvia quando falavam para si. Tendo este sido o dia com menos alunos presentes em sala, foi também o dia de maior agitação nos grupos e entre os grupos.

Relativamente à estratégia da constituição dos alunos ter sido da inteira responsabilidade destes, esta não obteve o maior dos sucessos. Ao longo destas sessões o foco esteve nas relações e não no objetivo da tarefa, o que causou uma maior agitação em sala. Não estando o foco na tarefa e no processo de ensino aprendizagem, não existiu a maximização de aprendizagem quer individual quer do grupo, característica principal dos trabalhos em grupo, segundo os autores Johnson, Johnson e Holubec (1993).

Considerações Finais

Neste ponto do relatório falta responder à pergunta de partida que esteve na origem desta investigação em torno do trabalho cooperativo. Tendo em conta o enquadramento teórico da problemática referida, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: “Qual o impacto da implementação de uma sequência promotora de trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem numa turma de 2.º ano?”. Desta forma, o projeto sugere que a implementação desta sequência didática trouxe variadas vantagens, como é possível observar ao longo de todo o relatório. As crianças tornaram-se mais conscientes de que se pode aprender com os outros e que se pode aprender ajudando os outros. Assim sendo, olhando de forma generalizada para este projeto, e, com base nas análises realizadas, o estudo sugere que as propostas implementadas tiveram um efeito positivo no desenvolvimento pessoal das crianças, mais especificamente, na forma como encaravam o outro no seu processo de ensino aprendizagem.

A concretização deste projeto e tudo a ele inerente, foi um grande desafio a nível pessoal e profissional, colocando à prova a minha identidade tanto pessoal como profissional.

Em suma, os resultados aparentam ser positivos no que concerne à implementação da sequência didática e aprendizagem das crianças em relação ao trabalho cooperativo. Esta correspondeu à minha primeira experiência na temática do trabalho cooperativo, assim como para as crianças. Em jeito de conclusão, posso afirmar que este projeto possibilitou a desmistificação de concessões das crianças relativamente ao ensino aprendizagem em dinâmicas de trabalho cooperativo.

Limitações do estudo e recomendações

Relativamente a este campo, quero destacar a minha inexperiência como investigadora, tanto no que diz respeito à investigação como na abordagem à temática do trabalho cooperativo.

O intervalo de tempo para a realização deste estudo foi bastante curto, não tendo sido possível aprofundar as várias fases em que este se dividiu. No entanto, considero importante que, no futuro, esta temática pudesse ser desenvolvida num período maior. Desta forma seria feita uma melhor apropriação das aprendizagens que esta temática proporciona.

Uma das minhas sugestões para próximos estudos, relacionados com o tema do trabalho cooperativo, seria a sua aplicabilidade a outras faixas etárias, a atribuição de mais tempo semanal e a diversificação da natureza destes momentos. Parece-me de extrema importância que as crianças percebam que são indivíduos únicos, com capacidades e ritmos diferentes, que nos completamos uns aos outros. Que é na diferença que aprendemos e crescemos como cidadãos de um mundo cada vez mais global.

Para terminar, deixo a sugestão que consistiria em realizar este tipo de dinâmicas com outros profissionais e técnicos, presentes na instituição, onde o adulto pudesse perceber as dificuldades e aprendizagens que as crianças poderiam efetuar.

Conclusão do relatório

A realização deste relatório marca o culminar de um percurso pouco linear, de quem começa a dar os primeiros passos na profissão que escolheu e que tanto respeita e admira.

Através da elaboração deste relatório foram feitas diversas aprendizagens, tanto na dimensão reflexiva como na dimensão investigativa. Aprendizagens que irei transpor e recorrer para o meu dia a dia profissional.

Com a implementação desta sequência de trabalho cooperativo, posso afirmar que nem sempre se demonstrou um processo linear. Através da análise dos dados recolhidos com auxílio das grelhas elaboradas para o efeito, pode-se constatar essa realidade pouco regular. No entanto, ao longo do processo foi visível o entusiasmo das crianças e a sua vontade em trabalhar nestes moldes. Os comentários menos simpáticos foram diminuindo progressivamente ao longo do tempo assim como os conflitos internos. A questão sobre quando iriam trabalhar em grupo era cada vez mais frequente e o momento tornava-se cada vez mais significativo e fluido. Muitas vezes quando lançada uma proposta, surgiu a questão: “É para fazer sozinhos ou em grupo?”. Quando a indicação dada indicava que a proposta era para ser realizada de forma individual, reagiam com outra questão; “E quando é que vamos trabalhar em grupo?”.

Através dos dados recolhidos com as grelhas de observação e de questões frequentes como as acima indicadas, posso afirmar que o trabalho cooperativo foi algo que provocou um impacto positivo no dia a dia escolar daquelas crianças, na sua forma de trabalhar e de ver o trabalho do outro. De que a escola não tem de ser um local onde se trabalha sozinho e que o trabalho do outro acrescenta valor ao nosso.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. S., Aguiar, C. & Pinto, A. I. (2012). Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto. (Trabalho de investigação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve). Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2807/1/Comportamentos%20interactivos%20das%20educadoras%20de%20infância%20em%20salas%20de%20creche%20em%20função%20do%20tipo%20de%20actividades%20e%20das%20características%20estruturais%20do%20contexto.pdf>
- Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa de Educação (2.^a Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação E Cooperação Entre Pares: Uma Prática Em Contexto De Creche. *Interações*, (1)30, 110-137. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Atalaia, M. A. (2013). O livro infantil e a aprendizagem da leitura (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Tomar). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5805>
- Barbosa, I. F. (2019). Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências – Lisboa.
- Bodgan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Carneiro, H. I. S. (2016). Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio [Dissertação de mestrado]. Paula Frassinetti.

