



**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação de Portalegre**

# **APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Daniela Marina Sequeira Baço  
Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

outubro de 2013

**Instituto Politécnico de Portalegre**  
**Escola Superior de Educação de Portalegre**

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA**  
**EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada  
Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação  
científica e pedagógica da Professora Doutora Maria José Martins

Daniela Marina Sequeira Baço

outubro de 2013

## AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório só foi possível graças à colaboração de várias pessoas.

O meu enorme agradecimento a meus pais e avós maternos, que sempre foram, são e serão o meu suporte para a concretização de todos os meus sonhos e desejos.

À minha irmã, que sempre me apoiou e ajudou, dando amor, carinho e incentivo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria José Martins, pelo seu enorme profissionalismo, dedicação e encorajamento em todo o processo deste trabalho.

À Educadora Graciela Fernandes por toda a disponibilidade e por ter sido inspiração no desenvolvimento deste projeto.

A todos os professores e professoras que me acompanharam ao longo de toda a minha formação.

Aos meus meninos e meninas pelo carinho e alegria que sempre demonstraram.

À funcionária da Escola de Educação de Santarém, D. M<sup>a</sup> João, pela paciência e delicadeza com que sempre atendeu aos meus pedidos, nas minhas numerosas idas à biblioteca.

À minha parceira de estágio, Liliana Santos, por mais que uma colega ter sido sempre uma amiga.

À Christine, porque mais que uma excelente professora de português é uma excelente Amiga.

Às minhas fiéis amigas, Andreia, Vanessa por tudo. À Inês Pinto, à Liliana Frias, à Rita, à Carla, à Joana, à Inês Palmeiro por nunca me terem faltado.

Por fim, obrigada a todos aqueles que direta ou indiretamente me motivaram a ser e a fazer mais e melhor.

## RESUMO

O presente relatório decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é um reflexo das experiências no Jardim-de-Infância da Praceta, na cidade de Portalegre.

O trabalho intitulado de “*A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar*” teve como principais objetivos: identificar e promover competências em crianças em idade pré-escolar; desenvolver competências sociais que permitam a cooperação entre crianças em idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos).

Para tal, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, e foram várias as atividades que promovemos com as crianças de modo a podermos refletir sobre esta metodologia que se baseia na cooperação e entreajuda.

Metodologicamente foi usada a investigação-ação, o que permitiu uma reflexão em todos os momentos e que se constituiu como um apoio às nossas práticas enquanto estudantes de Mestrado e enquanto futuros profissionais de educação.

Utilizámos um dilema social, não moral e uma entrevista semiestruturada, a fim de compreender melhor o mundo social e as competências sociais das crianças. Os resultados enfatizam que as crianças ainda se encontram entre o nível 0 – impulsivo e o nível 1 – unilateral, ou seja, que pensam na sua satisfação pessoal e tentam apaziguar o outro, respetivamente. Utilizámos ainda uma escala de avaliação do desenvolvimento da criança, de Alberto Sousa, a fim de avaliar as competências das crianças no que diz respeito à cooperação e ao relacionamento. Neste tópico os resultados que obtivemos demonstraram que a maioria das crianças se encontram num nível 3, no que diz respeito ao Relacionamento, e que na Cooperação as crianças obtêm valores mais baixos, isto é um reflexo da idade das crianças e da sua maturidade, pois a criança pré-escolar demonstra egocentrismo.

**Palavras-chave:** desenvolvimento social, competências sociais e aprendizagem cooperativa.

## ABSTRACT

This report took place during the Supervised Teaching Practice of the Masters in Educação Pré-Escolar and is a reflection of the experiences in Infância da Praceta Kindergarten, in Portalegre city.

The assignment entitled "*Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar*" had as main objectives: to identify and promote skills in children in preschool age; develop social skills to enable cooperation between children in preschool age (3 to 6 years).

To this end, various instruments for data collection were used and several activities with children were promoted so that we can reflect on this methodology which is based on cooperation and mutual assistance.

A social dilemma, not moral and semi-structured interview were used in order to have a better understanding of the social world and the children social skills. The results emphasize that children are still between level 0 - impulsive and level 1 - unilateral, i.e., they think about their personal satisfaction and try to appease the other, respectively. We also used a rating scale of child development, by Alberto Sousa, in order to assess children skills concerning to cooperation and relationship. In this topic, the obtained results have demonstrated that most children are at a level 3, regarding to relationship, and at cooperation children get lower values, this is a reflection of the child's age and maturity, on this account the preschool child demonstrates self-centeredness.

Methodologically was used action-investigation, which allowed a reflection at each moment and that was a support to our practices as Master students and as future education professionals.

**Keywords:** social development; cooperative learning, social skills.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEC – Atividades Extra Curriculares;
- DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias;
- ENI – Estratégias de Negociação Interpessoal;
- ME – Ministério da Educação;
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- PAA – Projeto Anual de Agrupamento;
- PCG – Projeto Curricular de Grupo;
- PES – Prática de Ensino Supervisionada;
- PSP – Polícia de Segurança Pública;
- STAD – Student Teams Achievement Divisions;
- TGT – Teams Games Tournament;
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

## ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 11 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....  | 14 |
| 1. DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....   | 15 |
| 1.1– ALGUMAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA<br>(DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO) ..... | 16 |
| 2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS .....  | 21 |
| 3. O QUE É A APRENDIZAGEM COOPERATIVA?.....  | 23 |
| 3.1– PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....   | 24 |
| 3.2– BENEFÍCIOS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....   | 26 |
| 3.3– OS JOGOS COOPERATIVOS .....   | 29 |
| 3.4– MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA .....   | 30 |
| PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....   | 35 |
| METODOLOGIA.....   | 36 |
| 4. PERCURSO EM CONTEXTO .....  | 36 |
| 4.1– PLANEAR E DESENVOLVER A PRÁTICA USANDO PROCEDIMENTOS DE<br>INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....                          | 37 |
| 4.2– INSTRUMENTOS DE RECOLHA UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS SEGUIDOS NA<br>SUA ANÁLISE .....                         | 38 |
| 5. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....  | 43 |
| 6. CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM PRÉ-ESCOLAR .....   | 45 |
| 6.1– CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARA A PRÁTICA DE ENSINO E<br>APRENDIZAGEM .....                                    | 45 |
| 6.2– ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO .....  | 46 |
| 7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....   | 55 |
| 8. TRABALHO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....  | 57 |
| 8.1– ATIVIDADES DESENVOLVIDAS .....  | 57 |
| 8.2– AVALIAÇÃO DO RACIOCÍNIO SOCIAL, NO ÂMBITO DO MODELO DE SELMAN. 70   |    |
| 8.3– ESCALA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....  | 74 |

|  |    |
|--|----|
| CONCLUSÃO.....                           | 76 |
| 9. REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... | 77 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....         | 81 |
| ANEXOS.....                              | 86 |



## ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Estádios de Desenvolvimento Interpessoal, segundo Selman e Selman (1979) (in Canavarro, 2001: 32).....   | 18 |
| Quadro 2 - Estratégias de Negociação Interpessoal (Costa, 2003, Carvalho, 2011) .....   | 19 |
| Quadro 3 - Exemplos de estratégias de negociação interpessoal segundo o nível de desenvolvimento e a orientação interpessoal (Costa, 2003, adaptado por Selman, 1988) ..... | 20 |
| Quadro 4 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Lopes & Silva, 2009: 50) .....   | 28 |
| Quadro 5 - Variáveis que influenciam a eficácia da colaboração entre companheiros (Foot et al (1990); C. Howe (1993) in Schaffer (1999: 382) .....                          | 29 |
| Quadro 6 - Distribuição das crianças por idade e género.....  | 45 |
| Quadro 7 - Organização do tempo do grupo .....  | 47 |
| Quadro 8 - Organização das atividades de complemento curricular do grupo da sala 3 .....  | 48 |
| Quadro 9 - Calendarização do Projeto .....  | 58 |
| Quadro 10 - Síntese das atividades desenvolvidas .....  | 69 |
| Quadro 11 - Caracterização das Quatro Crianças.....   | 71 |
| Quadro 12 - Perguntas e Respostas da Entrevista Semiestruturada .....   | 72 |
| Quadro 13 - Quadro correspondente às provas de Relacionamento e Cooperação.....   | 75 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Estatuto profissional dos pais das crianças ..... | 46 |
|---|----|

## ÍNDICE DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1 - Vista do Jardim de Infância da Praceta ..... | 43 |
| Imagem 2 - Mapa de Presenças .....                      | 49 |
| Imagem 3 - Identificação da área das Construções.....   | 50 |
| Imagem 4 - Área dos Jogos .....                         | 51 |
| Imagem 5 - Área da Casa .....                           | 51 |

|  |    |
|--|----|
| Imagem 6 - Área da Escrita e da Matemática.....                          | 52 |
| Imagem 7 - Área do Acolhimento/ Livros .....                             | 53 |
| Imagem 8 - Estampagem com as mãos, semana da primavera .....             | 54 |
| Imagem 9 - Placard de registo de atividade "Flutua ou não flutua?" ..... | 56 |
| Imagem 10 - Capa do livro "Ainda nada?", de Christian Voltz .....        | 58 |
| Imagem 11 - Um grupo de três crianças a montar o seu puzzle .....        | 60 |
| Imagem 12 - Pannel da primavera .....                                    | 61 |
| Imagem 13 - Trabalho elaborado pelo grupo: "Mãe de Todos" .....          | 63 |
| Imagem 14 - Puzzle dos monumentos .....                                  | 65 |

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Este relatório intitulado “Aprendizagem Cooperativa em Crianças em Idade Pré-Escolar” espelha a Prática de Ensino Supervisionada em dois momentos, Observação e Cooperação Supervisionada e Prática e Intervenção Supervisionada, no Jardim de Infância da Praceta, na cidade de Portalegre.

O trabalho que a seguir desenvolvemos incide sobre o tema da aprendizagem cooperativa, sendo que a nossa investigação-ação tinha três grandes objetivos:

Em primeiro lugar promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças, nomeadamente da cooperação;

Em segundo lugar, perceber quais os benefícios e as limitações da metodologia de trabalho cooperativo na sala do pré-escolar;

Em terceiro lugar, identificar as competências/aprendizagens que poderão ser potenciadas através do recurso à aprendizagem cooperativa.

Este projeto de investigação-ação apresenta-se como uma possível resposta para a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa, tendo em vista não só o sucesso das crianças em termos académicos, como também em termos sociais.

O trabalho que a seguir se apresenta está dividido em duas grandes partes. Na primeira parte, são apresentados todos os pressupostos teóricos que fundamentaram a ação. Esta primeira parte foi elaborada com base em autores considerados referências fundamentais, sendo que procurámos dar resposta às seguintes questões:

- O que se entende por desenvolvimento social?
- O que se entende por competências sociais?
- O que é a aprendizagem cooperativa?
- Quais os princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa?
- Quais são as características dos grupos de aprendizagem cooperativa?
- Vantagens e desvantagens da utilização desta metodologia?
- Quais os benefícios dos jogos cooperativos?

Procuramos ainda descrever alguns métodos de aprendizagem cooperativa.

Na segunda parte do trabalho, será apresentada a investigação efetuada, a qual consistiu num estudo com dezanove crianças, com idade compreendidas entre os três e os seis anos, a frequentar o ensino pré-escolar no Jardim de Infância da Praceta, situado em Portalegre. Em seguida, descreve-se a metodologia seguida no trabalho, assim como os instrumentos

utilizados: o Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram e Pascal, 2009), a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Clifford, Cryer e Harms, 2008), o dilema social, não moral, proposto por Selman, Shultz e Yeates (1989) citado por Martins (2009), e a entrevista semiestruturada, sobre o dilema social. Para cada um destes instrumentos são apresentados os resultados obtidos bem como uma breve reflexão dos mesmos.

Finalmente apresentam-se as principais conclusões da investigação, a avaliação dos resultados e algumas considerações finais sobre as atividades desenvolvidas, assim como as dificuldades sentidas e as vantagens desta metodologia de aprendizagem cooperativa.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Antes de abordar a temática da aprendizagem cooperativa propriamente dita, convém, antes de mais, esclarecer o conceito de desenvolvimento social.

Coimbra (1991: 17) definiu que desenvolvimento humano *“diz respeito ao estudo dos processos subjacentes às variações e mudanças do funcionamento humano, designadamente psicológico, ao longo do ciclo da vida”*, ou, por outras palavras diz respeito ao esforço de compreender o homem em todos os seus aspetos, englobando fases desde o nascimento até ao mais completo grau de maturidade e estabilidade.

Schaffer (1999: 15) refere que o desenvolvimento social diz respeito aos *“padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas”* e ao modo como estes variados aspetos se alteram com a idade.

Neste contexto, teremos de fazer referência a Selman, que refere que o desenvolvimento da cognição social fornece a base para o desenvolvimento social e para o comportamento da criança, sendo que *“a criança, em sentido geral, estrutura e compreende o seu ambiente social envolvente através da descentração social, e o raciocínio moral depende, em parte da sua perspectiva social”* (Selman, 1980 in Branco, 2003). Selman considera os pressupostos de Jean Piaget no que respeita à habilidade sociocognitiva de troca de papéis na infância. Esta troca de papéis é tida como imprescindível para o estabelecimento de amizades recíprocas, duradouras e próximas (Piovezan, 2011).

Em suma, de acordo com vários autores, o desenvolvimento social refere-se ao modo como as crianças se relacionam com os outros (entre si e com os adultos) e como esses comportamentos se modificam com a idade.

O ser humano não nasce um ser humano social, mas sim, como refere Grandmontagne (1992), o seu nascimento imerso num ambiente social irá fazer com que gradualmente se torne um ser humano social. É através das suas experiências que a criança vai construir a sua própria representação do mundo social.

Atualmente, as escolas surgem como um interveniente muito importante no desenvolvimento social da criança, pois como refere Gameiro (2004: 146), a entrada no Jardim Escola vai proporcionar-lhe *“a integração num grupo diferente do familiar”*. Assim, com a publicação da lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, veio definir os princípios base na Lei de Bases do Sistema Educativo da educação pré-escolar, como tendo princípios gerais pedagógicos:

*“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;  
b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”*

De acordo com Lopes & Silva (2009: 3) *“a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares”* ou seja, a escola deve assumir-se como um interveniente de extrema importância para o desenvolvimento das crianças.

No seguimento da publicação desta Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, surge um outro documento com enorme importância nesta área as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que vem reforçar a necessidade da Formação Pessoal e Social, sendo que esta é *“uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários”* (M.E., 1997: 51).

Na formação pessoal e social inserem-se valores que proporcionam a vivência em grupo, fazendo com que a criança tenha consciência de si e do outro. Esses valores são: a independência, a autonomia e a partilha do poder.

É igualmente importante referir que a socialização leva à construção de uma identidade social na e pela interação com os outros. Pois, como destaca Mead, citado por Costa (1999: 111), *“através do acto social, implicando a interação de diferentes organismos, realiza-se uma adaptação das condutas de acordo com a reação dos outros”*.

Assim, durante o século XX, surgiram vários autores que vem referir e valorizar a importância do desenvolvimento social.

## 1.1 – ALGUMAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO)

**Piaget** (1896-1980) desde muito cedo manifestou interesse por psicologia, sendo que nos deixou inúmeras publicações e estudos que são uma referência no campo educacional.

É nesta perspetiva que Piaget refere que o desenvolvimento cognitivo da criança está inteiramente ligado ao desenvolvimento social, e de acordo com Grandmontagne (1992: 20), *“el desarrollo social no puede entenderse como una parte separada o distinta del desarrollo cognitivo, sino formando una profunda unidad”*, ou seja, o desenvolvimento social não pode



entender-se como uma parte separada ou distinta do desenvolvimento cognitivo, e sim, formando uma profunda unidade.

Assim, Piaget surge com a teoria do desenvolvimento cognitivo, considerando quatro estádios do desenvolvimento, sendo que as crianças em idade pré-escolar se encontram no segundo estádio. O segundo estádio é o estádio pré-operatório ou do pensamento pré-lógico. Este estádio é marcado pelo surgimento e crescente uso da função simbólica ou semiótica do pensamento, sendo que este é dominado por uma limitação de caráter cognitivo chamado egocentrismo. A criança tem dificuldade em diferenciar a realidade da sua imaginação e ver o mundo na perspectiva do outro.

Para Piaget *“o conflito cognitivo é importante, pois cria desequilíbrios cognitivos originados pelo confronto de pontos de vista diferentes”* (Bessa e Fontaine, 2002: 55), isto é, a interação entre pares influencia o desenvolvimento cognitivo.

Piaget entendia *“que o processo de socialização era limitado à infância sendo que a adolescência seria o período de acabamento deste processo”* (Costa, 1998: 110). No entanto, foram surgindo outras posições que referiam que as competências sociais são adquiridas ao longo da formação escolar e que o equilíbrio encontrar-se-ia aquando de uma atividade profissional.

**Vygotsky** (1886 – 1934), nos seus estudos, referiu-se à existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que vem reforçar a ideia de que as crianças poderão ser capazes de fazer para além das suas capacidades, ou seja, de que as crianças mais velhas e os adultos podem ajudar o desenvolvimento das crianças mais novas.

Vygotsky chamou de ZDP à diferença entre dois níveis de zona de desenvolvimento proximal, isto é, afirma *“que cada criança, em qualquer domínio, tem um nível evolutivo real que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento naquele domínio”* (Moll, 2002: 152). O psicólogo Vygotsky referiu ainda que:

*“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão corretamente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de ‘frutos’ do desenvolvimento.”* (1978: 86)

Na sua pesquisa Vygotsky comprovou que a interação com um parceiro mais competente conduz ao desenvolvimento cognitivo, no aspeto que o colega favorece o desenvolvimento da ZDP. Vygotsky crê que todas as interações sociais oferecem oportunidades *“para que as*

*crianças aprendam mais sobre o mundo”* (Moll, 2002: 224). Neste sentido, deve privilegiar-se o trabalho de grupo a fim de desenvolver a ZDP.

A importância da dimensão social na aprendizagem foi defendida por vários autores, sendo que a aprendizagem cooperativa não sofreu grande expansão educativa, pois como reforçam Bessa e Fontaine (2002: 19), citados por Monteiro (2012: 37), *“até aos anos setenta a aprendizagem cooperativa ocupou um lugar marginal nos sistemas educativos, lugar que de certa forma ainda mantém pois, apesar de beneficiar duma crescente atenção, está ainda longe de assumir um estatuto dominante”*.

**Selman**, autor na linha das teorias construtivistas, e que surgiu com as teorias cognitivo-estruturais, que apresentam o conflito com um elemento de extrema importância *“do processo de maturação cognitiva do indivíduo”* (Costa, 2003: 214), refere que é através da interação com os outros que a criança começa a ter consciência de si. Assim, no seu estudo, Selman tentou caracterizar os vários níveis de desenvolvimento da conceção da amizade das crianças, encontrando cinco estádios de desenvolvimento:

- Estádio 0 – Companheiro de brincadeira momentâneo (3 aos 7 anos);
- Estádio 1 – Assistência unilateral (4 aos 9 anos);
- Estádio 2 – Cooperação bilateral (6 aos 12 anos);
- Estádio 3 – Relações mutuamente partilhadas e íntimas (9 aos 15 anos);
- Estádio 4 – Amizades autónomas interdependentes (> 12 anos).

No entanto, apenas os primeiros estádios se referem à idade pré-escolar (Quadro 1).

| <b>Estádios</b>   | <b>Descrição</b>  |
|---|---|
| <i>Estádio 0<br/>Companheiro de<br/>brincadeira<br/>momentâneo (3 aos 7<br/>anos)</i> | <i>A criança tem dificuldade em distinguir entre ações físicas (por exemplo, agarrar um brinquedo) e a intenção subjacente a essa ação. Não consegue distinguir entre o seu ponto de vista e o dos outros. Os amigos são valorizados pelos seus atributos físicos e materiais.</i>                                  |
| <i>Estádio 1<br/>Assistência unilateral (4<br/>aos 9 anos)</i>                        | <i>A criança consegue distinguir entre a sua própria perspetiva e a dos outros. No entanto, não percebe que as suas relações envolvem “dar e receber”. Os pontos de vistas e as necessidades são encaradas unilateralmente”.</i>  |
| <i>Estádio 2<br/>Cooperação bilateral</i>   | <i>A criança toma em consideração a perspetiva do outro. A amizade é conceptualizada com maior reciprocidade: ambos os amigos participam.<br/>No entanto, a amizade para as crianças deste estádio é vista como uma cooperação recíproca para servir interesses pessoais de cada um e não os interesses mútuos.</i> |

**Quadro 1 - Estádios de Desenvolvimento Interpessoal, segundo Selman e Selman (1979) (in Canavarro, 2001: 32)**

Os comportamentos das crianças mais novas caracterizam-se por atitudes mais egocêntricas, sendo impulsivas pensando em primeiro lugar na sua satisfação pessoal. As crianças aos 5 anos já conseguem pensar um pouco na perspectiva do outro, subjugando-se, por vezes, às vontades do outro.

É também importante ter em consideração que para que a interação com os colegas se desenvolva normalmente e permita o desenvolvimento da competência social, é necessário que a criança tenha desenvolvido anteriormente, com segurança, uma relação segura com os adultos (Diaz-Aguado, 1996).

Para Selman (Costa, 2003) as estratégias de negociação interpessoal (ENI) são métodos de resolução de conflitos interpessoais. O autor considera quatro níveis de desenvolvimento das ENI a serem adotadas pelas crianças aquando confrontados com um problema de natureza conflitual (Quadro 2):

| Nível/Designação       | Características   |
|------------------------|---|
| Nível 0 – Impulsivo    | As estratégias de negociação envolvem comportamentos impulsivos e físicos de modo a alcançar os objetivos mais rapidamente. Põe em evidência o comportamento motor tal como se exprime o uso da força para obter o que pretende, na fuga para proteção de si próprio.                           |
| Nível 1 – Unilateral   | As estratégias baseiam-se na ação, ou seja, há uma tentativa unilateral de controlar ou por outro lado de apaziguar a outra pessoa através da submissão ou acomodação ao controle da outra pessoa.  |
| Nível 2 – Recíproco    | Predominam as trocas, as promessas, as manipulações e os acordos de base psicológica enquanto meios de satisfação recíproca das necessidades de cada um dos participantes na interação. São estratégias com a intenção de influenciar o outro no sentido de modificar o seu pensamento ou ação. |
| Nível 3 – Colaborativo | As estratégias baseiam-se na satisfação mútua dos objetivos e na integração das necessidades de ambas as partes, para o que contribui a disposição de ambos a mudar, de forma colaborativa, os desejos próprios ou os do outro. Os envolvidos estão predispostos ao diálogo e à negociação.     |

**Quadro 2 - Estratégias de Negociação Interpessoal (Costa, 2003, Carvalho, 2011)**

No quadro 3 encontramos exemplos de estratégias de negociação interpessoal associadas a cada nível de desenvolvimento e a cada tipo de orientação interpessoal.

Selman (Costa, 2003: 218) identifica duas categorias de orientação interpessoal:

- *“A orientação heterotransformadora, referindo-se à opção por tentativas de alteração de pensamentos, sentimentos e ações do outro envolvido na situação de conflito;*
- *A orientação autotransformadora, descrevendo modos de resolução de conflitos que incluem um esforço de modificação dos pensamentos, sentimentos e ações próprias no intuito de as harmonizar com os do significado.”*

| <b>Orientação Heterotransformadora</b>  | <b>Orientação Autotransformadora</b>  |
|---|---|
| Nível 0   |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Negação enérgica dos desejos expressos pelo outro;</li> <li>2. Aproximação impulsiva e não provocada;</li> <li>3. Rejeição física e absoluta do outro.</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fuga impulsiva;</li> <li>2. Retirada afetiva automática;</li> <li>3. Respostas automáticas de obediência.</li> </ol>  |
| Nível 1   |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ameaças unidirecionais para atingir o seu objetivo;</li> <li>2. Ameaças de violência;</li> <li>3. Criticar e ordenar o outro para satisfazer a sua vontade;</li> <li>4. Utilizar regras de sentido único.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esboço de iniciativas fracas seguidas de retraimento;</li> <li>2. Comportar-se como vítima;</li> <li>3. Fazer apelo a alguém depois de uma situação de impotência.</li> </ol>   |
| Nível 2   |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilização de persuasão amigável;</li> <li>2. Procura de apoio para as suas ideias;</li> <li>3. Prossecução dos problemas impressionando o outro pelos seus talentos, conhecimentos.</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afirmação dos seus pensamentos como válidos mas secundários;</li> <li>2. Seguir o outro embora propondo a sua participação;</li> <li>3. Utilização dos seus próprios sentimentos de incompetência como instrumento de negociação interpessoal.</li> </ol> |
| Nível 3   |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antecipação e integração de eventuais sentimentos do outro respeitantes às suas próprias negociações e propostas;</li> <li>2. Reformulação dos seus próprios objetivos, de forma a equilibrá-los com os interesses da relação;</li> <li>3. Negociação com a preocupação da consciência da relação ao longo do tempo.</li> </ol> |   |

**Quadro 3 - Exemplos de estratégias de negociação interpessoal segundo o nível de desenvolvimento e a orientação interpessoal (Costa, 2003, adaptado por Selman, 1988)**

## 2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Todas as crianças possuem determinadas competências sociais que lhes permitem interagir. Rose-Krasnor (1997 citado por Martins, 2009: 241) define competência social como uma *“habilidade para alcançar objetivos pessoais, através da interação social, mantendo simultaneamente relacionamentos positivos com os outros, através do tempo e dos vários contextos sociais”*.

Nesta linha de ideias, Yeates e Selman (1989) citado por Martins (2009: 233) consideram competência social como:

*“O desenvolvimento das competências sociocognitivas e do conhecimento social, incluindo a capacidade de contorno emocional, que medeia os comportamentos em contextos específicos, os quais, por sua vez, são avaliados pelo próprio e pelos outros como adequados, aumentando a probabilidade de ajustamento social positivo”*.

A socialização da criança envolve o desenvolvimento de cinco competências sociais e emocionais (CASEL, 2003 citado por Cacheiro e Martins, 2012):

- i. **Autoconsciência** – Identificar de forma realística os seus próprios sentimentos e emoções, bem como as suas capacidades e desenvolver a auto-confiança;
- ii. **Consciência social** – Compreender o que os outros estão a sentir, bem como a sua perspetiva; apreciar e interagir com diversos grupos;
- iii. **Autorregulação** – Lidar com as nossas emoções de modo a que não interfiram com as tarefas, antes facilitem a sua realização; ser capaz de adiar a gratificação para prosseguir objetivos, persistir perante obstáculos e frustrações;
- iv. **Competências relacionais** – Lidar eficazmente com as emoções envolvidas nos relacionamentos; estabelecer e manter relações saudáveis baseadas na cooperação, ser capaz de resistir à pressão social inapropriada, negociando soluções para os conflitos, e procurando ajuda quando necessário;
- v. **Tomar decisões de forma responsável** – Ser capaz de tomar decisões com base em considerações acuradas sobre todos os fatores relevantes e com base nas consequências que os diferentes cursos de ação podem ter para as partes envolvidas nos conflitos.

A competência social pode ser entendida dos seguintes modos (Cacheiro & Martins, 2012; Martins, 2009, SCHAFFER, 1999)):

- A criança seja aceite pelos pares;

- A criança tenha um grupo de amigos ou que esta seja capaz de fazer novos amigos;
- Seja fácil de simpatizar;
- A maior parte das crianças goste dela;
- Seja assertiva;
- Consiga cooperar e que cumpra regras impostas pela sociedade e pela escola;
- Manifeste comportamento pró-social (por exemplo, consiga partilhar objetos ou ajudar a fazer pequenos trabalhos).

Howes (1983) e Vaughn & Hogan (1994) citados por Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M (2006: 34) referem que “*ser-se competente socialmente inclui ser prossocial, empático, capaz de resolver problemas sociais, referindo-se a dimensão relacional ao desenvolvimento de estruturas de compreensão e de ação interpessoal*”, ou seja a criança tem de ter a capacidade de lidar com as transformações sociais e de interagir com o meio ambiente.

Asher (1978), Asher & Parker (1989), Furman & Robbins (1985), Hartup (1986), Solano (1986) citados por Lopes *et al.*, (2006) acrescentam ainda que as interações com o grupo de pares contribuem de três formas para a socialização das crianças:

- 1) As relações funcionam como motor ou base motivacional que apoia a criança na sua participação no meio ambiente;
- 2) As relações promovem a probabilidade das crianças se poderem confrontar com situações novas, as quais poderão contribuir, de forma independente, para a sua socialização;
- 3) As relações podem constituir-se como contextos eficazes de ensino e de aprendizagem, sendo assim possível maximizar a aquisição de habilidades sociais e a aquisição de normas sociais.

### 3. O QUE É A APRENDIZAGEM COOPERATIVA?

Lucci (2006), com base nos estudos de Vygotsky, considera que para que o indivíduo se desenvolva na sua plenitude, ele depende da aprendizagem que ocorre num determinado grupo cultural, pelas interações entre os seus membros. Entende-se por cooperar o modo de atuar em conjunto, de forma organizada, de modo a atingir metas comuns (Argyle, 1991, cit. por Lopes & Silva, 2009).

A aprendizagem cooperativa encontra-se ainda pouco divulgada, sendo que nos últimos anos foram realizados alguns ensaios sobre as condições epistemológicas da aprendizagem cooperativa (Bessa e Fontaine, 2002).

Assim, a aprendizagem cooperativa é caracterizada *“pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos por forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior.”* (Bessa e Fontaine, 2002: 44). Esta divisão permite que as crianças deixem de ter uma atitude passiva perante o adulto e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, nas quais têm de mobilizar uma série de competências, entre as quais, as competências sociais, ou seja de relação com o outro.

Como refere Arends (1995) citado por Martins (2008: 183) a aprendizagem cooperativa pressupõe que *“não são apenas os indivíduos que são recompensados ou que tomam conhecimento da sua avaliação individual, são os grupos que são recompensados e isso pode assumir a forma de uma nota ou pontuação que reflete o seu rendimento”*, deste modo os professores planificam as matérias de forma a permitir que os alunos trabalhem em grupo.

A ideia de aprendizagem cooperativa surgiu nos Estados Unidos da América, pelas mãos de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, que acreditava que a escola devia *“ser um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo”* (Lopes & Silva, 2009: 9).

Em 1815, surgiu em Portugal nas escolas militares a ideia de ensino mútuo, de modo a colmatar o analfabetismo existente no exército e em 1816 surgiu *“a primeira escola normal de ensino mútuo”* (Lopes & Silva, 2009), em Belém, tendo portas abertas até 1983.

Também Portugal (2009) refere que a aprendizagem surge através da participação da criança em atividades onde existam interações com familiares, amigos, vizinhos e professores.

### 3.1 – PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993) citado por Lopes & Silva (2009: 15) consideram que a aprendizagem de natureza cooperativa pressupõe o cumprimento de cinco princípios fundamentais: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora, a existência de competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

É a partir destes princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa que o professor/educador pode criar outras técnicas.

#### *Interdependência Positiva*

A interdependência positiva poder-se-á definir como a interação na qual os alunos se entrelaçam para aprender. A interdependência positiva é o centro da aprendizagem cooperativa, sendo que os alunos têm de perceber que só serão bem-sucedidos se todo o grupo for. Pois tal como refere Lopes & Silva (2009: 16), *“a interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso.”*

Segundo Lopes & Silva (2009) para fortalecer a interdependência positiva podem ser utilizadas as recompensas de grupo, a partilha de recursos e os papéis complementares. As recompensas de grupo são aplicadas quando os objetivos do trabalho são atingidos. A partilha de recursos relaciona-se com a necessidade de distribuir a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho, mas limitando-o de modo a *“que sejam obrigadas a compartilhá-lo e a esperarem pela sua vez para utilizarem”* (Lopes & Silva, 2008: 15). Os papéis complementares pretendem-se com o papel do leitor, verificador, cronometrista, treinador, entre outros, ou seja, cada membro contribui com uma perspetiva ou ponto de vista para o produto final do grupo.

#### *A Responsabilidade Individual e de Grupo*

Considerado por Lopes & Silva (2009: 17) como o segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa, a responsabilidade individual e de grupo pressupõe que *“o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum.”*



É fundamental que cada um, dentro de um grupo de trabalho, desempenhe a sua função, em prol do sucesso do grupo. A responsabilidade individual, de acordo com Lopes & Silva (2009) existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao individuo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão.

#### *A Interação Estimuladora, preferencialmente Face a Face*

De acordo com Johnson e Johnson (2009) citado por Lopes & Silva (2009), a interação face-a-face acontece quando as crianças se motivam e encorajam os restantes elementos do grupo para atingir os objetivos.

Lopes & Silva (2009: 18) refere que há atividades “*cognitivas e dinâmicas interpessoais que só acontecem quando os alunos se envolvem na aprendizagem uns dos outros.*”

Para se conseguir uma interação face a face eficaz é necessário que o grupo tenha entre 2 a 4 elementos.

#### *Competências Sociais*

As competências sociais são muito importantes para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo.

É importante frisar o facto de que para que haja sucesso na cooperação no pré-escolar, devem ser ensinadas às crianças algumas competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; partilhar ideias; ser paciente; ajudar os outros, etc. É necessário que as crianças sejam motivadas para usarem essas mesmas competências, ou seja, o professor/educador tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com seriedade e precisão (Lopes & Silva, 2009).

O professor tem o papel de ajudar também na relação das crianças mais novas com os seus pares, orientando-as nos seus jogos e atividades e sugerindo-lhes estratégias para utilizar as competências sociais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Um exemplo de atividade que o professor/educador pode fazer para que as crianças adquiram competências sociais prende-se com o contar uma história (Lopes & Silva, 2009, Cochito, 2004). Esta atividade visa desenvolver competências como: comunicação verbal, aguardar a vez, respeitar a vez dos outros, ouvir com atenção, desenvolver a capacidade de memorização e relacionar conhecimentos. O professor faz grupos de 4 ou 5 alunos. Depois o

professor, ou o próprio grupo, decide um tema e/ou personagens à volta dos quais pretende criar uma narrativa, por exemplo, imaginar uma história em que a personagem principal é a gotinha de água. Num segundo passo o professor apresenta as regras e as competências necessárias ao desenvolvimento da atividade. Em cada grupo, um aluno inicia a sua narrativa com três ou quatro palavras, o aluno seguinte continua-a, repetindo as palavras pronunciadas pelo colega e associa mais uma. A atividade desenrola-se até que todos os elementos de cada um dos grupos tenham participado pelo menos duas vezes. No final deve-se fazer um balanço global da atividade e afixar um cartaz com as regras aprendidas.

Em suma, o sucesso académico dos grupos está ligado à capacidade de aquisição de competências sociais (Lopes & Silva, 2009).

#### *O Processo de Grupo ou Avaliação do Grupo*

O quinto elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é a avaliação do grupo. Esta diz respeito à análise que o grupo faz para perceber o que necessitam para alcançar o que pretendem e o que necessitam para melhorar.

Assim, deve ser dado tempo para que os alunos analisem o modo como estão a funcionar os grupos de aprendizagem e o modo como estes estão a utilizar as suas competências sociais para manter as relações de trabalho eficazes (Lopes & Silva, 2009).

Se o grupo tiver dificuldades de relacionamento, é importante que se envolvam na avaliação do grupo para perceber os problemas que estão a ter.

### 3.2 – BENEFÍCIOS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Assim, do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem cooperativa representa uma oportunidade de êxito porque favorece, segundo Diaz-Aguado (Cochito, 2004):

- A *aprendizagem observacional* através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam;
- O *conflito sociocognitivo* que estimula a interação e o confronto de pontos de vista diferentes;
- O *alargamento das fontes de informação* e rapidez com que se obtém *feedback* sobre os próprios resultados;
- A oportunidade de poder *ensinar os colegas*, permitindo a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa.

Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), citado Lopes & Silva (2009), referem mais de 50 vantagens da aprendizagem cooperativa. Essas vantagens de ordem social, psicológica, académica e na avaliação encontram-se no quadro 4.

| Categorias              | Dimensões   |
|-------------------------|---|
| Benefícios sociais      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>▪ Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;</li> <li>▪ Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>▪ Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>▪ Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>▪ Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>▪ Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>▪ Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>▪ Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>▪ As salas de aulas cooperativas podem ser usadas para modelas ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que os alunos utilizam equipas e grupos;</li> <li>▪ Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>▪ Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>▪ Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul> |
| Benefícios psicológicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove o aumento da autoestima;</li> <li>▪ Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>▪ Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>▪ A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>▪ A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>▪ Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>▪ Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>   |
| Benefícios académicos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolve competências de pensamento de nível superior;</li> <li>▪ Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>▪ Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>▪ As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo</li> </ul>   |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | <p>do texto por parte dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>▪ Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>▪ Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>▪ Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>▪ Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>▪ Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>▪ Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>▪ Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos.</li> </ul> |
| Benefícios na avaliação | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>▪ Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>▪ Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>   |

**Quadro 4 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Lopes & Silva, 2009: 50)**

É de salientar que nem todos os aspetos da interação entre companheiros são positivos. Os conflitos, as lutas e a rivalidade que ocorrem sempre que as crianças estão juntas são um ponto negativo mas que com um pouco de equilíbrio é possível corrigir (Schaffer, 1999). Isto é, se existir entreaajuda entre as crianças, aprendendo uma com a outra, sendo assistidas e socializadas, o campo de batalha existente entre as crianças irá deixar de existir.