Cardoso, A. F. T. (2013). Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de mestrado]. Universidade da Madeira.

Costa, C. N. S. (2013). Formação de turmas: homogéneas ou heterogéneas? [Relatório de estágio profissional]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70278/2/23223.pdf>

Costa, S. M. P. (2013). O conhecimento do mundo físico: explorar e experimentar na creche e no jardim de infância (relatório de estágio, Universidade do Minho). Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30150/1/Relatório%20de%20estágio.pdf>

De Katele, J. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget

Direção Geral da Educação. (2016). Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Linhas Orientadoras para a Robótica. https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf

Eichmann, L. M. L. (2014). As Rotinas Na Creche: A Sua Importância No Desenvolvimento Integral Da Criança Dos 0 Aos 3 Anos (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Portalegre). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62693382.pdf>

Fajardo, I. N. (2012). Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã [Tese de doutoramento não publicada]. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Rio de Janeiro.

Fernandes, M. I. (2011/2012). A importância do Jogo Simbólico (Documento apresentado para obtenção de grau de mestre, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1155/4/TM_PE_INESRAPOSO_2012.pdf

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª ed). Edições Afrontamento.

Ferreira, S. F. P. (2015). *O envolvimento de Crianças em Atividades de Pequeno e Grande Grupo – o Papel do Educador (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa)*. Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5636>

Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: LusoCiência.

Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: LusoCiência.

Jardim, M. A. M. (2013). *Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de mestrado]*. Universidade da Madeira.

Leme, R. M. F. J. (2014). *Relatório de Estágio do Mestrado. (Relatório de estágio, Universidade da Madeira)*. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1010/1/MestradoReginaLeme.pdf>

Lisete, S.M., Valentim, R. A., Paulo, A. C. & Pedro, M. P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância* (1º ed). Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor* (1º ed.). Lidel.

Lopes, E. S. & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Lopes, M. F. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Currículo e a Diversidade (relatório da prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria)*. Retirado de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1796/1/Relatório%20Magda%20Lopes.pdf>

Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? Retirado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>

Louro, D. A. F. (2013). Aprender a Escutar as Crianças (tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf

Machado, P. A. R. (2014). “Quanto tempo o tempo tem?” As crianças como construtoras da noção de tempo (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa). Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3961/1/Quanto%20tempo%20o%20tempo%20tem.pdf>

Mata, L., Marques, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Neves, M. R. (2014). Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a rotina [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relatório%20final_PDF_1-Manuela.pdf

Nunes, M. F. S. (2017). Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria - Leiria). Retirado de https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3018/1/Relatório%20_%20Micaela%20F.%20S.%20%20Nunes.pdf

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. L. C. (2014). O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti-Porto). Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/62497719.pdf>

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O Trabalho de Grupo como Fator Potenciador da Integração Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar* (20), 224-233. Retirado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/159>

Pimentel, J. H. A. (2017). A importância das histórias no Pré-Escolar (Relatório Final em Mestrado de Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Coimbra). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf

Phillips Jr, J. L. (1977). Teoria de Piaget sobre as origens do intelecto (1º ed). Universidade Aberta Sociocultural.

Pinho, S. A. C. (2018). A Pluridocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: utopia ou estratégia de liderança pedagógica distribuída? [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8045/2/TD_SoraiaPinho.pdf

Pinto, J. M. (2017). Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança (Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8024>

Quaresma, M. R. (2018). Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar - Um percurso partilhado (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação Jean Piaget). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf>

Rapoport, A. & Piccinini, C. A. (2001). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>

Rodrigues, A. D. S. (2015). Refletindo sobre a Prática Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O professor reflexivo e o trabalho cooperativo no 1.º CEB [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Leiria.

Rodrigues, A. I. F. (2012). Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos (Dissertação de Mestrado,

Universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66521/2/27990.pdf>

Santos, J. L. C. (2011). A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional (dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5742/1/ulfpie039847_tm.PDF

Silva, C. S. F. (2014). Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio, Universidade da Madeira). Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/736/1/MestradoCarlotaSilva.pdf>

Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso* (1º ed.). PACTOR.

Simões, F. J. M. C. (2013). Percursos de Construção e Desenvolvimento Profissional do Docente (Dissertação, Universidade Católica Portuguesa – Braga). Retirado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17878/1/Filipe%20Relatorio.pdf>

Sintra, A. C. P. (2018). A participação ativa da criança no processo de ensino aprendizagem [Dissertação de mestrado]. Instituto Piaget, Almada.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (1ª edição). Lousã: Tipografia Lousanense.

Torrão, R. A. P. (2015). A Importância Dos Cuidados E Das Rotinas Na Creche (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Portalegre). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12462/1/Rita%20Torrão_RELATÓRIO%20FINAL%20Cuidados%20e%20Rotinas%20Creche.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

Anexos

Anexo I – Questões formuladas para a entrevista, semiestruturada, feita aos alunos

1. Com quem vives?
2. Vives em que sítio?
3. Vives num apartamento ou numa casa?
4. Qual a profissão das pessoas com quem vives?
5. Tens animais de estimação?
6. Ao que mais gostas de brincar em casa?
7. Qual a tua comida favorita?
8. Tens atividades extracurriculares?
9. Ao que mais gostas de brincar na escola?
10. O que mais gostas de aprender?
11. Já sabes o que queres ser quando cresceres?