O quadro 5 refere que há algumas variáveis que influenciam a eficácia da colaboração entre companheiros.

| <i>Variável</i>                    | <i>Natureza da influência</i>   |
|------------------------------------|---|
| <i>Idade</i>                       | <i>As crianças são demasiado jovens (isto é, até à idade pré-escolar) para se empenharem em diálogos construtivos.</i>        |
| <i>Dificuldade da tarefa</i>       | <i>A tarefa é demasiado difícil em relação ao nível cognitivo das crianças.</i>   |
| <i>Discrepância entre crianças</i> | <i>As crianças diferem muito nos respetivos níveis fundamentais de compreensão do problema.</i>                               |
| <i>Domínio-passividade</i>         | <i>Uma criança é demasiado conflituosa e/ou a outra é demasiado passiva para que o comportamento cooperativo tenha lugar.</i> |
| <i>Intensidade do conflito</i>     | <i>O relacionamento é demasiado conflituoso</i>   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <i>para que uma solução em conjunto seja possível.</i>   |
| <b>Conhecimento interpessoal</b> | <i>As crianças são demasiado estranhas e circunspectas no seu relacionamento para explorar o pensamento uma da outra e partilhar as suas próprias ideias</i> |

**Quadro 5 - Variáveis que influenciam a eficácia da colaboração entre companheiros (Foot et al (1990); C. Howe (1993) in Schaffer (1999: 382)**

Damon e Phelps (1989) citado por Schaffer (1999) distingue três tipos de aprendizagem de colaboração entre companheiros:

4. *Tutoria de companheiros*: uma criança auxilia outra ao fornecer instrução e orientação. As crianças mantêm um relacionamento de mestre-aprendiz uma perante a outra.
5. *Aprendizagem cooperativa*: as crianças são organizadas por um professor em grupos, sendo atribuído a cada um deles um problema ou uma tarefa que o grupo deve resolver em conjunto. O sucesso depende do esforço conjunto.
6. *Colaboração entre companheiros*: as crianças estão ambas em igualdade, sendo um processo de aprendizagem em conjunto. As mesmas têm de interagir, discutir ideias e partilhar as suas próprias perspetivas.

Quanto a Schaffer (1999), a cooperação é o elemento chave para que as crianças que aceitem a visão uma da outra tenham um progresso cognitivo.

### 3.3 – OS JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos são também uma outra estratégia para que as crianças desenvolvam as suas competências sociais e de interação. Para além da sua vertente lúdica e agradável, “*esta estrutura dos jogos ”obriga” à cooperação e não à competição*” (Jares, 2002: 98).

Soler (2006) citado por Penas (2012: 11) define os jogos cooperativos como jogos nos quais os participantes “*jogam uns com os outros e não uns contra os outros*”, sendo que devem superar os desafios, partilhar, e unir-se.

Pois, como sabemos, o jogo tem a função de divertir mas também funciona como transmissor de determinados códigos sociais. É importante que o jogo facilite a comunicação, colocando todos os membros em plano de igualdade e libertando-os da tensão da competição. Neste tipo de jogos não existem vencedores nem vencidos, de modo a facilitar “*o bem-estar físico e psicológico*” (Jares, 2002: 99).

Segundo Monreal (1995) é a partir dos cinco anos que a criança começa a realizar atividades conjuntas, sendo que se não tiverem o auxílio do adulto não conseguem colaborar umas com as outras. É também através do jogo cooperativo que as crianças começam a perder o egocentrismo infantil, ao exigir que cada um dos membros do grupo tenha em conta os outros.

Soler (2006) citado por (Penas, 2012) refere que os jogos cooperativos têm como base cinco princípios fundamentais, sendo eles: a inclusão, a coletividade, a igualdade de direitos e deveres, o desenvolvimento humano e a processualidade.

- i. A inclusão: trabalhar com as pessoas procurando ampliar a sua participação e a sua integração entre elas nos processos em curso;*
- ii. A coletividade: as conquistas e ganhos somente se realizam coletivamente, reconhecendo a individualidade de cada um;*
- iii. Igualdade de direitos e deveres: a participação e a responsabilidade são asseguradas pela decisão, gestão e a repartição justa dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa;*
- iv. Desenvolvimento humano: o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e o seu aprimoramento;*
- v. Processualidade: no jogo é privilegiado o processo – os meios e não os fins (Penas, 2012: 12).*

### 3.4 – MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A maioria dos estudos existentes sobre aprendizagem cooperativa refere-se a crianças em idade escolar. No entanto pareceu-nos pertinente referir alguns desses métodos e adaptá-los ao pré-escolar.

O desenvolvimento da investigação no domínio da aprendizagem cooperativa acentuou-se no início dos anos setenta. Surgiram então alguns métodos de aplicação de aprendizagem cooperativa para crianças em idade escolar (Learning Together, STAD, TGT) e alguns orientados para as crianças em idade pré-escolar (Senhas para Falar, o Par Gelado e Desenhar uma Figura, Graffiti Coletivo) (Lopes & Silva, 2009, Bessa & Fontaine, 2002).

#### *Learning Together*

Este método de aprendizagem cooperativa, Aprendendo Juntos, obedece a cinco princípios:

- i. Interdependência positiva;*
- ii. Interação frente-a-frente;*
- iii. Responsabilidade individual;*

- iv. Competências interpessoais;
- v. Funcionamento do grupo.

Neste método, os grupos são distribuídos por grupos heterogéneos de quatro ou cinco elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho. No final, o grupo entrega uma ficha única pela qual o grupo será avaliado.

Este método dá especial atenção à aquisição de técnicas de interação positiva em grupo, não deixando de parte o objetivo do domínio da matéria. Aqui o “*professor faz um ensino explícito, vigia os grupos e intervém junto deles a fim de possibilitar que os alunos, refletindo sobre as suas interações, desenvolvam as competências sociais*” (Lopes & Silva, 2009: 166).

#### *STAD – Student Teams Achievement Divisions*

Esse método de *Divisão dos Alunos por Equipas para o Sucesso* foi desenvolvido por Slavin (Lopes & Silva, 2009, Bessa & Fontaine, 2002) durante os anos setenta.

O STAD rege-se por cinco componentes principais:

- i. Apresentação à turma pelo professor – o professor faz a apresentação da lição centrando-se no conteúdo a ser avaliado nos questionários individuais. Deste modo, os alunos compreendem que têm de prestar atenção à aula, caso contrário não irão conseguir responder ao questionário, cuja pontuação determina a classificação do grupo;
- ii. Trabalho de grupo – o grupo é composto por quatro ou cinco elementos sendo que devem refletir as características da heterogeneidade (alunos com diferente rendimento escolar, género e raça). O grupo é o mais importante deste modelo STAD, pois é imprescindível que cada elemento do grupo dê o seu melhor;
- iii. Questionários de avaliação individual – no final de um ou dois períodos de trabalho em grupo, os alunos irão responder individualmente a um questionário sobre os assuntos tratados, pois cada elemento é responsável pelos seus conhecimentos;
- iv. Verificação do progresso dos resultados individuais – cada aluno pode atingir um objetivo de aprendizagem fixado pelo professor, e que não é igual para todos. O que é medido é o progresso de cada aluno em relação ao seu desempenho passado. Neste sentido, tanto os melhores como os piores alunos podem contribuir para o grupo;

- v. Reconhecimento/recompensa da equipa – o professor reconhece o bom desempenho da equipa. As recompensas podem ser através de pontos para subir notas, ou então, o reconhecimento em notícia em jornais escolares ou quadros colocados na escola.

A ideia que está subjacente a este método é que os alunos, trabalhando em conjunto, “*criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem*” (Bessa & Fontaine, 2002: 67). Um fator fundamental deste método é que o sucesso individual só poderá ser alcançado se todos os membros forem igualmente bem-sucedidos.

#### *TGT – Team Games Tournament*

Este método conhecido como Método dos Torneios em Equipa é semelhante ao método STAD exceto que, enquanto o modelo STAD recorre ao uso de mini-testes e ao sistema de ponto para a avaliação individual, o TGT recorre a torneios académicos (jogos), onde os alunos representam a sua equipa contra elementos que têm nível de desempenho semelhante.

O TGT apoia-se em quatro princípios:

- i. Apresentação à turma pelo professor (igual ao STAD);
- ii. Trabalho de Grupo (igual ao STAD);
- iii. Torneios – é a estrutura na qual se desenrolam os jogos. Os torneios consistem em distribuir os alunos com capacidades semelhantes por mesas de três participantes, sendo que cada um representa uma equipa diferente. Em seguida, são feitas perguntas relacionadas com os conteúdos trabalhados. Estes torneios realizam-se no final de uma semana ou no final de uma unidade de ensino;
- iv. Reconhecimento por equipas (igual ao STAD).

Este método permite que exista o mesmo nível de desempenho, entre alunos na mesa de torneios, ou seja, que independentemente do seu nível de rendimento possam contribuir com o máximo de pontos para o seu grupo.

Segundo Slavin (1991<sup>a</sup>; 1996, citado por Bessa & Fontaine, 2002: 71) este tipo de torneios dá aos alunos uma “*maior dimensão de entusiasmo e excitação*”.

Segue-se a descrição de algumas atividades de aprendizagem cooperativa mais adequadas a crianças em idade pré-escolar referidas por Lopes & Silva (2009).

#### *Senhas para Falar*



Este método deverá ter a duração de dez ou quinze minutos para ser usado com crianças em idade pré-escolar. Os grupos devem ser de três ou quatro elementos, organizados pelo educador.

Este método visa a participação das crianças mais tímidas. A educadora ou as crianças escolhem um tema para discutir e são distribuídas senhas para falar. As senhas podem ser canetas, borrachas ou outros pequenos objetos. Estas senhas permitem que as crianças participem no tema em questão. Por exemplo, são distribuídos três cartões coloridos a cada criança. Quando uma criança fala coloca o cartão na mesa. Todas as crianças têm que esgotar as suas senhas e não podem utilizar a senha seguinte sem que todos os elementos do grupo tenham utilizado uma antes.

Uma participação igual por parte de todos os elementos do grupo apela ao desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento criativo (Lopes & Silva, 2002).

#### *O Par Gelado*

Este tipo de atividade deverá ter a duração de cinco ou dez minutos.

É um método cooperativo que visa potenciar o relacionamento de todos os alunos da turma, desenvolvendo competências ao nível da partilha de conhecimentos, espírito criativo, entreajuda e espírito de equipa.

Quando a educadora disser “Misturar” as crianças deverão circular pela sala, e quando disser “Gelo” as crianças param. De seguida, diz “Pares” e as crianças formam um par com a criança que estiver mais próxima. Nesta altura a educadora indica o tema ou tarefa e o tempo de realização. Quando terminarem repete-se o procedimento.

É uma atividade que deverá ser realizada num espaço amplo e em que a educadora será apenas mediadora.

#### *Desenhar uma Figura*

Este método cooperativo de curta duração (cinco a dez minutos) é indicado para a educadora perceber se o par consegue reproduzir o que lhe foi transmitido. Assim, a educadora faz os pares e pede para fazerem um sumário de tipo ilustrativo sobre o que lhe foi transmitido antes.

Desta forma as crianças podem interagir umas com as outras, tirando conclusões sobre o que acabaram de ouvir.

Por exemplo: Durante a manhã a educadora e as crianças falaram sobre os animais aquáticos e sobre as suas características. A educadora fez pares e pediu que as crianças reproduzissem, de forma ilustrativa, o que falaram durante a manhã. Poderão surgir os habitats, o tipo de revestimento dos animais, entre outros. Em seguida, cada par de crianças irá explicar o trabalho ao restante grupo.

#### *Graffiti Coletivo*

Este método consiste em agrupar três ou quatro crianças à volta de uma folha dividida de acordo com o número de elementos. A folha deverá ser grande para não limitar o trabalho/criatividade da criança.

Cada criança dispõe de um espaço para executar o trabalho e de um tempo previamente estabelecido pela educadora. Quando o tempo terminar, a folha roda e cada criança realiza o seu trabalho de acordo com as novas instruções. A folha irá rodando até que volta à posição inicial.

Este método visa desenvolver o pensamento crítico, criativo, a tomada de consciência, a construção do espírito de equipa e a responsabilidade individual.

**PARTE II – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

## METODOLOGIA

### 4. PERCURSO EM CONTEXTO

No ano letivo 2012/2013, a frequência das unidades curriculares de Observação e Cooperação Supervisionada (OCS) e de Prática e Ensino Supervisionada (PES), que decorreram durante o primeiro e segundo semestre respetivamente, proporcionou-nos o contacto com o grupo de crianças com o qual se desenvolveu o projeto de IA.

A unidade curricular OCS tinha como objetivo conhecer o grupo de crianças e o respetivo contexto. Para tal, foi necessário recorrer ao Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram e Pascal, 2009), que nos permitiu conhecer a organização da instituição e o funcionamento da sala de atividades, assim como conhecer melhor a educadora de infância, a assistente operacional e o grupo de crianças, e à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Clifford, Cryer e Harms, 2008).

No 2.º semestre decorreu a PES de segunda a quarta-feira, no horário das 9h00 às 15h30. Esta prática teve lugar entre fevereiro e junho de 2013, em parceria com a minha colega Liliana Santos. A educadora cooperante Graciela Fernandes acompanhou-nos durante este percurso sendo esta a responsável pelo grupo de crianças da sala 3 do Jardim de Infância da Praceta. A educadora desempenhava igualmente funções como educadora coordenadora do agrupamento de Escolas do Bonfim.

Com base nas experiências vivenciadas durante a OCS, foi escolhido como tema integrador do projeto de prática, a Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar.

Os objetivos que se pretenderam atingir ficaram assim definidos:

- Refletir sobre a importância da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar;
- Identificar e implementar estratégias de aprendizagem cooperativa no contexto pré-escolar;
- Conhecer as perspetivas das crianças sobre as relações sociais;
- Promover atitudes positivas face à aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo;
- Desenvolver competências sociais nas crianças que lhes permitam iniciar a cooperação;
- Contribuir para uma aprendizagem cooperativa no Jardim de Infância, em particular deste grupo de crianças.

Com vista a dar respostas a algumas destas dúvidas foram realizadas atividades que nos levavam a estas respostas.

No início da nossa intervenção utilizámos um texto de Selman (citado por Martins, 2009) para avaliar o raciocínio social das crianças e conduzimos entrevistas semiestruturadas, com quatro crianças, com base neste modelo.

Recorremos por fim, à escala de Avaliação do Desenvolvimento da Criança, dos 3 aos 10 anos, de Alberto Sousa, para avaliar cada criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento sócio relacional (Relacionamento e Cooperação).

#### 4.1 – PLANEAR E DESENVOLVER A PRÁTICA USANDO PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Um trabalho desta natureza implica que o estagiário tenha a necessidade de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, sendo que, como refere Máximo-Esteves (2008: 70) *“os professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula”*.

Para a realização deste estudo, a escolha recaiu numa metodologia qualitativa que, segundo Almeida & Freire (2000: 28) se apoia em princípios base, que reforçam a necessidade de um olhar interpretativo dos comportamentos e fenómenos sociais, ou seja, é *“mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados”*.

A investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma dada situação social em que o objetivo é melhorar a qualidade da ação (John Elliott, 1991, in Máximo-Estives, 2008). Podemos, assim, dizer que esta metodologia combina a investigação com a prática, sendo este um processo dinâmico (Matos, 2004, Máximo-Esteves, 2008).

Deste modo, a investigação-ação desenrola-se segundo operações como: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar (Fisher, 2001 in Máximo-Esteves, 2008). Este plano decorre com base na ação e deve ser reajustado sempre que a ação ocorra de forma não planeada.

No nosso estudo pretendemos desenvolver atividades promotoras de cooperação e procurámos saber se as crianças eram ou não capazes de cooperar.

Máximo-Esteves (2008) refere que para desenvolver um projeto de investigação-ação é necessário estabelecer os *propósitos*, os *tópicos* e a *formulação das questões iniciais*.

No nosso estudo os *propósitos* correspondem à necessidade de construir conhecimento sobre a aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar e sobre o seu modo de organização. Os *tópicos* que provêm das observações que o educador “*efetua sobre a vida escolar*” (Máximo-Esteves, 2008: 79), dos dilemas que a prática lhe coloca e do desejo de melhorar o ensino para obter satisfação profissional. Nesta IA correspondem à observação do método de trabalho da educadora, à tentativa de implementar a prática de trabalho cooperativo e à reflexão sobre a implementação desta prática, considerando nela as competências das crianças. É necessário formular questões de investigação que são o ponto de partida para qualquer investigação.

Formulámos, então, as seguintes questões:

- Como se constroem e desenvolvem as atividades na sala 3?
- Como podemos desenvolver as relações, as interações e a comunicação na sala de atividades?
- Quais as perspetivas das crianças sobre o outro e o trabalho com o outro?
- Em que medida pode a aprendizagem cooperativa contribuir para a aquisição de competências sociais?
- Quais as potencialidades e/ou desvantagens da utilização desta metodologia?

Estas questões de investigação formuladas e centradas no desenvolvimento da prática são o caminho para alcançar os objetivos que nos propusemos.

#### 4.2 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS SEGUIDOS NA SUA ANÁLISE

Máximo-Esteves (2008) destaca a observação, as notas de campo e diários, as entrevistas, os documentos e as imagens como os instrumentos e técnicas mais frequentes no âmbito da investigação-ação.

A fim de se alcançarem os objetivos atrás explicitados, vários instrumentos de recolha de dados foram utilizados nesta investigação, nomeadamente:

- A observação direta e as notas de campo;
- Um dilema social, não moral, proposto por Selman (Martins, 2009), seguido de uma entrevista semiestruturada para avaliar o raciocínio social dos sujeitos aplicada a quatro crianças;

- Uma escala de avaliação do desenvolvimento das crianças, de Sousa (2009), nomeadamente, a subescala Sócio Relacional (relacionamento e cooperação) e recorreremos à observação dos comportamentos das crianças;
- Uma escala do Manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, para refletir sobre o ambiente educativo;
- As imagens e vídeos das crianças.

Ao longo da investigação-ação recorreremos, essencialmente, à **observação direta**, registando as notas de campo e recorrendo aos registos fotográficos.

*“A observação é um processo que inclui a atenção voluntária sobre um fenómeno ou objecto para dele recolher informação fiel, de forma não condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”* (Marchão, 2012: 154) sendo que, como refere Máximo-Esteves (2008: 87), *“a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.”*

Observámos e registámos, usando a máquina fotográfica, que nos permitiu inventariar rapidamente os objetos da sala, os produtos artísticos das crianças, a organização da sala ou até atividades, e como refere Estrela (1994: 26), *“o professor para poder intervir no real do modo fundamentado, terá de observar e problematizar”*.

Numa primeira fase, ainda no âmbito da Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, recorreremos ao Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), sendo que utilizámos a ficha do estabelecimento educativo, a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que compõem o grupo, a ficha do espaço educativo da sala de atividades, a ficha da educadora de infância, a ficha da assistente social e ainda os guiões das entrevistas da educadora de infância e da coordenadora do ensino pré-escolar.

O aparecimento do DQP, uma adaptação do projeto Effetive Early Learning, no Reino Unido desenvolvido por Christian Pascal e Tony Bertram, deve-se à necessidade de encontrar formas que tornem mais fácil a avaliação e melhoria da qualidade de ensino no atendimento de crianças até aos cinco anos. Este projeto cria uma metodologia de avaliação com vista ao melhoramento da qualidade das aprendizagens na educação de infância.

Por tal Oliveira-Formosinho (2009: 6), apresenta-o como um *“incentivo a uma cultura profissional colaborativa”* que visa a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Para que isso aconteça, pretende-se criar estratégias de avaliação de qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar e, avaliar e comparar a qualidade da aprendizagem nos diversos contextos de educação de infância.

O Projeto DQP segue os seguintes princípios operacionais em todas as ações:

- *“A avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis;*
- *O processo de avaliação e desenvolvimento é partilhado, democrático e colaborativo;*
- *O processo é facultativo e não imposto;*
- *O referencial da avaliação é rigoroso mais flexível e isento de juízos de valor;*
- *Os projetos de acção são apoiados e acompanhados;*
- *O processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões dos educadores e não a julgá-los ou ameaça-los. É um processo de capacitação (“empowerment”)” (DQP, 2009: 54).*

A recolha de dados foi elaborada com base nos instrumentos acima referidos, e posteriormente foi elaborada uma análise descritiva de cada ficha, tendo-nos sido muito útil para esta investigação-ação.

As **notas de campo** foram elaboradas à medida das diversas atividades, quer no momento exato quer num momento após a sua ocorrência, sendo que estas no momento em que ocorreram foram registadas de forma escrita e de forma fotográfica (para registar expressões das crianças).

No âmbito do nosso projeto, pretendemos ainda conhecer as concepções das crianças sobre o modo como elas encaram o outro e a forma como conseguem resolver um dado problema que tenha outro interveniente.

Assim, e seguindo a metodologia de Kolberg da **entrevista semiestruturada**, apresentámos um dilema social, não moral, às crianças, seguido de algumas questões que ajudaram a compreender melhor o mundo social e as competências sociais das mesmas (Martins, 2009).

Seguem-se o dilema e as respetivas questões, que foram feitas numa sala onde estava apenas a educadora e a criança.

Raul (Rita) e o Tiago (Joana) são amigos. Eles têm de fazer uma pintura para colocar na entrada da escola e têm apenas um dia para a fazer. Eles combinaram fazer antes da hora de almoço, mas o Raul (Rita) prefere ir para a área da garagem/da casinha enquanto o Tiago (Joana) prefere fazer naquele momento.

1.O que é que poderia Raul/Rita fazer para resolver este problema com Tiago/Joana? Porquê?

2. O que é que é mais certo? Fazer primeiro a pintura ou ir brincar?



3. O que é um amigo?

4. Quando dois amigos se chateiam podem voltar a ser amigos? Sim ou Não. Porquê?

Utilizámos uma versão masculina, para utilizar com os rapazes e uma versão feminina para utilizar com as raparigas. Com este procedimento pretendíamos facilitar a identificação dos sujeitos com as personagens da história. Este procedimento, aplicar versões femininas e masculinas consoante o género dos sujeitos, já havia sido proposto e utilizado por Selman no seu estudo de desenvolvimento social (Martins, 2009).

Por fim, e já no término do ano letivo, propusemo-nos a avaliar o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à dimensão Sócio Relacional (relacionamento e cooperação). Utilizámos uma escala do desenvolvimento de crianças de Alberto Sousa. No entanto a subescala não possui “*garantia para crianças de 3 a 6 anos, como aliás se esperava, pois as ligações sociais nestas idades são extremamente flutuantes*” (Sousa, 2009: 19), além do mais o grupo em questão é heterogéneo no que diz respeito à idade e ao género.

A aplicação da escala é feita através da observação.

Esta escala de avaliação tem seis níveis de cotação, sendo que são marcados com um x no nível correspondente: 5 – Muito Bom; 4 – Bom; 3 – Médio; 2 – Baixo; 1 – Muito Baixo; e 0 – Dificuldade.

No que diz respeito ao Relacionamento os parâmetros de avaliação são os seguintes:

- “5 – *Extrovertida, alegre, viva, comunicativa, exuberante;*
- 4 – *Franca, cordial, simpática, boa camarada;*
- 3 – *Atitude média;*
- 2 – *Reservada nos primeiros contactos;*
- 1 – *Introvertida, solitária, fechada em si, evitando contactos com outros;*
- 0 – *Antipática, hostil, agressiva na relação*” (Sousa, 2009: 95),

E no que diz respeito à Cooperação, os parâmetros são:

- “5 – *Deseja e vive intensamente atividade de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade;*
- 4 – *Gosta de atividade de grupo-cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos;*
- 3 – *Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo;*
- 2 – *Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro;*
- 1 – *Gosta de brincar ao pé de outras mas não é ainda capaz de brincar com outras, de modo cooperativo.*
- 0 – *Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; Reage agressivamente aos contactos com outras.*” (ibidem: 95)

Assim, e depois de observar cada criança, avaliámo-las segundo os parâmetros acima referidos. Concluída a avaliação do desenvolvimento da criança o nível a atribuir é a soma do resultado de relacionamento com o de cooperação e dividir por dois.

Para o presente relatório foi também utilizado como instrumento de recolha de dados, a recolha/consulta documental que consistiu na análise de documentos oficiais como: o PCG (Projeto Curricular de Grupo) e o PAA (Projeto Anual de Agrupamento), sendo estes instrumentos educacionais importantes para compreender as dificuldades e potencialidades das crianças, assim como os objetivos e estratégias delineados para o grupo, e compreender o funcionamento da instituição escolar, respetivamente.

Importa referir que a observação era realizada três dias por semana, sendo que era uma semana de observação e uma semana de intervenção intercaladas.

Nas semanas em que estávamos a intervir, foram proporcionados momentos específicos em que as crianças realizavam trabalho cooperativo, o que permitia os registos das interações e dos comportamentos.

## 5. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Jardim de Infância da Praceta localiza-se numa área urbana e comercial da cidade de Portalegre, no bairro de São Lourenço, pertencente à freguesia de São Lourenço e, recebe crianças de todos os grupos socioeconómicos.



**Imagem 1 - Vista do Jardim de Infância da Praceta**

A valência de pré-escolar, tal como definido pelo artigo 16.º da Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro, não carece de qualquer tipo de contribuição financeira dos pais/encarregados de educação.

A gestão deste estabelecimento de ensino público pertence ao Agrupamento de Escolas do Bonfim, desde a formação deste mega agrupamento escolar (junção do Agrupamento de Escolas Cristóvão Falcão e Escola Secundária Mouzinho da Silveira), cujo presidente do conselho pedagógico é o Doutor Joaquim Correia. O estabelecimento do Jardim de Infância da Praceta tem como coordenadora do departamento pré-escolar, a educadora Graciela Fernandes que dirige as educadoras deste agrupamento.

No que refere às normas de funcionamento da escola, esta orienta-se principalmente pelo Regulamento Interno o qual adapta as leis definidas pelo Ministério da Educação, entidade de que depende o agrupamento. O Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Individual da Criança são elaborados com base no Regulamento Interno e definem todas as atividades de acordo com as características da população escolar.

O horário do estabelecimento inicia-se às oito horas, com o acolhimento na sala destinada à componente de apoio à família, sendo que esse serviço é prestado pelo animador da instituição. Às nove horas as educadoras iniciam o seu horário de trabalho e levam cada grupo de crianças para as suas respetivas salas de atividades. Esse tempo prolonga-se até às doze

horas, hora a que é servido o almoço, altura em que as educadoras se juntam às assistentes operacionais para prestar esse serviço. Às quatorze horas a educadora regressa da sua hora de almoço e retorna à sala de atividades juntamente com as crianças, momento que se prolonga até às quinze horas e trinta minutos, hora que marca o fim da componente letiva. Nesse momento as crianças dirigem-se para o refeitório onde fazem o lanche, serviço que é prestado mais uma vez, pelas assistentes operacionais. De seguida, as crianças regressam à sala destinada à componente de apoio à família, enquanto aguardam a chegada dos pais. O estabelecimento encerra o seu horário de funcionamento às dezoito horas.

No que diz respeito ao edifício, este foi construído no ano de 1951, consta de um bloco único, com dois pisos, tendo ao longo dos anos sido adaptado/remodelado e encontra-se em boas condições.

A escola tem dois parques infantis, destinados às brincadeiras das crianças, um com baloiços e outro apenas com tapete verde.

A instituição tem três salas de atividades, uma para cada grupo. Para além destas três salas dispõe de uma sala para ações curriculares/complementares, uma sala de órgão de gestão e um refeitório, sendo que todas são compostas por mobiliário suficiente e adequado encontrando-se este em bom estado de conservação e adequado às necessidades.

A escola encontra-se adaptada para pessoas portadoras de deficiências físicas, como rampas de acesso e casas de banho equipadas para os mesmos.

O pessoal docente do estabelecimento apresenta idades entre os quarenta e cinco e os sessenta e cinco anos. As quatro educadoras pertencem ao quadro de escola do agrupamento. Há cinco professores que lecionam as AEC's (professores de: Inglês, Educação Física, Expressão Dramática, Música e Linguagem Gestual). A população total é de 65 crianças, uma sala com vinte e cinco crianças, uma sala com vinte e uma crianças e uma sala com dezanove crianças.

O estabelecimento dispõe de três assistentes operacionais e um animador sociocultural.

A instituição relaciona-se com instituições do distrito de Portalegre, são exemplos disso, a Escola Superior de Educação, a Escola Superior de Enfermagem, a CERCI, o Agrupamento n.º2, a Câmara Municipal de Portalegre assim como o Agrupamento n.º1.

## 6. CONCEÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA EM PRÉ-ESCOLAR

### 6.1 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARA A PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O grupo de crianças com que trabalhamos correspondeu à sala 3, tendo como responsável a educadora Graciela. O grupo em questão é constituído por dezanove crianças, das quais onze são do género feminino e oito do género masculino. Quanto à idade é um grupo heterogéneo, havendo nove crianças de três anos, seis com quatro anos, duas com cinco anos e duas com seis anos (Quadro 6).

| Idades        | Raparigas | Rapazes   | Total     |
|---------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>3 anos</b> | 05        | 04        | <b>09</b> |
| <b>4 anos</b> | 04        | 02        | <b>06</b> |
| <b>5 anos</b> | 01        | 01        | <b>02</b> |
| <b>6 anos</b> | 01        | 01        | <b>02</b> |
| <b>Total</b>  | <b>11</b> | <b>08</b> | <b>19</b> |

**Quadro 6 - Distribuição das crianças por idade e género**

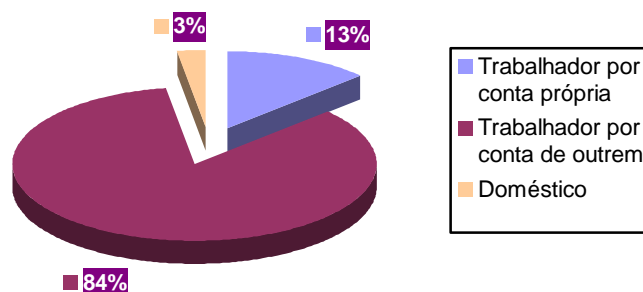
Este grupo é formado por seis crianças que transitaram do ano anterior, e as restantes vêm do Centro Social São Lourenço e de outros Jardins de Infância e creches do concelho. Na maioria, quase todas as crianças tinham amigos na sala, o que pode ter facilitado a adaptação à sala e ao grupo.

Podemos apurar que, embora as crianças pertencessem a faixas etárias diferentes, funcionaram como grupo, demonstrando sempre muito interesse e curiosidade na participação de todas as atividades propostas. O grupo permitiu formas de interações versáteis, dinâmicas e positivas entre os pares, que resultaram em maiores e melhores aprendizagens.

O grupo possui hábitos e rotinas de trabalho. Como referem as OCEPE (1997), a rotina é planeada pelo educador e dada a conhecer às crianças permitindo que estas se apercebam das sequências temporais e da sucessão dos vários acontecimentos, de modo “*a fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas*” (Oliveira-Formosinho, 2007: 69).

Uma das crianças que frequenta a sala desde o ano letivo 2009/2010 é portadora de Síndrome de Down. É apoiada por uma equipa de Intervenção Precoce constituída por uma professora do 1º Ciclo, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional.

A maioria dos alunos provém de famílias de nível médio e médio alto, os pais trabalham na sua maioria para a Função Pública ou outros serviços, comércios, empresários, trabalhando dentro e fora do concelho (Gráfico 1).



**Gráfico 1 – Estatuto profissional dos pais das crianças**

Os agregados familiares parecem deste modo equilibrados proporcionando estabilidade às crianças.

## 6.2 – ORGANIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCATIVO

Os elementos essenciais à organização do cenário educativo em pré-escolar são o grupo, o espaço e o tempo educativo que deve ser iniciado diariamente por rotinas.

Deste modo, nenhum educador se deve esquecer que uma rotina consistente será sempre a base de uma boa aprendizagem. As rotinas são consideradas como um instrumento de dinamização da aprendizagem e facilitador das perceções infantis sobre o tempo. Através de uma “*rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade*” (Hohmann & Weikart, 2011: 8).

Na sala do grupo cooperante, o tempo foi gerido de forma harmoniosa, tendo em conta a alternância entre atividades calmas com outras mais movimentadas.

A agenda semanal da sala 3 não foi estática, ou seja, alterou-se de acordo com as atividades a desenvolver. A rotina diária educativa é conhecida das crianças, mas por vezes poderá ser quebrada, pois existem situações importantes para o grupo, tal como a organização de festas, visitas de estudo ou a visita de um convidado à sala.

O tempo na sala é organizado de uma forma variável, de modo a proporcionar às crianças oportunidade de estabelecerem diferentes tipos de interação estabelecendo o contacto com diferentes expressões artísticas a fim de apelar aos diversos sentidos. No Quadro 7 apresenta-se o modo de organização do tempo do grupo cooperante.

|                      | <b>Organização do tempo</b>  | <b>Rotinas</b>                                    |
|----------------------|--|---|
| <b>09h00 – 09h45</b> | Acolhimento (marcação de presenças, do tempo, dia da semana, mês, ano e estação do ano, novidades, conversas e planificação).  | 08h00 (Chegada à escola)                          |
| <b>09h45 – 10h30</b> | Atividades livres ou orientadas em pequenos grupos.  | 10h30 (Comer uma bolachinha)                      |
| <b>10h30 – 11h00</b> | Hora do conto ou da poesia, dramatizações ou expressão musical   |   |
| <b>11h00 – 11h50</b> | Atividades dirigidas, em grande/pequeno grupo.   | 11h50 (Higiene para almoço)                       |
| <b>12h00 – 14h00</b> | Almoço, seguido de recreio.  | 12h15 (Almoço)<br>14h00 (Recomeço das atividades) |
| <b>14h00 – 14h45</b> | Atividades calmas de grande/pequeno grupo.   |   |
| <b>14h45 – 15h30</b> | Continuação das atividades dirigidas planificadas ao longo de cada semana ou/e atividades livres nos cantinhos, atividades de expressão musical ou/e jogos, atividades de linguagem. | 15h30 (Fim das atividades do Jardim-de-Infância)  |
| <b>15h30 – 16h00</b> |  | 15h30 (Lanche)                                    |
| <b>16h00 – 18h00</b> | Atividades de Complemento Curricular   |   |

**Quadro 7 - Organização do tempo do grupo**

O grupo usufruía de atividades de complemento curricular (Inglês, Educação Física, Expressão Dramática, Educação Musical e Empreendedorismo) sendo essas atividades lecionadas por professores dessas mesmas áreas.

| <b>ATIVIDADES</b>          | <b>DIAS</b> | <b>SEGUNDA - FEIRA</b> | <b>TERÇA - FEIRA</b> | <b>QUARTA - FEIRA</b> | <b>QUINTA - FEIRA</b> | <b>SEXTA - FEIRA</b> |
|----------------------------|-------------|------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| <b>INGLÊS</b>              |             |                        |                      |                       | 13H15 - 14H00         |                      |
| <b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>     |             |                        |                      | 16H00 – 16H45         |                       |                      |
| <b>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</b> |             |                        | 16H00 – 16H45        |                       |                       |                      |
| <b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>    |             | 13H15 - 14H00          |                      |                       |                       |                      |

|                        |  |  |  |  |                  |
|------------------------|--|--|--|--|------------------|
| <b>EMPREENDEORISMO</b> |  |  |  |  | 16H45 –<br>17H30 |
|------------------------|--|--|--|--|------------------|

**Quadro 8 - Organização das atividades de complemento curricular do grupo da sala 3**

Ao longo da semana existiram tempos de trabalho em grande e pequeno grupo mas, também, individuais. O trabalho das diferentes Áreas de Conteúdo (Conhecimento do Mundo, Matemática, Expressões, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Formação Pessoal e Social e Tecnologias de Informação e Comunicação) foi realizado com a autonomia necessária para que as crianças o fizessem de acordo com interesses e vontades.

O trabalho individual esteve presente nos momentos de higiene, lanche e almoço. Embora essas tarefas tivessem sido realizadas em simultâneo por todos os colegas, acabaram por ter um carácter individual, uma vez que todas as crianças foram autónomas aquando da realização das mesmas.

No que concerne o espaço da sala onde se realizou a prática, apresenta-se como um lugar pequeno, pouco iluminado (apenas duas janelas) e com um pequeno balcão provido de um lavatório. Na sala existe uma casa de banho onde as crianças realizam a sua higiene pessoal. A sala está provida com aquecimento central, para atenuar o frio. Contem material em madeira num estado razoável, como por exemplo, mesas e cadeiras para crianças; estantes de madeira para material diverso; estante para livros; um computador; balcão com lavatório e pequenos *placards* de cortiça.


Na sala existe um espaço com quatro “puffs” retangulares (com capacidade para cinco crianças cada) onde durante as manhãs, e sempre que necessário, o grupo se reúne para partilhar e contar novidades e experiências vividas. O acolhimento, a marcação de presenças diária, assim como do dia da semana e o conto/leitura de histórias também tem lugar neste espaço. Os “puffs” encontram-se em meia-lua, de modo a que as crianças consigam visualizar todos os instrumentos expostos, assim como a educadora.

É de salientar que segundo o Despacho Conjunto N.º 268/97 de 25 de Agosto, uma sala de atividades educativas a realizar com as crianças deve ser concebida de forma a permitir a utilização e visionamento de meios audiovisuais; permitir o obscurecimento parcial e total; permitir o contacto visual com o exterior através de portas ou janelas; permitir a proteção solar; proporcionar o acesso fácil ao exterior; permitir a fixação de parâmetros verticais de expositores; permitir a comunicação fácil com os vestiários das crianças, a comunicação fácil, ou sempre que possível, direta com o exterior. No entanto, estas características impostas pelo



Despacho Conjunto N.º 268/97 de 25 de Agosto não estão contempladas na sala n.º3 de atividades do Jardim de Infância da Praceta.