Anexo II – Tabela com as respostas dos alunos durante a entrevista

Identificação da criança	Dados recolhidos
Inês	<p>Vive com o pai, a mãe e o mano. O pai é mecânico e a mãe trabalho no departamento de recursos humanos de uma empresa. O irmão tem 4 anos e frequenta o jardim de infância.</p> <p>Vive numa moradia no Casal da Cortiça e não tem animais de estimação. Em casa gosta de brincar com o irmão aos carteiros com as bicicletas.</p> <p>A sua comida favorita é massa com salsichas. Tem como atividades extraescolares a catequese, escuteiros, ballet, sapateado e frequenta ainda aulas de música onde está a aprender a tocar flauta.</p>

	<p>Na escola gosta de brincar com a Maria Luís e com a Sara às “mães e aos pais”. Gosta mais de aprender estudo do meio, gosta, mais ou menos, de ler e escrever e gosta muito de pintar e desenhar.</p> <p>Quando for grande quer ser estilista.</p>
Maria L.	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão mais velho. A mãe é trabalhadora agrícola, o pai é professor e o irmão tem 13 anos, estando ainda a frequentar o ensino obrigatório.</p> <p>Vive numa vivenda com quintal em Leiria. Não tem animais de estimação, tendo referido que a sua avó e prima, têm cães. O que mais gosta de fazer em casa é brincar com o irmão ou jogar no tablet ou telemóvel.</p> <p>O que mais gosta de comer são os hambúrgueres do McDonald’s. Tem como atividades extraescolares a natação e a catequese.</p> <p>Na escola gosta de brincar às escondidas, “às mães e aos pais” e aos teatros. Prefere matemática e estudo do meio. Relativamente ao português refere que “as letras são mais difíceis, os números são mais fáceis”.</p> <p>Quanto às suas perspetivas futuras, esta referiu que gostava de ser cantora, cientista e modelo.</p>
Camila S.	<p>Vive com a mãe, com o pai e com a irmã de 1 ano. A mãe trabalha numa loja de roupa e o pai na área da informática.</p> <p>Vive numa vivenda com jardim, na rua da Liberdade. Não tem animais de estimação, mas a avó tem 3 cães e 1 gato. Em casa gosta de jogar no tablet, no telemóvel, de ver televisão, de brincar no trampolim, com slime e bonecas.</p> <p>A sua comida favorita é massa com bacon, chocolate e gomas. Tem como atividades extraescolares, piscinas, escuteiros e catequese.</p> <p>Na escola gosta de brincar ao “Nunca 3”, “às mães e aos pais” e ao jogo do peixinho. Prefere matemática e estudo do meio, referindo que tem algumas dificuldades na área do português, “tenho algumas dificuldades em fazer as letras”.</p> <p>Quanto à sua profissão futura, referiu que gostaria de ser veterinária.</p>
Camila V.	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão de 4 anos. A mãe é professora, o pai é condutor de pesados e o irmão frequenta o jardim de infância.</p> <p>Vive numa vivenda com jardim, na rua das Matas. Tem 3 animais de estimação, a tartaruga Flor, o peixe Douradinho e a cadela Becas. Em casa gosta de brincar com o irmão aos tratores.</p> <p>A sua comida favorita é massa com carne. Tem como atividades extraescolares a catequese e a natação.</p>

	<p>Na escola gosta de brincar à apanhada, às escondidas e “às mães e aos pais”. Refere que estudo do meio é divertido e fácil, mas que matemática e português é mais difícil.</p> <p>Quanto à sua profissão, gostaria de ser professora como a mãe.</p>
Afonso	<p>Vive com a mãe, pai e irmã de 4 anos. Os pais são fotógrafos, mas o pai trabalha ainda num sítio de reboques.</p> <p>Vive num apartamento, não tem animais de estimação, mas a avó tem 1 gata e 2 cães. Em casa gosta de jogar no tablet e telemóvel dos pais, mas também gosta de brincar com os legos. Referiu ainda que gosta muito de <i>Avengers</i> e de jogar PlayStation com os vizinhos.</p> <p>A sua comida favorita é esparguete à bolonhesa. Tem como atividades extraescolares futebol e trampolins.</p> <p>Na escola gosta também de jogar futebol e saltar no trampolim. A sua disciplina favorita é matemática.</p> <p>Quando for grande quer ser cozinheiro e polícia.</p>
Martim	<p>Vive com a mãe, o pai, o irmão de 14 anos e a irmã de 8 meses. O pai trabalha na área do desporto, a mãe é padeira e o irmão encontra-se a frequentar a escolaridade obrigatória.</p> <p>Vive num apartamento e não tem animais de estimação. Em casa gosta de brincar com os seus carrinhos na pista.</p> <p>A sua comida favorita é hambúrguer no prato com batatas fritas. Não frequenta atividades extraescolares.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é as escondidas e aos monstros. Na escola gosta mais do português, mais especificamente as letras minúsculas.</p> <p>Quando for grande quer conduzir o carro dos bombeiros e o da polícia.</p>
Maria H.	<p>Vive com a mãe, o pai e 2 irmãs. Nasceu no Brasil e é a filha do meio. A mãe e o pai são operários fabris.</p> <p>Vive num apartamento e não tem animais de estimação. Em casa gosta de brincar com as irmãs.</p> <p>A sua comida preferida é massa com molho de queijo.</p> <p>Não frequenta atividades extraescolares.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é à apanhada e às famílias. Prefere aprender matemática.</p> <p>Quando for grande quer ser atleta olímpica.</p>
Leonor N.	<p>Vive com o pai e a tia paterna. O pai é operário fabril e a tia é aposentada, trabalhando na costura em casa.</p>