A atividade pedagógica diária tem em consideração a organização cooperativa da sala e assim como o mapa de presenças. Este é formado por uma tabela de dupla entrada, que neste caso tinha à esquerda os nomes e as fotos das crianças e na parte superior os dias do mês. Durante a hora do acolhimento e à medida que cada criança ia chegando à sala, a sua presença era assinalada no respetivo quadro (Imagem 2).



**Imagem 2 - Mapa de Presenças**

Os momentos que se seguiam, após a marcação de presença, eram destinados à saudação do grupo, através da música do “bom dia”. No decorrer da prática, e ao verificar que as crianças do grupo iam chegando sempre até por volta das 10h30, alteramos a hora da música e do diálogo para as 10h30, momento em que todas as crianças do grupo já se encontravam na sala.

A tarefa seguinte era a atribuição do cargo de “encarregado/a do dia”. Todos os dias era uma criança nova que ocupava esse cargo, sendo que a escolha era feita por ordem, através do mapa de presenças. O/A “encarregado/a do dia” está encarregado de marcar o tempo atmosférico, de marcar o dia da semana, dia do mês e o respetivo mês. É também tarefa sua, organizar a fila quando as crianças vão almoçar, chamando um menino e uma menina para darem as mãos e fazerem fila.

À segunda-feira, e à medida que cada criança ia contando as novidades, a educadora escrevia numa folha A4 branca a novidade, para a criança poder ilustrar.

No grupo, as crianças demonstraram preferência pelo trabalho em grande grupo. As crianças organizavam-se em pequenos grupos ou a pares, quando estavam numa área em simultâneo com outros colegas.

Relativamente às vivências das crianças, a Lei-Quadro n.º 5/97, refere que é muito importante *“fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”* (ME, 1997: 15), pois a educadora tem o papel de proporcionar às crianças experiências de vida em grupo com qualidade.

Tanto a educadora como os restantes adultos da sala tendem a alargar as oportunidades educativas do grupo através de uma aprendizagem cooperada, pois, como refere Lopes & Silva (2009: 3), *“cooperar é atuar junto, de forma coordenada (...) para atingir metas comuns”*.

O espaço educativo esteve organizado em diferentes áreas de interesse que suportaram as aprendizagens do grupo. As áreas de interesse foram denominadas de: “Área da Casa”, “Área dos Jogos”, “Área da Garagem”, “Área das Construções” (Imagem 3), “Área da Escrita e da Matemática”, “Área do Acolhimento”, “Área dos Livros”, “Área do Desenho e Trabalhos Manuais”, “Área da Pintura”, “Área do Computador”. No início do ano letivo foram discutidas em grande grupo as regras a adotar nas diferentes áreas e o número limite de crianças por cada área.



**Imagem 3 - Identificação da área das Construções**

A área da garagem e das construções estão uma ao lado da outra, a garagem contém carros e um tapete em que as crianças podem “passar” com os carros pela cidade desenhada no tapete. E a área das construções contém animais, “leggos” e materiais que requerem alguma motricidade fina para os manusear, pois como referem as OCEPE:

*“Também os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objetos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais. Nestes materiais de construção podem distinguir-se aqueles que dão uma grande liberdade de realização, sendo os mais habituais, cubos, “leggos” e similares e os materiais que supõem a utilização determinada” (M.E., 1997: 75).*

Na área dos jogos (Imagem 4) as crianças dispõem de jogos, tais como: o corpo humano, puzzles, jogos didáticos, pequenos cubos para construção e jogos magnéticos.



**Imagem 4 - Área dos Jogos**

A área da casa contém alguns elementos que uma casa real deve ter, tais como uma cozinha, uma mesa para as refeições e as respetivas cadeiras, camas, guarda-roupa com roupas, loiça e utensílios de cozinha e alguns alimentos em plástico.

Neste espaço, as crianças experienciam papéis que não são os seus e imitam aquilo que vivem em casa, ou seja, as crianças fingem ser o pai ou mãe e algumas são os seus filhos e impõem as regras que os seus próprios pais lhes impõem.



**Imagem 5 - Área da Casa**

Segundo Hohmann e Weikart (2009: 188), a área da casa é:

*“ (...) um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. [Aí] As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem*

*cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009: 188).*

Na área da escrita e da matemática (Imagem 6) existem vários jogos didáticos, não somente destinados a trabalhar a matemática, como puzzles, blocos lógicos, tangram e figuras geométricas, como para trabalhar o português, com cartões com o abecedário, cadernos de escrita, correspondências entre a imagem e a palavra. Estes jogos encontravam-se disponíveis para que as crianças pudessem realizar brincadeiras com os mesmos e assim enriquecer os seus conhecimentos.

Estes jogos apresentam diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças possam ir enriquecendo:

*“Os “puzzles” e os dominós têm também uma utilização determinada. Os “puzzles” simples divididos em 2, 4 ou 8 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo. Há ainda “puzzles” mais complexos que assentam na semelhança e complementaridade de cores e formas” (OCEPE, 1997: 76).*

Nos dias de hoje, não existem crianças que não contactem com a escrita e ao entrarem na educação pré-escolar já possuem bases sobre a escrita, por isso a educadora tentou tirar partido daquilo que as crianças já sabiam permitindo que estas se familiarizem com diferentes funções do código escrito.



**Imagem 6 - Área da Escrita e da Matemática**

A área dos livros e do acolhimento (Imagem 7) é numa das extremidades da sala, encontrando-se separada das diversas áreas. Esta é uma área de difícil visibilidade. Aqui a educadora conta/lê histórias.

Esta área contém uma pequena estante com alguns livros de histórias infantis, sendo que:

*“É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos*

*segundo critérios de estética literária e plástica. As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, 1997: 70).*

Nesta área existe um rádio para que as crianças possam ouvir música quando estão nas suas atividades livres.

Durante todo o tempo de intervenção procuramos dar a conhecer ao grupo livros de qualidade, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade, tanto a nível das suas ilustrações como dos textos.



**Imagem 7 - Área do Acolhimento/ Livros**

Duas das áreas mais procuradas por parte do grupo foram, durante o ano letivo em que decorreu a prática, a área do Desenho e a área da Pintura. Nesta área as crianças têm acesso a materiais, tais como folhas, canetas, lápis de cor, cores de cera, lápis de carvão, afiadeiras, tintas diversas, pincéis (finos e grossos) e carimbos.

A educadora cooperante refere que é muito importante a realização de desenhos e pinturas para o desenvolvimento emocional e educacional do grupo. As crianças por si próprias verificavam a forma como evoluíam na realização dos seus desenhos. Procuramos sempre estimular as crianças através de novas técnicas, como estampagem com as mãos (Imagem 8), pois:

*“O desenho, pintura, digitinta, bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Porque de acesso mais fácil o desenho é por vezes mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (OCEPE, 1997: 61).*



**Imagem 8 - Estampagem com as mãos, semana da primavera**

Na área da pintura procurou-se desenvolver pequenas habilidades motoras e sensoriais, de facto ao controlar o pincel sobre o papel e mergulhá-lo na tinta, a criança está a treinar o seu equilíbrio motor.

## 7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste ponto iremos descrever duas atividades da nossa prática: uma que decorreu na primeira sessão e outra que decorreu a meio da nossa PES.

O **primeiro dia** de prática foi o dia 4 de março de 2013. A manhã começou com as crianças na área do Acolhimento. Enquanto não chegavam todas as crianças do grupo, nós íamos conversando com as crianças sobre o fim de semana. Quando todas as crianças já se encontravam na sala, iniciámos a marcação do dia no calendário mensal, o registo do dia da semana e a marcação de presenças. Neste dia utilizámos o livro *“As brincadeiras do quadrado e do círculo”*, de Dorindo Carvalho, que aborda a temática das figuras geométricas. O livro referia-se a dois amigos o quadrado e o círculo que se transformam. As crianças mostraram-se interessadas na exploração do livro, fazendo comentários: *“Daniela, os nossos marcadores de presença têm a forma de um retângulo”* (criança com quatro anos e dois meses), *“O relógio tem a forma de um círculo”* (criança com três anos e seis meses). Com este tipo de comentários, percebemos que as crianças tinham interiorizado as formas (triângulo, círculo, quadrado e retângulo). Em seguida, as crianças deslocaram-se para as mesas de trabalho onde lhes distribuímos o Tangram e uma folha modelo para construírem as figuras e formas que estavam lá representadas. Foi difícil para as crianças mais novas, sendo que sentiram a necessidade de nos ter sempre por perto. As crianças mais crescidas, com cinco e seis anos, não sentiram dificuldade e, foram solicitando mais fichas à medida que as iam resolvendo. Esta atividade foi muito útil para desenvolver o raciocínio lógico e geométrico.

À tarde voltámos a utilizar o Tangram, agora em grande grupo. Mostrámos dois triângulos iguais e questionámos as crianças: *“Sabem qual a figura que vai resultar da junção dos dois triângulos, assim?”* (exemplificando) e a Maria (com cinco anos), *“Daniela, é um quadrado, não é?!”*. Esta atividade da tarde correu bem na medida em que todas as crianças queriam participar.

A **segunda atividade** decorreu na 5.<sup>a</sup> semana de prática (dia 13 de maio de 2013). Denominamos a atividade de *“Flutua ou não flutua?”*, e consistia em apresentar dez objetos e identificar quais é que iriam flutuar ou não, levando as crianças a justificar a sua opinião. Os objetos por nos escolhidos foram: uma mola; uma colher metal; uma colher de plástico; uma moeda; uma chave; uma bola; um lápis; uma garrafa de plástico; uma rolha e um berlinde.

Inicialmente as crianças começaram por dizer o que iria acontecer a cada um dos objetos, e registaram num cartaz elaborado para esse efeito. Depois da previsão as crianças colocaram os objetos na água e confirmaram se estes flutuavam ou não.



**Imagem 9 - Placard de registo de atividade "Flutua ou não flutua?"**

Por fim, fizemos o registo da atividade num *placard* em forma de taça onde as crianças colocavam os cartões em função da aprendizagem realizada. Uma das crianças disse (Teresa, cinco anos): “Daniela, então os objetos de plástico e os de madeira flutuam e os objetos de metal e de vidro não flutuam”, “Boa Teresa, então e o que acham os outros meninos? Mais alguém concorda com a Teresa?”. As crianças conseguiram fazer uma generalização. O grupo esteve sempre muito atento à atividade, e todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo.



## 8. TRABALHO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados obtidos com este método de trabalho, assim como as atividades desenvolvidas. Estas foram realizadas ora com todo o grupo/turma, ora em pequenos grupos (geralmente de três crianças). A avaliação resultou da observação participada.

Iremos ainda apresentar os resultados de uma escala de avaliação do desenvolvimento da criança e um dilema social, não moral. Estes dois instrumentos não permitem um diagnóstico mas são indicadores de alguns aspetos do desenvolvimento.

### 8.1. – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O projeto de prática foi desenvolvido segundo a seguinte calendarização:

| <b>Momentos</b>  | <b>Dia</b>          | <b>Objetivos</b>   |
|--|---------------------|--|
| 1. <sup>a</sup> Sessão: <b>Plantar e semear morangos – O nosso desenho</b> | 03 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de organização;</li> <li>✓ Registrar a atividade da manhã, de modo a possibilitar um crescimento a nível da perceção visual.</li> <li>✓ Capacidade de trabalho cooperativo.</li> </ul> |
| 2. <sup>a</sup> Sessão: <b>Caça ao tesouro e puzzle</b>                    | 05 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de trabalho cooperativo;</li> <li>✓ Capacidade de organização;</li> <li>✓ Capacidade de comunicação;</li> <li>✓ Desenvolver a autonomia.</li> </ul>                                    |
| 3. <sup>a</sup> Sessão: <b>Painel da primavera</b>                         | 05 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de trabalho em conjunto;</li> <li>✓ Capacidade de organização/ planeamento conjunto.</li> </ul>  |
| 4. <sup>a</sup> Sessão: <b>Devemos partilhar</b>                           | 16 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver o espírito de partilha;</li> <li>✓ Desenvolver o espírito de cooperação.</li> </ul>   |
| 5. <sup>a</sup> Sessão: <b>Vamos dar abraços!</b>                          | 29 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a capacidade de interação com o grupo.</li> </ul>   |
| 6. <sup>a</sup> Sessão: <b>Mãe de Todos</b>                                | 29 de abril de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de organização;</li> <li>✓ Capacidade de cooperação.</li> </ul>  |

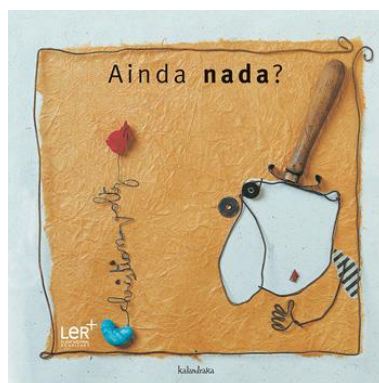
|   |                          |  |
|---|--------------------------|--|
| 7. <sup>a</sup> Sessão: <b>Vamos jogar dominó!</b>  | 29 de abril de 2013      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de associação de símbolos e quantidades;</li> <li>✓ Compreender que os jogos têm regras.</li> </ul>  |
| 8. <sup>a</sup> e 9. <sup>a</sup> Sessão: <b>Vamos fazer puzzles das imagens dos monumentos de Portalegre</b> | 11 e 13 de junho de 2013 | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer monumentos da cidade onde vivem;</li> <li>✓ Reconstituição do todo;</li> <li>✓ Desenvolver o raciocínio lógico;</li> <li>✓ Capacidade de trabalhar cooperativamente para o mesmo fim.</li> </ul> |

**Quadro 9 - Calendarização do Projeto**

Podemos encontrar o Registo Fotográfico das atividades no Anexo 4.

### **1.<sup>a</sup> Sessão – Atividade: *O nosso desenho – Plantar e Semear Morangos***

Esta primeira atividade consistiu em fazer o registo conjunto de uma atividade presenciada: semear e plantar morangos. Como tal começámos por ler uma história que seria a introdução para o resto do dia. A história “*Ainda nada?*”, de Christian Voltz (2007), foi escolhida por ser uma história de qualidade literária e com ilustrações muito apelativas. Esta é uma história que conta que o Senhor Luís, certo dia, plantou uma semente e ficou à espera que algo “aparecesse”.



**Imagem 10 - Capa do livro "Ainda nada?", de Christian Voltz**

Primeiro mostrámos a capa do livro e solicitámos que enunciassem os elementos que a compunham, as crianças referiram “corda, botões, fios”. Em seguida lemos o título da história “*Ainda nada?*” aguardando sugestões quanto ao seu conteúdo, pois como referem as OCEPE (ME,1997: 70), “*na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir (...)*”.

Seguidamente dirigimo-nos para a mesa de grande grupo onde as crianças, segundo orientação, semearam sementes de morango e plantaram morangueiros. Todas as crianças participaram.

Durante a tarde, nós registámos em conjunto com as crianças todo o processo de semear e plantar. Registrar essas experiências, possibilita um crescimento a nível da percepção visual.

Esse registo escrito foi posteriormente complementado com um desenho que é também uma forma de escrita e como referem as OCEPE (ME, 1997: 69) “*o desenho pode substituir uma palavra*”.

Neste trabalho nós pretendíamos observar a capacidade de organização e a capacidade de trabalho cooperativo das crianças.

Pedimos a três meninas e a três meninos que fizessem um desenho conjunto (todas as crianças tinham quatro anos) por baixo do registo escrito. As meninas iam fazer um desenho sobre semear e os meninos iriam fazer um desenho sobre plantar. O que pudemos observar foi que os rapazes organizaram-se melhor na distribuição das tarefas. Quando reparámos já um dos meninos estava a fazer o regador, o outro estava a fazer os garrafões (que eram os vasos) e o outro estava a olhar para eles. Quando questionado: “*porque não fazes qualquer coisa no desenho?*”, ele respondeu “*Daniela espera, eu vou pintar!*”.

Ao invés, as meninas tiveram mais dificuldade em se organizarem talvez por as três gostarem muito de desenhar e por serem demasiado competitivas para conseguirem trabalhar em equipa. Quando questionadas sobre quem estava a fazer o quê, as respostas foram: “*A Maria não me deixa fazer o garrafão*”, “*Eu quero fazer um morangueiro, despacha-te Teresa*”, as meninas encontravam-se mais ansiosas do que os rapazes. Mas o resultado foi um trabalho de desenho muito bonito por parte dos dois grupos.

Apercebemo-nos também, que o trabalho cooperativo tem de ser guiado de perto por um adulto, pois as crianças estão habituadas a trabalhar mais individualmente do que cooperativamente e o seu desenvolvimento ainda não permite completamente a descentração social.

## **2.<sup>a</sup> Sessão – Atividade: *Caça ao tesouro e puzzle***

Iniciou-se o dia pela leitura do livro “*O tigre e a raposa*”, de Álvaro Magalhães (2009), que conta a história de um tigre que queria comer a raposa, mas esta, manhosa como só ela, consegue convencer o tigre que é a rainha da selva por isso não a pode comer.

Seguidamente e como o tema da semana era a Primavera, as crianças foram questionadas sobre as várias partes que constituem as árvores.

Propusemos uma espécie de “caça ao tesouro”, com o objetivo de colocar as crianças a trabalhar em grupo e cooperativamente, de modo a compreender até que ponto a noção de trabalho cooperativo estava interiorizada. A atividade na sua totalidade tornou-se mais complexa pelo número de passos que tinha para chegar à tarefa final, a construção do puzzle. Nesta altura recebemos comentários de algumas crianças que começaram logo a identificar os colegas com quem queriam formar grupo. No entanto, a constituição dos grupos tinha sido previamente pensada por nós, de modo a termos grupos heterogéneos. Constituímos grupos de três crianças cada, resultaram cinco grupos. Iriam ser dadas pistas e uma criança de cada grupo tinha de adivinhar que parte da árvore tinha aquelas características (raiz, tronco ou copa). O puzzle tinha a forma de uma árvore, que como consideram as OCEPE (ME, 1997), é um tipo de puzzle mais complexo que assenta na semelhança e complementaridade de cores e formas. Cada criança tinha de procurar uma peça correspondente a uma pista, por exemplo: “*Onde é que os passarinhos fazem as suas casas?*” (resposta pretendida, copa), quando as crianças dissessem copa, seria indicada a área de interesse onde se encontrava a peça. As crianças, quando encontravam a peça, traziam apenas a peça correspondente ao seu grupo (isto porque os versos das peças estavam numerados de 1 a 5 de acordo com os números dos grupos).

Quando já todos tinham as peças (2 peças por criança e 6 peças no total do grupo), questionámos uma das crianças (com três anos) sobre quantas peças tinha o grupo dela ao que ela respondeu “*duas*”, concluindo-se que a noção de grupo não estava apreendida. Aquela criança ainda se encontra num estágio egocêntrico, segundo Selman.

As crianças seguiram para as mesas de trabalho e foi-lhes dada uma folha branca onde iriam montar o puzzle e posteriormente colá-lo.