	<p>Vive numa vivenda e tem duas cadelas, 7 galos, 1 gato e terá um porco. Em casa gosta de brincar ao faz de conta com o pai e de fazer os trabalhos de casa com a tia.</p> <p>A sua comida preferida é McDonald's. Tem como atividades extraescolares catequese, natação e música, onde está a aprender a tocar guitarra.</p> <p>Na escola gosta mais de brincar às escondidas, apanhada, jogo do lenço, ao “nunca 3” e ao “15”. Não tem preferência por nenhuma das disciplinas, mas refere que as contas com números grandes são o mais difícil.</p> <p>Quanto à futura profissão, está indecisa em ser professora e pediatra.</p>
Sofia	<p>Vive com a mãe, o pai e a irmã de 13 anos. A mãe é contabilista, o pai é operário fabril e a irmã frequenta a escolaridade obrigatória.</p> <p>Vive numa vivenda com jardim e baloiços na rua da Fonte. Tem 5 pássaros, um deles um periquito, e 1 tartaruga. Em casa gosta de ver televisão e brincar com as suas bonecas.</p> <p>A sua comida preferida é hambúrguer e camarão com arroz. Não tem atividades extraescolares</p> <p>Na escola gosta mais de brincar com crianças do 1º ano ao faz de conta e no escorrega. Na escola prefere aprender estudo do meio, referindo ainda que odeia matemática, que esta é a mais difícil.</p> <p>Quanto à sua profissão futura gostava de ser atriz.</p>
Diana	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão mais velho. Não se lembra da profissão da mãe, o pai trabalha à noite e o irmão é estudante.</p> <p>Vive nos Parceiros num prédio. Tem uma gata e 1 peixe. Em casa gosta de brincar com os legos e com o irmão.</p> <p>A sua comida preferida é esparguete com almondegas. Tem como atividades extraescolares natação e catequese.</p> <p>Na escola gosta de andar de trotinete. Prefere aprender estudo do meio.</p> <p>Em relação à futura profissão, ainda não decidiu.</p>
Davi	<p>Vive com a mãe, o pai e 2 irmãos, um de 5 anos e outra com 1 ano. A mãe é empregada de limpeza e o pai trabalha numa fábrica.</p> <p>Vive numa vivenda e não tem animais de estimação. Em casa gosta de brincar com o irmão, dando cambalhotas na cama.</p> <p>A sua comida preferida é gelado e não tem atividades extraescolares.</p> <p>Na escola gosta de jogar futebol e o que gosta mais de aprender é educação física.</p> <p>Em relação à profissão quer ser jogador de futebol.</p>
Mateus	<p>Vive com o pai, a mãe e a irmã de 3 anos. O pai é empreiteiro e a mãe é doméstica.</p>

	<p>Vive numa vivenda e tem uma cadela. Em casa gosta muito de brincar com a mana, de ir fechar a piscina, ver televisão e ajudar na cozinha. Todos os dias faz exercícios com o pai e escreve no seu diário.</p> <p>A sua comida preferida é massa à bolonhesa.</p> <p>Na escola gosta de brincar com os amigos, com o Davi, andar de trotinete e jogar futebol.</p> <p>Quando for grande gostava de ser veterinário.</p>
Laura	<p>Vive com o pai, a mãe e a irmã mais velha de 9 anos. Vive numa vivenda com jardim e tem dois cães. O pai arranja máquinas e a mãe é funcionária fabril.</p> <p>O que mais gosta de aprender é estudo do meio.</p> <p>A sua comida favorita é McDonalds.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é aos aniversariantes e em casa com o telemóvel.</p> <p>Tem como atividades extraescolares, teatro, natação e equitação.</p> <p>Quando for grande quer ser professora de equitação.</p>
Sara	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão mais novo de 4 anos. Vive numa vivenda e tem uma gata. A mãe é educadora e o pai engenheiro informático.</p> <p>O que mais gosta de aprender é estudo do meio.</p> <p>A sua comida favorita é oreos.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é à cabra-cega e em casa é jogar no computador.</p> <p>Tem como atividades extraescolares, a dança, o violino e a natação.</p> <p>Quando for grande quer ser engenheira informática.</p>
Luana	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão mais novo de 1 ano. Vive numa vivenda e tem um cão. A mãe limpa carros e o pai é mecânico.</p> <p>Gosta de aprender tudo, não mostra preferência por nenhuma área.</p> <p>A sua comida favorita é carne picada.</p> <p>Quando for grande quer ser veterinária e esteticista.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é no trampolim e em casa é com slime e vídeos jogos.</p> <p>Tem como atividades extraescolares a catequese.</p>
André	<p>Vive com o irmão mais velho, com a mãe e o pai. Tem 1 peixe, 1 cão e 4 gatos. A mãe não sabe o que faz e o pai é carpinteiro.</p> <p>O que mais gosta de aprender é matemática, mais propriamente, as contas, pois diz que é muito bom a fazê-lo. Acrescenta ainda que em português demora muito tempo a fazer as letras, sendo o mais difícil os textos compridos.</p> <p>A sua comida favorita é crepes chineses.</p>