**Imagem 11 - Um grupo de três crianças a montar o seu puzzle**

No momento da construção dos puzzles as crianças conseguiram realizar a tarefas sem quaisquer problemas.

### 3.<sup>a</sup> Sessão – Atividade: *Painel da primavera*

A tarde tinha como objetivo a elaboração dum painel conjunto alusivo à primavera através da técnica da estampagem.

Foi solicitado às crianças uma chuva de ideias quanto a elementos representativos da primavera, com base na música por eles já conhecida “Primavera já chegou”.



**Imagem 12 - Painel da primavera**

As crianças tiveram autonomia quanto à escolha da estampagem e à sua colocação na folha, havendo no entanto uma ordem de elaboração predefinida pela educadora.

A estampagem das mãos na folha de papel cenário correu muito bem, pois normalmente as crianças pintam com pincéis grossos e não têm o contacto com a tinta. Quase todas as crianças se sentiam felizes por poder pintar com as mãos, mas duas crianças sentiam-se desconfortáveis por ter as mãos com tinta, utilizando a expressão “*tenho as mãos sujas*”. Tentou-se explicar que a tinta não suja e que depois podia lavar as mãos, mas que naquele momento era para poder brincar com as tintas.

Este foi um trabalho conjunto, de grupo, em que a interação das crianças durante a atividade plástica implicou uma resolução conjunta do problema/planeamento em que se tinha de acordar uma forma de colaboração.

Este trabalho resultou num único painel elaborado por todas as crianças.

#### **4ª Sessão – Atividade: *Devemos Partilhar***

Neste dia, o objetivo específico era fazer com que as crianças conseguissem compreender algumas regras das boas maneiras, que conseguissem desenvolver o espírito de cooperação e ainda o espírito de partilha. Como tal, direcionámos o nosso trabalho com o grupo para a questão da aceitação das diferenças e da partilha. Com vista a atingir esses objetivos, foi lida a história “*A mudança da Gatinha Egoísta*”, da Biblioteca de Valores que faz referência à partilha de brinquedos.

Em seguida, questionámos as crianças sobre a atitude da gatinha. Foi um momento bem-disposto em que as crianças falaram sobre quais os comportamentos certos e errados.

A atividade deste dia culminou na decoração de uma gatinha, feita de papel de cenário com uma dimensão de cerca de 1m x 0,70m. Nesse papel de cenário, as crianças sugeriram algumas regras de boas maneiras que devemos ter para com as outras pessoas e a educadora foi registando. Surgiram frases como “*Partilhar*”, “*Não bater*”, “*Devemos respeitar as pessoas mais velhas*”, “*Não mentir*”, “*Não empurrar*”, “*Brincar com os outros*”. Seguidamente, as crianças decoraram a gatinha com botões.

“*Os livros podem, muitas vezes, ajudar as crianças pequenas a lidarem com a resolução de seus próprios conflitos e problemas*” (Spodek, 1998: 248). De facto a escolha deste livro advém de atitudes egoístas verificadas dentro da sala de atividades e obteve os resultados pretendidos pois todos concordaram que é muito melhor brincarem todos juntos do que sozinhos.

#### **5ª Sessão – Atividade: *Vamos dar abraços!***

O objetivo desta atividade era evidenciar a existência de competências sociais nas crianças do grupo. Para tal procedemos à leitura de um livro.

Tal como as histórias tradicionais as histórias infantis com animais personificados agradam às crianças. A história que foi lida era uma história deliciosa e que apelava às emoções, “*Quem dá um abraço ao Martim?*”, de David Melling.

Este livro possui umas imagens de vários tipos de abraços (abraço de costas, abraço de barriga, abraço de grupo, entre outros), que nós levamos em tamanho A4 e, que mostrámos ao grupo. Assim, pedia-se às crianças que imitassem o abraço reproduzido na folha A4, com os amigos que estavam sentados ao seu lado, tendo por objetivo a desinibição das crianças.

Foi um momento enternecedor, onde a amizade foi valorizada, (sendo a amizade um dos aspetos fundamentais das relações interpessoais). Os amigos representam a segurança de que somos amados.

Verificámos que os resultados foram positivos, concluindo assim que as crianças possuem competências sociais uma vez que interagiram facilmente uns com os outros sem preconceitos.

### **6ª Sessão – Atividade: Mãe de Todos**

Seguidamente, e em articulação com a história anterior, as crianças foram questionadas sobre qual o melhor e maior abraço do Mundo, e a resposta foi unanime: “O Abraço da Mãe”. Esta atividade tinha como objetivo a representação da figura maternal em trabalho colaborativo.

As crianças decidiram fazer o contorno em papel de cenário da maior criança da sala, neste caso a Carolina (seis anos, sexo feminino). Em seguida, aquele contorno foi todo decorado com tecidos e botões de modo a ficar semelhante à figura da “mãe”. Estas decisões foram consensuais no grupo, embora uma das crianças sobressaísse como líder, enquanto nos mantínhamos um pouco à margem, na figura de árbitro quando necessário. A decoração foi realizada em grande grupo, onde todas as crianças participaram, uma de cada vez, seguindo os ponteiros do relógio. Em seguida, e por iniciativa do grupo, cada criança estampou a sua mão (umas crianças com auxílio, outras de forma autónoma), à volta do contorno da “mãe”.



**Imagem 13 - Trabalho elaborado pelo grupo: "Mãe de Todos"**

A atividade foi bem-sucedida e decorreu de forma pacífica, o que nos leva a concluir que as crianças conseguem trabalhar cooperativamente.

### **7ª Sessão – Atividade: *Vamos jogar dominó!***

Na realização da atividade subsequente, as crianças foram para as áreas e em grupo de três crianças foram jogando dominó, alternadamente, numa mesa à parte.

A atividade tinha como principais objetivos: que as crianças associassem símbolos e quantidades; que as crianças compreendessem o sentido ordinal do número, de modo a conseguirem jogar segundo uma ordem e, mais importante, que as crianças conseguissem perceber as regras do jogo e esperar pela sua vez.

*“As brincadeiras das crianças podem constituir momentos importantes para a educadora se se aperceber da forma como as crianças procedem e utilizam as correspondências”* (Moreira, 2003: 120).

A atividade consistia em interiorizar as regras do jogo.

Esta resultou parcialmente na medida em que as crianças com 4 e 5 anos jogavam sozinhas e não precisavam de supervisão, respeitando as regras do jogo. No entanto, as crianças com três anos, tiveram dificuldade em perceber como se organizavam as peças e aceitar/respeitar as regras, querendo jogar constantemente.

Assim, podemos concluir que nesta faixa etária, mais nova, as crianças ainda não adquiram as competências sociais insistindo em atitudes egocêntricas.

### **8ª Sessão – Atividade: *Vamos fazer puzzles das imagens dos monumentos de Portalegre***

O objetivo desta atividade era a identificação do património da cidade onde vivem seguido da sua reconstituição sob forma de puzzle. Com vista a atingir este objetivo começámos por mostrar imagens de edifícios públicos da cidade de Portalegre (o Hospital, a Câmara Municipal, o Centro de Artes e Espetáculos de Portalegre, a PSP, Escola Jardim de Infância da Praceta), e pedimos que nos dissessem se os reconheciam e que os nomeassem. Apenas souberam o nome da sua escola identificando-a sem problemas.

Em seguida, distribuímos um puzzle de seis peças por cada grupo de três crianças e uma imagem do monumento. Cada criança ficou com duas peças.



Explicámos as regras do jogo: observando a imagem do monumento, cada criança, de forma autónoma, tinha de perceber quando era a sua vez de colocar a peça no sítio.



**Imagem 14 - Puzzle dos monumentos**

“*Maria és tu*” (diz a Teresa, com cinco anos), “*Não sou, é a Maria do Mar*” (diz a Maria, com cinco anos), “*Agora sou eu*” (diz a Maria do Mar, com quatro anos), foram comentários que surgiram a primeira vez que as três meninas estiveram em contacto com o jogo. Quando terminaram disseram “*É o edifício da Igreja da Sé, Daniela!*”.

“*Agora é o Afonso*” (F. Pargana, cinco anos), “*Não sou nada*” (Afonso, quatro anos), “*Ah, pois não, sou eu*” (F. Pargana), “*A última peça é a minha*” (Eduardo, quatro anos). Quando questionados sobre o nome do edifício a resposta, foi “*É a escolinha da minha mana*” (Eduardo, quatro anos) e perguntámos: “*então e como se chama?*”, como não conseguiram responder dissemos o nome: “*Escola Mouzinho da Silveira*”.

Verificámos por isso que as crianças sentiram algumas dificuldades na identificação do património, decidindo deste modo repetir a experiência.

### **9.<sup>a</sup> Sessão – Atividade: Repetição dos Puzzles**

Repetimos a experiência dois dias depois do primeiro contacto para consolidar o conhecimento dos monumentos.

As crianças começaram a jogar novamente o jogo dos puzzles e verificámos que as mesmas já não sentiram as dificuldades iniciais.

Neste dia, optámos por colocar dois grupos a trabalhar em simultâneo do que resultaram os seguintes comentários, “*Daniela, acabamos primeiro que eles!*”, “*Nós ganhámos*”, e respostas como “*Não é para ganhar!*”.

As crianças estiveram mais atentas conseguindo orientar-se de modo a construírem os puzzles ordeiramente.

É de salientar que as crianças estavam em contacto com o jogo pela segunda vez e que a repetição da mesma atividade é muito importante no pré-escolar, sendo que apenas com a repetição pode haver uma progressão do desenvolvimento.

*“O desenvolvimento e a aprendizagem são resultado da interação entre o sujeito e o ambiente”* (Hohmann & Weikart, 2004).

Nas páginas seguintes (68 a 71) apresenta-se uma síntese das atividades desenvolvidas com as crianças, os seus objetivos específicos, recursos, localização temporal e avaliação (Quadro 10).

A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar

| <b>Designação da Atividade</b>   | <b>Atividade</b>  | <b>Objetivos Específicos</b>   | <b>Data</b> | <b>Recursos</b>   | <b>Avaliação</b>  |
|--|---|--|-------------|---|---|
| 1. <sup>a</sup> Sessão: <i>O nosso desenho – Plantar e Semear Morangos</i> | 1. Constituiu-se dois grupos com 3 crianças;<br>2. As crianças dispuseram-se à volta de uma folha A3 onde figurava um registo escrito do processo de semear e plantar a fim de complementarem esse registo com um desenho.  | - Desenvolver a construção do espírito de grupo;<br>- Desenvolver a responsabilidade individual;<br>- Desenvolver o pensamento criativo.                                       | 03-04-2013  | Materiais:<br>- Folhas A3;<br>- Lápis.  | Observámos uma melhor organização dos rapazes em relação às raparigas.<br>As crianças necessitaram de uma orientação  |
| 2. <sup>a</sup> Sessão: <i>Caça ao tesouro e puzzle</i>                    | 1. Constituiu-se cinco grupos de três crianças;<br>2. São dadas pistas. Cada pista corresponde a uma peça e apenas uma peça, que terão de procurar numa determinada área da sala;<br>3. Depois das crianças terem as peças dispuseram-se em volta das mesas de trabalho onde montaram o puzzle. | - Desenvolver o espírito de grupo;<br>- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas;  | 05-04-2013  | Materiais:<br>- 5 Puzzles;<br>- 5 Folhas A3;<br>- Canetas de Feltro;                    | Observámos que as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas.<br>Existiu alguma confusão no descobrir das peças, o que é próprio do tipo de jogo. |
| 3. <sup>a</sup> Sessão: <i>Painel da primavera</i>                         | 1. As crianças colocaram-se em volta da mesa;<br>2. Uma de cada vez foi pintando algum motivo primaveril no painel;<br>3. Todas as crianças participaram pela ordem em que se encontravam na mesa.  | - Desenvolver a construção do espírito de grupo;<br>- Desenvolver a responsabilidade individual;<br>- Desenvolver o raciocínio;<br>- Desenvolver a criatividade.               | 05-04-2013  | Materiais:<br>- Folha de papel de cenário;<br>- Tintas de diversas cores;<br>- Pincéis. | Observámos como as crianças comunicavam entre si.<br>Observámos como elas próprias sem ajuda organizaram o desenho.   |
| 4. <sup>a</sup> Sessão: <i>Devemos partilhar</i>                           | 1. As crianças sentaram-se em roda;<br>2. A educadora questionou as crianças sobre quais as atitudes que devem adotar com os colegas;<br>3. A educadora registou o que as crianças disseram na “gatinha das atitudes”;  | - Desenvolver o pensamento crítico;<br>- Construir o espírito crítico e de grupo e de responsabilidade individual;<br>- Esperar pela sua vez de falar;<br>- Interagir de forma | 16-04-2013  |   | Observámos como o grupo de crianças comunicava entre si. Todas as crianças quiseram participar, sem lhes ser solicitado.                                    |

A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar

|   |  |  |            |  |   |
|---|--|--|------------|--|---|
|   | 4. Por fim, solicitou a três crianças de cada vez, que preenchessem a “gatinha” com diversos materiais (botões, fios, tintas).   | harmoniosa com os restantes colegas.   |            |  |   |
| 5. <sup>a</sup> Sessão: <i>Vamos dar abraços!</i> | 1. A atividade iniciou-se com a leitura do livro “Quem dá um abraço ao Martim?”;<br>2. Quando terminou a leitura a educadora mostrou umas folhas A4 com imagens do livro, onde as personagens da história estão a dar abraços;<br>3. A educadora sugeriu que as crianças dessem abraços uns aos outros (abraços de grupo, abraços de costas, entre outros tipos de abraços).   | - Valorizar a amizade;<br>- Interagir com os restantes colegas.  | 29-04-2013 | Materiais:<br>- Livro “Quem quer dar um abraço ao Martim?”   | Observámos a forma como as crianças brincavam umas com as outras, demonstrando competências sociais. As crianças estavam animadas.  |
| 6. <sup>a</sup> Sessão: <i>Mãe de Todos</i>       | 1. A criança mais alta deitou-se no chão em cima de papel de cenário;<br>2. Em seguida, selecionada aleatoriamente, uma criança delineou a menina mais alta da turma;<br>3. Depois do contorno estar feito, uma outra criança (que será o grupo a decidir) delineou os olhos, outra criança (escolhida pelo mesmo processo) delineou o nariz, seguido a boca;<br>3. A educadora questionou as crianças sobre o que falta para ser “uma mãe”;<br>4. As crianças fizeram ainda o cabelo, as sobrancelhas, colaram tecido (para fazer de roupa), fizeram os sapatos;<br>5. Depois de “a mãe” estar concluída, a educadora pediu às crianças que | - Desenvolver a construção do espírito de grupo;<br>- Desenvolver a responsabilidade individual;<br>- Desenvolver a criatividade;<br>- Valorizar a amizade;<br>- Interagir com os restantes colegas. | 29-04-2013 | Materiais:<br>- Papel de cenário (1m x 1,50m);<br>- Marcadores;<br>- Tintas;<br>- Pincéis;<br>- Botões;<br>- Tecidos;<br>- Cola. | Observámos a forma como o grupo se mostrou interessado pela atividade, pois todos queriam participar ao mesmo tempo, criámos (adultos e crianças) uma ordem por que iriam trabalhar. As crianças respeitaram-se umas às outras. |

A Aprendizagem Cooperativa na Educação Pré-Escolar

|   |  |  |                                  |   |  |
|---|--|--|----------------------------------|---|--|
|   | <p>escolhessem uma cor de tinta para pintar a mão e estamparem em volta da mãe;</p> <p>6. Depois de concluído o trabalho foi exposto à entrada da sala para as mães verem.</p>   |  |                                  |   |  |
| <p>7.<sup>a</sup> Sessão: <i>Vamos jogar dominó!</i></p>  | <p>(O dominó foi construído pela educadora)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Foram formados grupos de três crianças de cada vez para jogarem, de modo a conseguir acompanhá-las;</li> <li>2. Foram explicadas as regras do jogo;</li> <li>3. As peças foram distribuídas pelas crianças;</li> <li>4. O jogo terminou, sempre, quando nenhuma criança tinha peças.</li> </ol>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar símbolos e quantidades;</li> <li>- Compreender o sentido ordinal do número;</li> <li>- Compreender que um jogo tem regras;</li> <li>- Interagir com os restantes colegas;</li> <li>- Respeitar o outro.</li> </ul>   | <p>29-04-2003</p>                | <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de dominó com X peças</li> </ul>  | <p>Observámos que o grupo resultou organizou-se. As crianças no geral compreenderam sendo que inicialmente havia muita agitação.</p>   |
| <p>8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> Sessões:<br/><i>Vamos fazer puzzles das imagens dos monumentos de Portalegre</i></p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A educadora começou por mostrar imagens de edifícios públicos da cidade de Portalegre;</li> <li>2. Questionou as crianças sobre os edifícios, se os conheciam e se sabiam o seu nome;</li> <li>3. Distribuiu uma imagem e um puzzle de um dado monumento, por grupos de três crianças;</li> <li>4. Cada grupo fica com 6 peças, sendo que cada criança fica com 2 peças;</li> <li>5. A educadora explicou que cada criança tinha de esperar pela sua vez para colocar a sua peça no devido sítio.</li> <li>6. Quando terminaram aquele puzzle foi-lhes distribuído outro.</li> </ol> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os monumentos da cidade onde vivem e dizer o seu nome;</li> <li>- Montar uma imagem;</li> <li>- Desenvolver a construção do espírito de grupo;</li> <li>- Desenvolver a responsabilidade individual;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.</li> </ul> | <p>11-06-2013<br/>13-06-2013</p> | <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens de monumentos de Portalegre;</li> <li>- Imagens/Puzzles dos mesmos monumentos de Portalegre</li> </ul> | <p>A observação direta do comportamento do grupo resultou na forma como o grupo demonstrou estar empenhado na atividade. A primeira vez que as crianças foram expostas à atividade existiu muita confusão. A segunda vez, repetição, as crianças estavam empenhadas e atentas.</p> |

Quadro 10 - Síntese das atividades desenvolvidas

## 8.2 – AVALIAÇÃO DO RACIOCÍNIO SOCIAL, NO ÂMBITO DO MODELO DE SELMAN

Com este instrumento pretendíamos compreender melhor o mundo social e as competências sociais das crianças. Este foi aplicado a quatro crianças, com cinco anos e três meses, cinco anos, quatro anos e um mês e três anos e oito meses.

Antes de aplicar o raciocínio social, elaboramos a caracterização das crianças:

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Criança 1 – Joana</b><br/>Cinco anos e três meses</p>  | <p>É autónoma, realizando todas as atividades da sala sozinha sem precisar de auxílio.<br/>A criança encontra-se adaptada:<br/>-Ao espaço físico da instituição e da sala de atividades;<br/>-Às regras existentes na sala;<br/>-Assim como os adultos com quem contacta na instituição.<br/>A criança tem capacidade de concentração/atenção e gosta de explorar diversos materiais sendo que é capaz de permanecer numa determinada área de interesse por um tempo razoável (10-15 minutos).<br/>É empenhada, gosta de ajudar os outros e de fazer trabalhos de escrita e números. É uma criança seguida e acompanhada em casa pelos pais. Esta criança provém de uma família de nível médio alto.</p>   |
| <p><b>Criança 2 – Tiago</b><br/>Cinco anos</p>               | <p>É autónomo, realizando todas as atividades da sala sozinha sem precisar de auxílio.<br/>A criança encontra-se adaptada:<br/>- Ao espaço físico da instituição e da sala de atividades;<br/>- Às regras existentes na sala;<br/>- Assim como aos adultos com quem contacta na instituição.<br/>No que diz respeito à capacidades de concentração/atenção a criança não revela dificuldade em permanecer sentadas na cadeira a ouvir mas tem alguma dificuldade em esperar pela sua vez para falar aquando das atividades de grande grupo.<br/>A criança demonstra alguma dificuldade em se relacionar com algumas crianças do grupo, sendo que, por sua vontade, apenas brinca com quatro crianças da mesma idade e do género masculino.<br/>As áreas de interesse favoritas da criança são, a garagem, as construções e os jogos.</p> |
| <p><b>Criança 3 – Constança</b><br/>Quatro anos e um mês</p> | <p>É autónoma a nível pessoal, sendo que realiza a sua higiene pessoal sozinha, mas, no entanto, quando lhe é solicitada</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>algum trabalho manual necessita de ajuda.</p> <p>A criança encontra-se adaptada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ao espaço físico do Jardim de Infância e da sala de atividades;</li> <li>-Às regras existentes na sala;</li> <li>-Assim como aos adultos e outras crianças com quem contacta na instituição.</li> </ul> <p>No que diz respeito à capacidade de concentração/atenção a criança revela alguma dificuldade em permanecer sentada na cadeira a ouvir e tem dificuldade em esperar pela sua vez para falar aquando das atividades de grande grupo.</p> <p>As áreas de interesse favoritas da criança são, a casa, e a pintura.</p>   |
| <p><b>Criança 4 – Salvador</b><br/>Três anos e oito meses</p> | <p>É autónoma a nível pessoal, sendo que realiza a sua higiene pessoal sozinha, mas, no entanto, quando lhe é solicitada algum trabalho manual necessita de ajuda e por norma não tem iniciativa.</p> <p>A criança encontra-se adaptada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ao espaço físico do Jardim de Infância e da sala de atividades;</li> <li>-Às regras existentes na sala;</li> <li>-Assim como os adultos com quem contacta na instituição.</li> </ul> <p>No que diz respeito à capacidade de concentração/atenção a criança revela alguma dificuldade em permanecer sentada na cadeira a ouvir mas não revela dificuldade em esperar pela sua vez para falar aquando das atividades de grande grupo.</p> <p>As áreas de interesse favoritas da criança são, a garagem, as construções e os jogos.</p> |

**Quadro 11 - Caracterização das Quatro Crianças**

O dilema social, não moral, foi baseado no dilema de Selman, citado por Martins (2009). O dilema que apresentámos às crianças foi o seguinte:

*“Raul (Rita) e o Tiago (Joana) são amigos. Eles têm de fazer uma pintura para colocar na entrada da escola e têm apenas um dia para fazer. Eles combinaram fazer antes da hora de almoço, mas o Raul (Rita) prefere ir para a área da casinha enquanto o Tiago (Joana) prefere fazer naquele momento.*

*O que poderia o Raul (Rita) fazer para resolver este problema com o Tiago (Joana)? Porquê?”.*

A entrevista foi realizada individualmente na sala de apoio, uma vez que se encontrava livre, para que as crianças não sofressem qualquer tipo de influência ou distração.

Posteriormente a interpretação de resultados permitiu perceber como a criança vê o outro.

As respostas das crianças foram:

| <b>PERGUNTAS</b>  |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>1.O que é que poderia o Raul/Rita fazer para resolver este problema com a Tiago/Joana? Porquê?</b>                                       |  |  |  |
| <b>Resposta Criança 1</b><br>“Então podia fazer primeiro a pintura e depois ir brincar.”<br>“ Porque é o mais certo, assim não se chateiam” | <b>Resposta Criança 2</b><br>“Não sei, não sei, eles é que sabem”, a criança quando questionada sobre o que ele fazia, ele respondeu: “Eu, ia brincar, com o Afonso, o Alexandre e com o Eduardo”. | <b>Resposta Criança 3</b><br>“Primeiro faziam a pintura, eu gosto de pintar, elas se calhar também”      | <b>Resposta Criança 4</b><br>“Oh, não sei!”<br>“Oh (suspiro) não sei, mas era melhor brincar primeiro”, quando questionada sobre a importância do trabalho, “Gosto também gosto mais de jogar computador, não gosto de pintar” |
| <b>2. O que é que é mais certo? Fazer primeiro a pintura ou ir brincar?</b>   |  |  |  |
| “Pintura”   | “Brincar, primeiro, depois fazemos a pintura”  | “A pintura, já disse”  | “Primeiro, brincar depois pintamos”.   |
| <b>3. O que é um amigo?</b>   |  |  |  |
| “É alguém de quem gostamos e com quem brincamos. Gosto muito da Teresa. Ajuda quando preciso e também a ajudar.”                            | “Um amigo é aquele com quem brinco”<br>“Brinco com o Alexandre, o Eduardo e o Afonso”  | “Aqui na escola somos todos amigos”  | “Gosto do Francisco Pires e de brincar com ele”.<br>Quando questionado porque gosta do Francisco a resposta foi, “porque sim!”.  |
| <b>4. Quando dois amigos se chateiam podem voltar a ser amigos? Sim ou Não. Porquê?</b>   |  |  |  |
| “Sim, porque depois fazem as pazes e voltam a ser amigos.”  | “Podem, se são amigos, eu também me chateio com o Eduardo depois passa”  | “Sim, podem sim”<br>“Porque os amigos não devem se zangar, a Graciela diz que temos de ser todos amigos” | “Sim”. Quando questionámos novamente o porquê, a resposta foi, “Porque sim”, insistimos na pergunta e questionámos se depois faziam as pazes a criança respondeu, “Pois!”.   |

Quadro 12 - Perguntas e Respostas da Entrevista Semiestruturada



Podemos através destas respostas, com base na Teoria de Selman (já apresentada no ponto 1.1 deste trabalho), perceber a forma como cada criança vê o outro:

A criança 1, a Joana, encontra-se no nível 1 – unilateral, isto é, utiliza a estratégia de apaziguar o outro, pois ela como não se quer chatear, subjuga-se às vontades do outro.

Segundo Selman, diferencia-se a perspetiva subjetiva do próprio da do outro, mas não são consideradas simultaneamente.

A criança 2, o Tiago, revela estar no nível 0 – impulsivo, ou seja, a criança só pensa na sua satisfação pessoal. A criança revela egocentrismo e dificuldade em colocar-se no ponto de vista do outro. Mas, podemos perceber ainda que a criança considera muito importante a amizade, sendo que diz mesmo, que podem chatear-se que “*depois passa!*”.

A criança 3, a Constança, demonstra estar no nível 1 – unilateral e no nível 0 - impulsivo, isto é, utiliza a estratégia de apaziguar o outro, sendo que também faz primeiro a atividade que mais gosta. A criança demonstra que quer ser amiga de todos, sendo que considera que são todos amigos.

A criança 4, o Martim, revela estar no nível 0 – impulsivo, ou seja, a criança só pensa na sua satisfação pessoal. A criança revela egocentrismo e dificuldade em colocar-se na pele do outro.

Segundo Selman, neste nível, as estratégias incluem condutas físicas e impulsivas para se conseguir alcançar os seus objetivos ou evitar o que os outros querem e pretendem.

Observando estes dados, podemos concluir, que na educação pré-escolar, as crianças (às exceções de algumas) se situam ainda num nível que Selman definiu como 0 – impulsivo, pensando em primeiro na sua satisfação pessoal e tentando a todo o custo alcançar os seus objetivos. Neste nível as crianças são mais individualistas, pois ainda não adquiriram as competências sociais.

### 8.3 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Pretendemos com este instrumento avaliar a competência social das crianças (Sousa, 2009).

Uma vez recolhidos os dados da escala de avaliação, através de observação impõe-se agora tratá-los e apresentá-los. A escala de avaliação surgiu apenas no final do ano letivo, uma vez que não iniciámos o ano letivo na instituição, e como tal, foi nossa opção não elaborar uma escala de avaliação de diagnóstico.

No sentido de tornar a nossa exposição mais explícita e de facilitar a compreensão dos resultados, organizámo-los segundo duas hipóteses:

Como se relaciona a criança com as outras crianças da sala?

Como coopera a criança com as outras crianças da sala?

Assim, para cada uma das hipóteses iremos apresentar os resultados a elas inerentes. É importante referir que o nosso estudo se reporta à análise da criança em contexto de sala de atividades.

Em baixo (Quadro 12), apresentamos os resultados inerentes às duas hipóteses. No quadro o X corresponde às crianças do género feminino e o Y às crianças do género masculino.

| Códigos das Crianças | Relacionamento | Cooperação | Média | Valor Médio | Valor Máximo |
|----------------------|----------------|------------|-------|-------------|--------------|
| X1 – 6 anos          | 4              | 3          | 3,5   | 1           | 5            |
| X2 – 6 anos          | 3              | 3          | 3     |             |              |
| X3 – 5 anos          | 5              | 5          | 5     |             |              |
| X4 – 5 anos          | 4              | 4          | 4     |             |              |
| X5 – 4 anos          | 4              | 3          | 3,5   |             |              |
| X6 – 4 anos          | 3              | 3          | 3     |             |              |
| X7 – 4 anos          | 3              | 3          | 3     |             |              |
| X8 – 4 anos          | 2              | 2          | 2     |             |              |
| X9 – 4 anos          | 2              | 2          | 2     |             |              |
| X10 – 4 anos         | 4              | 4          | 4     |             |              |
| X11 – 4 anos         | 3              | 2          | 2,5   |             |              |
| Y1 – 6 anos          | 4              | 4          | 4     |             |              |

|             |   |   |     |  |  |
|-------------|---|---|-----|--|--|
| Y2 – 5 anos | 3 | 3 | 3   |  |  |
| Y3 – 4 anos | 4 | 3 | 3,5 |  |  |
| Y4 – 4 anos | 3 | 3 | 3   |  |  |
| Y5 – 4 anos | 2 | 2 | 2   |  |  |
| Y6 – 3 anos | 3 | 2 | 2,5 |  |  |
| Y7 – 3 anos | 3 | 3 | 3   |  |  |
| Y8 – 3 anos | 2 | 2 | 2   |  |  |

**Quadro 13 - Quadro correspondente às provas de Relacionamento e Cooperação**

Numa análise global do quadro de valores encontrados na subescala de avaliação do desenvolvimento Sócio Relacional da criança, podemos constatar que as crianças obtêm valores mais altos no item de Relacionamento do que no item de Cooperação (não sendo essa diferença muito significativa). Contudo, não nos podemos esquecer que as crianças ainda se encontram numa fase egocêntrica (3-6 anos).

Observámos ainda que, a maioria das crianças da Sala 3 se encontra no nível 3, no que diz respeito ao Relacionamento com outras crianças. É de referir que as crianças do género feminino possuem valores mais altos no que respeita à Cooperação em relação às crianças do género masculino da mesma idade.

Devemos realçar que verificámos que não existe nenhuma criança avaliada no nível 1, Muito Baixo, no entanto quatro crianças no nível baixo, o que na nossa opinião se deve ao facto das crianças terem apenas três anos.

Como refere o autor da escala de avaliação (Sousa, 2009: 32), a criança só ultrapassa a fase do egocentrismo por volta dos 7-8 anos, sendo que só nesta altura estará pronta para a “socialização – cooperação”.

## **CONCLUSÃO**

## 9. REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática de Ensino Supervisionada foi a ligação entre duas unidades curriculares que decorreram durante todo o ano letivo.

Assim a OCS, que decorreu no primeiro semestre, permitiu-nos conhecer o grupo de crianças de modo a que pudéssemos adequar a prática educativa que iria ser desenvolvida no segundo semestre.

No segundo semestre, colocámos em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação com o objetivo de alcançar uma prática educativa de sucesso.

Assim, neste estudo, aprofundamos a temática da aprendizagem cooperativa e tínhamos como objetivo planificar, implementar e avaliar atividades que envolviam a metodologia de trabalho cooperativo com crianças pequenas, o que poderia constituir um desafio no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que a maioria da bibliografia e investigação sobre a aprendizagem cooperativa incide sobre as crianças em idade escolar, isto é, com crianças com mais de seis anos, com algumas exceções (caso do livro de Lopes & Silva, 2009).

Neste momento, podemos afirmar que esta é uma metodologia muito interessante a ser implementada numa sala de educação pré-escolar, com um grupo heterogéneo, tanto a nível etário como de género. No entanto, existiram alguns entraves, dado o egocentrismo da criança pré-escolar que dificulta o processo de descentração social, condição essencial à cooperação. Na educação pré-escolar o trabalho cooperativo requer a mediação e/ou sobretudo a arbitragem do adulto e é necessário organizar bem o espaço educativo. Como não dispúnhamos de todo o tempo, pois partilhávamos as crianças com a educadora cooperante e com a colega de estágio, o tempo tornou-se uma limitação à intervenção.

Neste sentido, e tendo como referência as OCEPE (ME, 1997: 52), procurámos criar uma ligação entre as diferentes áreas de conteúdo, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo. É importante referir que a Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas e *“é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir”* (OCEPE, 1997).

Aquando das nossas intervenções destinadas à cooperação, procurávamos observar o comportamento das crianças, e perceber o efeito que tinha nelas a implementação daquela

atividade. Contudo, durante o percurso efetuado na prática, foram várias as situações que, proporcionadas ou espontâneas, demonstraram que o trabalho cooperativo entre as crianças revelou-se uma mais-valia. Existiu sempre uma preocupação de esclarecer as dúvidas e permitir que as crianças trocassem impressões com os demais, de modo a que desenvolvessem competências como: entreajuda e cooperação.

As crianças envolvidas tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo a faixa etária dos 3/4 anos maioritária. Este dado dificultava as tarefas inerentes à aprendizagem cooperativa porque as crianças desta idade ainda estão a desenvolver as competências sociais necessárias ao envolvimento nessas tarefas, nomeadamente esperar a sua vez para falar e escutar os outros.

É natural que devido à idade das crianças e à sua imaturidade existissem algumas dificuldades nas atividades propostas. Contudo, verificaram-se melhorias nos comportamentos das crianças, à medida que as atividades propostas eram novamente apresentadas, contribuindo a repetição e a apresentação da tarefa com pequenas variações para o atingir dos objetivos.

Consideramos que o facto de o grupo ser heterógeno no que diz respeito às idades e ao género, foi uma mais-valia para a implementação deste método.

A título de exemplo salientamos o caso do puzzle da árvore e o puzzle dos monumentos, que foram apresentados em tempos diferentes, com algumas variações. Na primeira apresentação da atividade as crianças tiveram algumas dificuldades em resolver a tarefa e compreender que a ajuda/cooperação do colega era indispensável para a resolução do puzzle, mas à medida que se foram familiarizando com a tarefa foram conseguindo cooperar e resolvê-lo com sucesso.

Tendo presente o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna que se apoia na perspetiva de que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, conseguimos reconhecê-lo nas atividades anteriormente referidas. De facto identificamos os três princípios em que este modelo assenta: *estruturas de cooperação educativa*, onde o sucesso de uma criança contribui para o sucesso conjunto do grupo (se uma criança conseguir colocar uma peça será uma mais valia para o resultado final do puzzle); *circuitos de comunicação*, se as crianças forem dialogando vão-se ajudando e dando dicas para chegar ao resultado final, e *participação democrática direta* (cada criança tendo duas peças do jogo tem um papel fundamental no jogo).

Aquando da utilização do dilema social, não moral, todas as crianças inquiridas relevaram que para elas um amigo é aquela pessoa com quem brincam. Por outro lado, em relação a se zangarem, mencionam que devem fazer as pazes, o que revela a existência de algumas competências sociais, como: pedir desculpa e manifestar comportamentos pró-sociais (partilhar objetos e fazer trabalhos juntos).

Sobre a escala de avaliação das crianças, podemos afirmar que o grupo tem um bom relacionamento entre si, mas que quando se trata de trabalhar cooperativamente, têm alguma dificuldade em se organizar, o que é próprio da idade (crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos). Importa referir que com a mediação e arbitragem do adulto, regulador da ação, as crianças obtêm resultados positivos no que diz respeito à cooperação.

Com a nossa intervenção, podemos concluir que, nesta sala, as crianças tornaram-se mais cooperantes, mais tranquilas e mais tolerantes umas com as outras.

Podemos afirmar que foi muito gratificante este início de percurso, fez-nos crescer e aprender, tanto com o grupo de crianças, como com a educadora cooperante. À educadora cooperante devemos muito, pois sempre nos ajudou e colocou-se à disposição para todas as dúvidas. Ensinou-nos a incentivar as crianças à utilização do pensamento e da expressão, colocando questões, fornecendo pistas, sempre apelando às interações verbais entre as crianças.

Em jeito de conclusão, consideramos que este relatório é um interessante contributo para dar a conhecer a metodologia de ensino baseada na aprendizagem cooperativa. De um modo geral, consideramos ter respondido aos objetivos propostos no início do projeto. Acreditamos que as crianças se encontram na sala de atividades para brincar, descobrir e, muito importante, estabelecer laços, sendo a educadora a sua mediadora e arbitra .

Hoje, sabemos que, um ambiente tranquilizador, os objetos certos e um adulto disponível são condições que permitem a qualquer ser obter um desenvolvimento harmonioso (Vayer, 2003).