	<p>Quando for grande quer trabalhar no pingo doce, porque diz que lá tem as coisas que mais gosta de comer.</p> <p>Na escola, gosta mais de brincar com os meninos do 1.º ano e em casa, gosta mais de jogar no tablet.</p> <p>Não tem atividades extraescolares.</p>
<p>Maria L.</p>	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão mais velho de 13 anos. Vive numa vivenda com jardim e não tem animais de estimação, a avó e a prima é que têm. A mãe ajuda a apanhar fruta e o pai é professor.</p> <p>Tem como atividades extraescolares a catequese e a natação.</p> <p>A sua comida favorita é McDonalds, acrescentando que o hambúrguer e o boneco são bons.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é às escondidas, “às mães e aos pais”, aos teatros e ao faz de conta. Em casa gosta de brincar com as suas bonecas e de ver televisão e jogar telemóvel. Gosta mais de aprender matemática e estudo do meio, referindo ainda que as letras são mais difíceis que os números.</p> <p>Quando for grande quer ser cantora, cientista e modelo.</p>
<p>Gonçalo</p>	<p>Vive com a mãe, o pai e o irmão, mais velho de 12 anos. Vive num apartamento perto de um parque. A mãe trabalha numa papelaria e o pai a vender carros. Tinham como animais de estimação um gato e um peixe.</p> <p>A sua comida favorita é lasanha.</p> <p>Em casa gosta de jogar tablet e Nintendo. Não mencionada atividades extraescolares.</p> <p>Na escola gosta de jogar ao faz de conta e ao jogo das cartas do Pokémon.</p> <p>Menciona que gosta mais de matemática porque os números são mais fáceis. O português é para si o mais difícil porque o confunde.</p> <p>Em relação à sua profissão futura este menciona que gostava de ser polícia, bombeiro ou professor.</p>
<p>Iris</p>	<p>Vive com o pai e com a mãe, num apartamento. O pai trabalha no banco e a mãe numa loja no shopping. Tem 2 peixes como animais de estimação.</p> <p>A sua comida favorita é esparguete à bolonhesa e em casa gosta de brincar com as suas bonecas, às cozinheiras e jogar no tablet.</p> <p>Tem como atividades extraescolares o ballet.</p> <p>Na escola, gosta de brincar à apanhada, às escondidas e ao mata.</p> <p>O que mais gosta de aprender é o estudo do meio, justificando-se dizendo que os animais são fáceis de aprender, acrescenta ainda que para si não há nada difícil.</p>

	No futuro gostava de ser veterinária.
Rafaela	<p>Vive com o pai, a mãe e a irmã. Vive numa vivenda com jardim e não tem animais de estimação. O pai é engenheiro e a mãe trabalha num banco.</p> <p>A sua comida favorita é noodles.</p> <p>Tem como atividade extraescolar a dança.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é aos polícias e em casa às escondidas.</p> <p>O que mais gosta de aprender é matemática.</p> <p>Quando for grande quer ser professora.</p>
Carolina	<p>Vive com o pai, a mãe e a irmã mais velha de 14 anos. Vive numa vivenda com jardim e tem uma cadela. O pai é mecânico e a mãe intercala entre ajudar o pai e estar em casa.</p> <p>A sua comida favorita é hambúrguer no prato e massa com carne.</p> <p>Em casa gosta de jogar no telemóvel e de jogar jogos de tabuleiro com a mãe, o pai e a irmã.</p> <p>Tem como atividade extraescolar a catequese.</p> <p>O que mais gosta de brincar na escola é no trampolim, com as trotinetes e no escorrega. Gosta mais de estudo do meio, referindo que as contas em matemática são difíceis.</p> <p>Quando for grande quer ser polícia.</p>
Leonor C.	<p>Vive com a mãe, o pai, com os primos e os irmãos. Vive numa vivenda com jardim e tem 3 gatos e 2 cães, perto da igreja da Azóia.</p> <p>Em casa refere que gosta de brincar sozinha com os seus bebés. A sua comida favorita é massa à bolonhesa.</p> <p>Tem como atividades extraescolares a catequese e já teve natação.</p> <p>Na escola gosta de brincar com todos os amigos a muitas brincadeiras.</p> <p>Português é a disciplina que mais gosta, mencionando que os números da matemática ser o mais difícil.</p> <p>No futuro gostava de ser bombeira.</p>
M. Fernanda	<p>Vive com a mãe e o pai, numa casa com quintal. A mãe é esteticista e o pai é mecânico, mas trabalha em casa. Tem 2 gatos como animais de estimação e em casa gosta de brincar com as suas bonecas.</p> <p>A sua comida favorita é pizza e não menciona nenhuma atividade extraescolar.</p> <p>Na escola, gosta de brincar à apanhada e ao faz de conta.</p> <p>O estudo do meio é para si a disciplina mais fácil pois refere que é divertido aprender nessa área e fácil. O português e a matemática são referidas como sendo as disciplinas mais difíceis, referindo que erra muito nessa área e que é mais difícil ter atenção para aprender.</p>

	No futuro gostava de ser bióloga.
Mariana	<p>Vive com a mãe, o pai e com uma irmã de 14 anos. Vive numa casa pequena. Refere que os pais trabalham muito e em tudo.</p> <p>A sua comida favorita é melancia e massa com carne.</p> <p>Em casa, gosta de brincar com a sua sobrinha. Tem catequese como atividade extraescolar.</p> <p>Na escola, gosta de brincar aos zombies e para si a disciplina mais fácil é a matemática pois refere que as contas são fáceis. O estudo do meio é mais difícil para si, pois refere que é mais confuso de se aprender.</p> <p>No futuro gostava de ser professora.</p>
Miguel	<p>Vive com o pai, a mãe e a irmã mais velha de 10 anos. O pai é professor e a mãe trabalha na área da informática.</p> <p>A sua comida favorita é McDonald's e massa à bolonhesa.</p> <p>Em casa gosta de jogar à bola, assim como gosta de o fazer na escola.</p> <p>Tem como atividades extraescolares o futebol.</p> <p>Na escola a sua disciplina favorita é o português, mas menciona que os sinónimos e antónimos são mais difíceis.</p> <p>No futuro gostava de ser polícia,</p>

Anexo III – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 1.ª fase

Nomes	Respeita as regras.	Fala num tom de voz baixo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Permanece na equipa sem conflitos.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	3	3	3	3	2	3	3	3	2
André	2	3	0	0	0	3	3	0	0
Camila S.	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Camila V.	3	3	2	3	3	3	2	2	2
Carolina	2	2	3	3	3	2	3	3	2
Davi	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Diana	3	3	3	2	2	2	2	3	0
Gonçalo	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Isês	2	2	2	2	0	3	2	3	0
Ino	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Laura	2	2	2	2	2	2	3	3	2
Leonor C.	3	3	2	2	2	2	3	2	0
Leonor N.	2	2	2	3	3	3	2	2	2
Luana	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M. Fernanda	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Maria H.	2	2	2	2	2	3	2	3	2
Maria L.	2	2	2	3	2	2	2	2	2
Mariana	3	2	3	2	2	2	3	3	2
Martim	3	2	2	2	2	2	3	2	2
Mateus	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Miguel	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Rafaela	3	2	3	3	3	3	3	3	2
Sara	3	3	3	0	3	3	3	3	3
Sofia	3	2	2	2	2	3	3	2	2

Legenda: 1- Nunca; 2 - Algumas vezes; 3 - Muitas vezes; 0 - não observado

Anexo IV – Grelha de observação da 2.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 1.^a fase

Nomes	Respeita as regras.	Fala num tom de voz baixo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Permanece na equipa sem conflitos.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	3	2	2	2	3	2	3	3	2
André	O	O	O	1	O	O	3	O	O
Camila S.	3	3	3	2	2	2	2	3	3
Camila V.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Carolina	3	3	2	3	2	2	3	2	O
Davi	3	3	2	O	3	O	3	2	3
Diana	3	3	O	O	2	3	2	3	2
Gonçalo	3	2	2	2	2	2	2	O	O
Inês	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Iris	3	3	O	O	3	3	3	3	3
Laura	3	2	2	3	O	2	3	2	O
Leonor C.	3	3	2	O	3	2	3	3	3
Leonor N.	2	2	2	3	2	3	2	2	2
Luana	3	3	2	O	O	O	3	2	O
M. Fernanda	2	O	2	3	2	O	3	O	2
Maria H.	2	2	2	2	2	2	3	2	2
Maria L.	2	2	2	2	2	2	3	2	2
Mariana	3	3	3	3	3	O	3	3	O
Martim	2	2	2	2	2	O	2	O	2
Mateus	3	2	O	3	O	3	3	O	O
Miguel	3	3	3	3	2	O	2	3	3
Rafaela	3	2	2	3	3	2	3	3	3
Sara	3	3	3	3	O	O	3	O	O
Sofia	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Legenda: 1 - Nunca; 2 - Algumas vezes; 3 - Muitas vezes; O - não observado

Anexo V – Grelha de observação da 3.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 1.^a fase

Nomes	Respeita as regras.	Participa na discussão do grupo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Perante o conflito consegue resolvê-lo.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	B	B	S	MB	S	B	B	B	S
André	MB	IN	O	O	O	B	O	MB	MB
Camila S.	B	B	B	S	B	B	O	B	B
Camila V.	B	MB	B	MB	B	B	O	MB	B
Carolina	MB	B	MB	B	MB	B	B	B	MB
Davi	B	MB	B	MB	B	B	B	MB	MB
Diana	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Gonçalo	B	B	B	B	B	B	S	B	B
Inês	B	B	B	B	B	B	S	B	B
Iris	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Laura	B	S	S	S	B	B	S	S	S
Leonor C.	B	B	B	B	B	B	B	B	MB
Leonor N.	B	S	S	B	S	B	S	B	S
Luana	B	S	B	B	O	B	B	B	S
M. Fernanda	B	B	B	B	B	B	B	B	S
Maria H.	B	S	B	S	S	B	B	B	S
Maria L.	B	S	B	S	S	B	B	B	S
Mariana	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Martim	B	B	B	S	S	B	S	B	S
Mateus	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Miguel	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Rafaela	B	B	S	S	B	B	B	B	S
Sara	B	B	B	B	B	B	B	B	MB
Sofia	B	S	B	S	S	B	S	B	S

Legenda: IN - Insuficiente, S - Suficiente, B - Bom, MB - Muito Bom, O - não observado

Anexo VI – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase

Nomes	Respeita as regras.	Participa na discussão do grupo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Perante o conflito consegue resolvê-lo.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	B	B	B	B	B	B	O	B	S
André	B	S	S	S	S	S	O	S	S
Camila S.	S	S	B	B	B	B	S	S	B
Camila V.	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Carolina	B	S	B	S	B	B	O	B	B
David	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Diana	B	S	B	S	B	B	O	B	B
Gonçalo	B	B	S	B	B	B	O	B	B
Inês	B	B	S	B	S	B	O	S	B
Iris	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Laura	S	S	S	S	S	B	S	S	S
Leonor C.	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Leonor N.	B	B	S	S	S	B	O	B	B
Luana	B	S	B	B	B	B	O	B	B
M. Fernanda	B	S	B	S	S	B	O	B	B
Maria H.	B	S	S	S	S	S	S	B	B
Maria L.	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Mariana	B	S	B	S	B	B	O	B	B
Martim	S	S	S	S	S	S	O	S	S
Mateus	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Miguel	B	B	B	B	B	B	O	B	B
Rafaela	B	S	B	S	B	B	O	B	B
Sara	B	S	B	S	B	B	O	B	B
Sofia	B	S	S	S	S	S	S	S	S

Legenda: IN - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom; O - não observado

Anexo VII – Grelha de observação da 2.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase

Nomes	Respeita as regras.	Participa na discussão do grupo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Perante o conflito consegue resolvê-lo.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	S	B	S	B	O	O	S	B	S
André	B	B	B	S	S	S	O	MB	S
Camila S.	MB	S	MB	S	B	S	S	B	B
Camila V.	MB	B	MB	MB	MB	MB	O	MB	MB
Carolina	B	S	B	S	B	S	O	MB	MB
David	B	B	S	B	B	S	S	B	B
Diana	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Gonçalo	S	IN	IN	IN	IN	IN	IN	S	S
Inês	S	B	S	B	S	S	IN	IN	S
Iris	MB	B	MB	MB	MB	MB	O	MB	MB
Laura	S	S	S	S	IN	S	IN	IN	S
Leonor C.	MB	B	MB	B	MB	B	O	MB	MB
Leonor N.	S	B	S	S	S	S	S	S	S
Luana	S	S	S	S	S	S	S	S	S
M. Fernanda	B	S	B	IN	S	S	O	B	MB
Maria H.	S	S	S	S	S	IN	S	S	S
Maria L.	B	B	S	S	B	B	S	B	S
Mariana	MB	B	MB	MB	MB	MB	O	MB	MB
Martim	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Mateus	S	B	S	B	S	S	S	S	S
Miguel	B	B	B	B	B	B	S	B	B
Rafaela	S	IN	S	IN	S	S	IN	S	S
Sara	S	B	S	S	S	S	S	S	S
Sofia	S	B	S	S	S	S	S	S	S

Legenda: IN - Insuficiente; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito Bom; O - não observado

Anexo VIII – Grelha de observação da 3.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 2.ª fase

Nomes	Respeita as regras.	Participa na discussão do grupo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Perante o conflito consegue resolvê-lo.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.
Afonso	B	B	S	B	B	B	B	B	B
André	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Camila S.	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Camila V.	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Carolina	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Davi	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Diana	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Gonçalo	S	B	B	B	S	S	S	S	S
Inês	S	B	S	B	S	S	S	S	S
Ira	MB	B	MB	MB	B	B	MB	MB	MB
Laura	S	S	B	S	S	B	S	S	B
Leonor C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Leonor N.	S	B	S	B	S	S	S	S	S
Luana	B	S	S	S	S	S	S	S	S
M. Fernanda	B	S	B	S	B	S	S	S	S
Maria H.	B	B	B	B	B	B	S	B	B
Maria L.	B	S	B	S	B	B	S	B	B
Mariana	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Martim	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Mateus	B	B	S	B	B	B	S	B	B
Miguel	MB	B	B	B	B	B	B	B	B
Rafaela	MB	B	B	B	B	B	B	B	B
Sara	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Sofia	S	B	S	S	S	S	S	S	S

Legenda: DN - Insuficiente; S- Suficiente; B - Bom; MB- Muito Bom; O - não observado

Anexo IX – Grelha de observação da 1.ª sessão de Trabalho Cooperativo da 3.ª fase

Nomes	Respeita as regras.	Participa na discussão do grupo.	Escuta o outro.	Partilha as suas ideias.	Ajuda o outro.	Desempenha com eficácia o seu papel.	Perante o conflito consegue resolvê-lo.	Partilha os recursos.	Espera pela sua vez para falar.	
Afonso	B	MB	B	MB	B	B	B	B	B+	
André	B	S	MB	S	MB	B	NO	MB	B	
Camila S.	S+	MB	B	B	B	B	B	B	B	
Camila V.	B	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	B	
Carolina	MB	B	B	S+	MB	S	B	MB	MB	
Davi	B	MB	B+	B+	MB	MB	B	B+	B	
Diana	B	B	S	S+	B	S+	B	B	S+	
Gonçalo	B	S+	S+	B	B	MB	S+	B	B	
Inês	B	MB	B	MB	S+	MB	B	S	B	
Ira	MB	MB	B	B+	B+	MB	B+	MB	B	
Laura	B	MB	S+	B+	S+	B+	S	S	B	
Leonor C.	MB	S+	MB	S+	MB	NO	B	MB	B	
Leonor N.	B	MB	B+	B+	B	B+	S+	MB	B	
Luana	B	B	MB	S+	S	S+	B	B	B	
M. Fernanda	B	B	B+	B+	B	B	B	B+	S+	
Maria H.	B	B	S+	S+	B	S	S+	B	S+	
Maria L.	S+	B+	S+	B	S	S+	S+	S+	S+	
Mariana	B+	B+	MB	B	B	S+	NO	MB	MB	
Martim	FALTOU									
Mateus	B	B	B	MB	B	B	S+	MB	B	
Miguel	B+	MB	MB	B+	S+	B	B	MB	B	
Rafaela	B	MB	B	MB	B	MB	B	B	S+	
Sara	MB	B	MB	B	S+	MB	B+	B+	MB	
Sofia	S	B+	S	B+	S	S+	S	S+	S+	

Legenda: DN - Insuficiente; S- Suficiente; B - Bom; MB- Muito Bom; O - não observado

Anexo X – Grelha de observação da 2.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 3.^a fase

Nome	Respeita as regras	Participa na discussão do grupo	Escuta o outro	Partilha as suas ideias	Ajuda o outro	Desempenha com eficácia o seu papel	Perante o conflito consegue resolvê-lo	Partilha os recursos	Espera pela sua vez para falar
Afonso Gaspar	B	B	S	B	S	B	S	S	S
André Marques	B	S	MB	S	MB	S+	S	MB	B
Camila Silva	S	B	B	S	B	B	S	B	B
Camila Valente	B	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	B
Carolina Oliveira	MB	S	B	S	MB	S	S	MB	MB
David Teófilo	B	B	B	B	B	S	S	B	B
Diana Morais	B	B	S	S	B	S	S	B	B
Gonçalo Silva	Não se encontrava presente no momento								
Isis Verde	B	B	S	B	S	B	S	S	S
Iris Bernardes	MB	MB	B	B	B	B	B	MB	B
Laura Coelho	S	B+	S	B+	S-	S	S-	S-	S-
Leonor Cunha	B	S	B	S	B	B	S	B	B
Leonor Neto	B	MB	S+	B+	B	B+	NO	B	B
Luana Branco	B	B	B	S	S	S	S	B	B
M. Fernanda	B	B	B	B-	B	B	S	B-	S+
Maria Helena	B	B	S	S	S	S	S	S	S
Maria Luísa	S+	B+	S+	B	S	S+	B+	S+	S+
Mariana Bagagem	B+	B+	MB	B	B	S+	S	MB	MB
Martim Santos	FALTOU								
Márcia Morais	B	B	B	MB	B	B	S+	MB	B
Miguel Oliveira	B	B	B	B	B	B	S	B	B
Rafaela Ferreira	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Sara Leal	MB	B	MB	B	S+	MB	B+	B+	MB
Sofia Almeida	S	B+	S	B+	S	S+	S	S+	S+

Legenda: IN - Insuficiente; S- Suficiente; B - Bom; MB- Muito Bom; O - não observado

Anexo XI – Grelha de observação da 3.^a sessão de Trabalho Cooperativo da 3.^a fase

Nome	Respeita as regras	Participa na discussão do grupo	Escuta o outro	Partilha as suas ideias	Ajuda o outro	Desempenha com eficácia o seu papel	Perante o conflito consegue resolvê-lo	Partilha os recursos	Espera pela sua vez para falar
Afonso Gaspar	B+	B+	S+	B+	B	B+	B	B	B
André Marques	B	S	MB	S	MB	S-	S	MB	B
Camila Silva	S	B	B	S	B	B	S	B	B
Camila Valente	B	MB	B+	B+	B+	B	B	MB	B
Carolina Oliveira	B+	S	B+	S	MB	S	S	MB	MB
David Teófilo	B+	MB	B+	B+	B	B	S+	B+	B+
Diana Morais	B	B	B	S+	B+	B	B	B	B
Gonçalo Silva	B	B	S+	S+	B	S+	S	B	B
Isis Verde	FALTOU								
Iris Bernardes	FALTOU								
Laura Coelho	S	B+	S	B+	S-	S	S-	S-	S-
Leonor Cunha	B	S	B	S	B	B	S	B	B
Leonor Neto	B	MB	B+	B	B	B+	S+	B	B
Luana Branco	B	B	B	S	S	S	S	B	B
M. Fernanda	B	B	B	B-	B	B	S	B-	S+
Maria Helena	B	B	S	S	S	S	S	S	S
Maria Luísa	S+	B+	S+	B	S	S+	S+	S+	S+
Mariana Bagagem	B+	B+	MB	B	B	S+	S	MB	MB
Martim Santos	FALTOU								
Márcia Morais	B	B	B	MB	B	B	S+	MB	B
Miguel Oliveira	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+
Rafaela Ferreira	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+	B+
Sara Leal	MB	B	MB	B	S+	MB	B+	B+	MB
Sofia Almeida	S	B+	S	B+	S	S+	S	S+	S+

Legenda: IN - Insuficiente; S- Suficiente; B - Bom; MB- Muito Bom; O - não observado