Como pudemos constatar, a metodologia da aprendizagem cooperativa é muito importante para as crianças, pois contribui para o desenvolvimento das competências sociais, relações interpessoais calorosas e positivas, aspetos muito valorizados atualmente no mundo do trabalho, pois a maioria das tarefas profissionais são realizadas em equipa. Assim, apesar de todas as limitações e entraves à cooperação decorrentes do processo de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, a estimulação de competências ligeiramente acima das suas

capacidades e a promoção do desenvolvimento social poderão constituir os alicerces para uma cooperação no momento da entrada no primeiro ciclo do ensino básico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. & FREIRE (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- BRANCO, M. (2003). A construção da autonomia moral: a contribuição da teoria do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. *Revista Paidéia*, 5-12.
- CACHEIRO, C. & MARTINS, M. J. D. (2012). Promoção de Competências Sócio-Emocionais em Crianças do Ensino Básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, vol.20, 155-169.
- CANAVARRO, J.; PEREIRA, A. & PASCOAL, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CARVALHO, V. (2011). *Inteligencia Social dos Alunos do 8ª ano: Implicações para o Questionamento Ético dos Projectos de Vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- COCHITO, M. I. G. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- COIMBRA, J. (1991). *Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal*. Tese de doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Acedido a 10 de Outubro de 2013 em [http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=5101](http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=5101)
- COSTA, M. (1999). *A construção Social da Identidade do Educador de Infância – Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM.
- COSTA, M. (2003). *Gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DALFOVO, M., LANA, R., SILVEIRA, A. (2008). Métodos Quantitativas e Qualitativos: Um Resgate Teórico. In *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2,

n.4, 1-13. Acedido a 21 de Setembro de 2013 em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/metodos\\_quantitativos\\_e\\_qualitativos\\_um\\_resgate\\_teorico.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf)

- DIAZ-AGUADO, M. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ediciones Pirámide
- DOISE, W. & MUGNY, G. (2002). *Psicologia Social & Desenvolvimento Cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FERNANDES, A. (2006). Educação para a Sexualidade Online. Dissertação para grau de Mestre. Porto: Universidade do Porto. Acedido a 04 de Outubro de 2013 em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/)
- GAMEIRO, F. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Edições Cosmos.
- GRANDMONTAGNE, A. (1992). *La Educacion Social un reto para la escuela*. Barcelona: Editorial Graó
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a Criança*. In Fernandes, A. (2012). *Práticas de Ensino do Futuro Educador/Professor e a Aprendizagem Cooperativa*. (pp.50) Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 6ª Edição.
- JARES, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA
- LOPES, J. A., RUTHERFORD, R. B., CRUZ, M., MATHUR, S. & QUINN, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga. Psiquilibrios.
- LOPES, J. & SILVA, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- LOPES, J. & SILVA, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

- LUCCI, M. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. In *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10. Acedido em 16 de Agosto de 2013 em [<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>]
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento.
- MAGALHÃES, A. (2009). *O tigre e a raposa in 100 Histórias de Todo o Mundo*. Edições ASA.
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARTINS, M. J. D. (2008). *Escola, família, educação e violência*. In Jornada sobre Investigação. Instituto Politécnico de Portalegre (177-187).
- MARTINS, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- MARTINS, M. J. D. & BRANQUINHO, M. J. (2008). Avaliação e Intervenção Educativa com Vista à Promoção da Convivência Social Positiva entre Crianças. *Egitania Scientia*, 3, 47-59.
- MATOS, J. (2004). *Investigação-ação*. Acedido a 19 de Setembro de 2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MELLING, D. (2013). *Quem dá um abraço ao Martim?*. Minutos de Leitura
- MOLL, L. (2002). *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- MONREAL, J. L. (coord) (1995). *Enciclopédia da Psicologia Infantil e Juvenil – Desenvolvimento da Criança*. Braga: Lusodidática.
- MONTEIRO, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- MOREIRA, D. & OLIVEIRA, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). A contextualização do Modelo High-Scope no Âmbito do Projecto Infância in J. Oliveira-Formosinho (org.); D. Lino e S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, 43 – 92. Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. Caderno de Educação de Infância, n.º 86 Abril.
- PAPALIA, D., OLDS, S., FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª Edição). Amadora. McGraw-Hill.
- PENAS, J. (2012). *Jogos Cooperativos como Estratégia de Inclusão: Avaliação das Atitudes dos Professores de Educação Física*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- PIOVEZAN, N. (2011). *Atualização em avaliação psicológica e neuropsicológica de crianças e adolescentes*. Revista Psico-USF, vol 16. Acedido em 17 de Setembro de 2013 em [\[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712011000100015&script=sci\\_arttext\]](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712011000100015&script=sci_arttext)
- PORTUGAL, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In M.E. Seminário “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. Conselho Nacional de Educação.
- SCHAFFER, H. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança* (2.ªEdição). Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VAYER, P. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VOLTZ, C. (2007). *Ainda nada*. Kalandraka Portugal

**Documentos Legislativos:**

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, n.º 34, 1.ª Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 20 de Agosto. Diário da República, n.º 166, 1.ª Série.

Ministério da Educação [ME e MSSS] (1997). Despacho Conjunto n.º 268/1997 de 25 de Agosto: Normas de Instalações. Diário da República, 2.ª série, n.º 195.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**

**INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DQP**

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NOME DA INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CÓDIGO  
POSTAL \_\_\_\_\_ TELEFONE \_\_\_\_\_

E-MAIL \_\_\_\_\_

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ELEMENTO DE APOIO DQP \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_





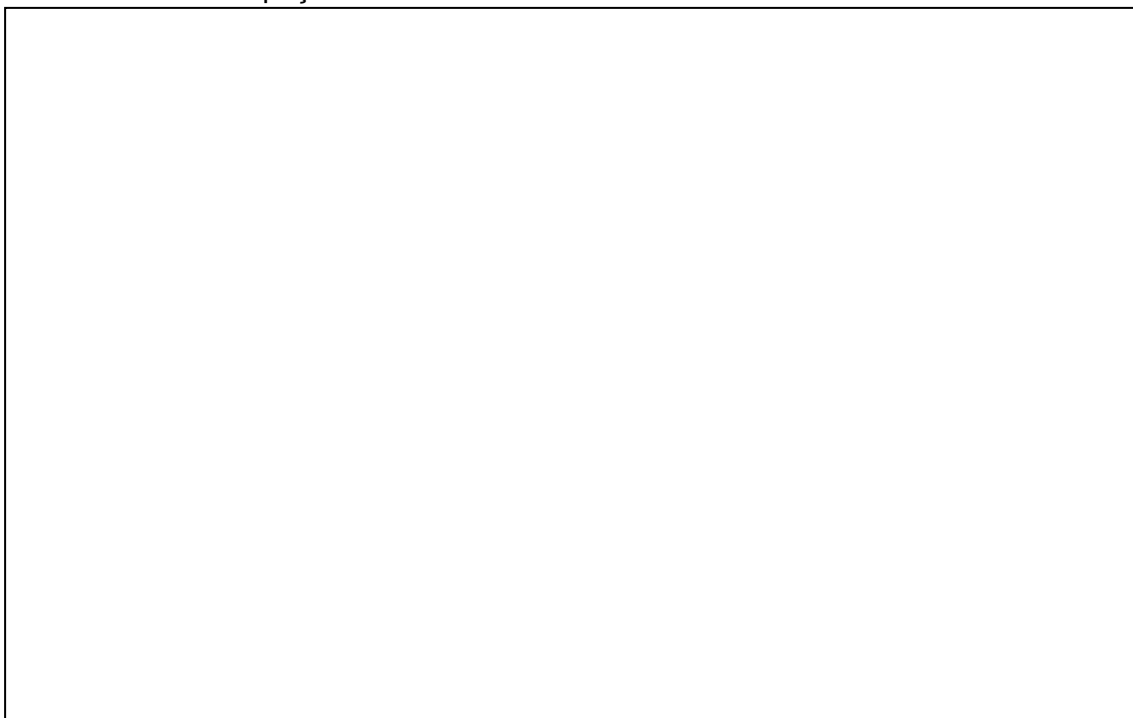
## FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

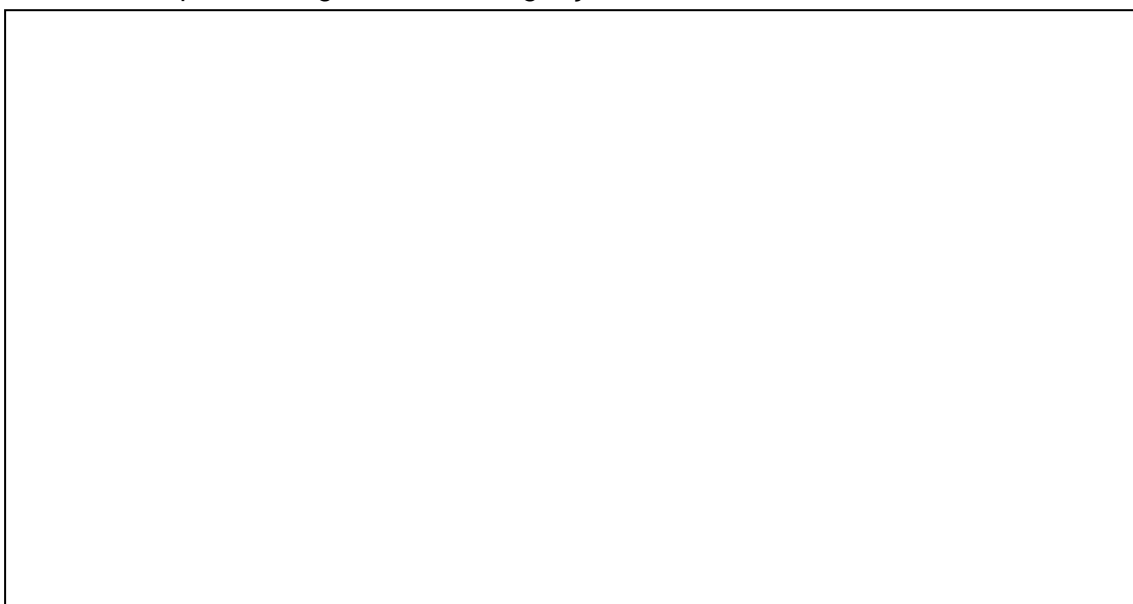
SALA \_\_\_\_\_

O ESPAÇO INTERIOR

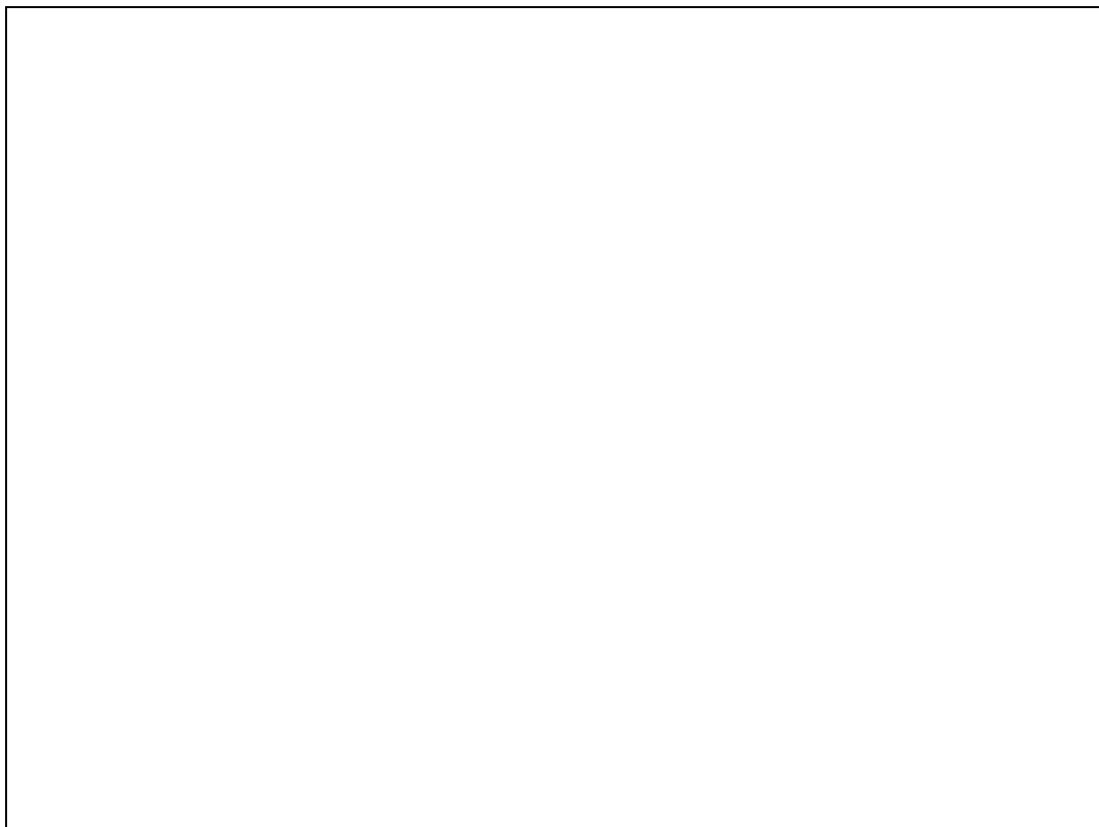
1. Dimensões do espaço em m<sup>2</sup>



2. Áreas em que está organizada e designação.



3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a)  Cacifos ou cabide para guardar os pertences da criança

b)  Vestiários

c)  Acessos próprios para cadeira de rodas

d)  Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

---

---

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existente no agrupamento? Quais?

---

---

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

a) Sanitários para crianças

---

---

---

---

b) Lavandaria

---

---

---

---

c) Dormitório (s)

---

---

---

---

d) Cozinha

---

---

---

---

e) Sala para movimento/ginásio

---

---

---

---

f) Refeitório

---

---

---

---

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

---

---

---

---

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

---

---

---

---

i) Secretaria

---

---

---

---

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

---

---

---

---

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos

---

---

---

---

## ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim  b) Não

c) Se sim, quantos vezes por dia é utilizado?

---

---

d) Partilha esta zona como e com quem?

---

---

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

---

---

3. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

---

---

---

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a)  Utensílios de exterior (pás, bolas) f)  Arrecadação exterior

b)  Estrutura para trepar/escorrega/baloiço g)  Jardim e /ou horta

c)  Caixa de areia h)  Animais domésticos

d)  Tanque de água i)  Outros?

e)  Brinquedos de rodas (triciclos, etc) Quais \_\_\_\_\_

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim  b) Não

## CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a)  Novo

b)  Velho

c)  Usado mas em bom estado

Observações:

---

---

---

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a)  Sim

b)  Não

Observações:

---

---

---

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

---

---

---

---

---

---

4. Medidas de segurança do equipamento

---

---

---

---

---

---

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração!**

**FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
MORADA\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
CÓDIGO POSTAL\_\_\_\_\_ TELEFONE\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
E-MAIL\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ELEMENTO DE APOIO DQP\_\_\_\_\_ DATA\_\_\_\_\_

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim-de-infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

**a) PÚBLICO**

A1  Ministério da Educação

A2  Ministério do Trabalho e da Solid.  
Social

A3   
Outros\_\_\_\_\_

**b) PRIVADO**

(com ou sem fins lucrativos)

B1  IPSS (Instituição Privada de  
Solidariedade Social)

B2  Particular e Cooperativo

B3  Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

Edifício adaptado

edifício integrado em escola do 1ºciclo

c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

d) Outros\_\_\_\_\_

3. São os únicos locatários? a) Sim  b)  Não

c) Se não são, diga quem são os outros\_\_\_\_\_

**CRIANÇAS**

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura\_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_. Hora de encerramento\_\_\_\_\_:\_\_\_\_\_

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das\_\_\_\_\_ horas às\_\_\_\_\_ horas; Tarde das\_\_\_\_\_ horas às\_\_\_\_\_ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das\_\_\_\_\_ horas às\_\_\_\_\_ horas; Tarde das\_\_\_\_\_ horas às\_\_\_\_\_ horas

d) Qual é o horário do almoço? \_\_\_\_\_

e) Quem presta esse serviço? \_\_\_\_\_

## PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento

13. Horários das pessoas que trabalham no jardim-de-infância

| Nomes | Categoria | H. de entrada | H. de saída | H. de almoço | Observações |
|-------|-----------|---------------|-------------|--------------|-------------|
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |
|       |           |               |             |              |             |

14. Qual o rácio adulto/criança no jardim-de-infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas-educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

| SALAS | IDADES | N.º CRIANÇAS | N.º EDUCADORES | N.º AUXILIARES | RÁCIO ADULTO/CRIANÇA |
|-------|--------|--------------|----------------|----------------|----------------------|
|       |        |              |                |                |                      |
|       |        |              |                |                |                      |
|       |        |              |                |                |                      |
|       |        |              |                |                |                      |
|       |        |              |                |                |                      |
|       |        |              |                |                |                      |

15. Qual o grau de participação da família no jardim-de-infância?

a) Nula  Pontual  Frequente

b) Festas  Reuniões  Atividades e/ou projetos

Se \_\_\_\_\_ participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Existe pessoal de apoio?

- |                       | SIM                      | NÃO                      |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

---

---

## FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

- a) Mensalidade única (diga o montante) \_\_\_\_\_
- b) Participação por capitação

Mínima \_\_\_\_\_  
Média/mensal \_\_\_\_\_

Máxima \_\_\_\_\_

- c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) \_\_\_\_\_

19. Outras fontes de financiamento

- a) Autarquias  montantes  
\_\_\_\_\_
- b) Projetos  montantes  
\_\_\_\_\_
- c) Outros  montantes  
\_\_\_\_\_

## COMUNIDADE

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a)  Área Urbana     Área suburbana     c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças?  %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

---

---

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

---

---

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português?

24. Qual a proveniência desses pais? \_\_\_\_\_

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas? \_\_\_\_\_

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

## FICHA DO (A) EDUCADOR (A) INFÂNCIA

NOME DO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO \_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_ TELEFONE \_\_\_\_\_

E-MAIL \_\_\_\_\_

ELEMENTO DE APOIO DQP \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

NOME \_\_\_\_\_

1. Quais as suas habilitações?

---

---

a) Habilitações académicas/profissionais

|                          |                         |            |
|--------------------------|-------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Bacharelato             |            |
| <input type="checkbox"/> | Licenciatura            |            |
| <input type="checkbox"/> | Complemento Formação    | Na área de |
| <input type="checkbox"/> | DESE                    | Na área de |
| <input type="checkbox"/> | Curso de especialização | Na área de |
| <input type="checkbox"/> | Mestrado                | Na área de |
| <input type="checkbox"/> | Doutoramento            | Na área de |

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

---

---

c) Outra formação/habilitações certificadas

---

---

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

---

---

2.

a) Anos de serviço? \_\_\_\_\_

b) Anos de serviço neste estabelecimento \_\_\_\_\_

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

---

---

---

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

---

---

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

---

---

---

---

a) Voluntariado  Anos

b) Ensino Particular e Cooperativo  Anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância  Anos

d) IPSS – Jardim de Infância  Anos

e) Creche  Anos

f) ATL  Anos

g) Hospital  Anos

h) Ludotecas  Anos

i) Bibliotecas  Anos

j) Outros.  Anos

Quais?.....

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar.

Setor Privado  anos

Setor Público  anos

Solidário  anos

**5.** Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

---

---

---

---

**6.** Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

---

---

---

---

**7.** Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

---

---

---

b) menos satisfação

---

---

---

**8.** Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

---

---

---

**9. a)** Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

---

---

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

---

---

---

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?



**10.** Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

|  | Frequentou               | Existe na sua zona       | Gostaria de frequentar   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a)Administração e gestão de escolas                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b)Observação, planeamento                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c)Documentação pedagógica                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d)Teoria e métodos de investigação                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e)Projeto educativo                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Atividades lúdicas/ jogos                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Escola inclusiva/ NEE                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Crianças em risco                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i)Educação para a saúde                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j)Educação multicultural/igualdade de oportunidades      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k)Teorias de aprendizagem/ psicologia do desenvolvimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l)Sociologia da educação                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m)Desenvolvimento curricular/ Modelos curriculares       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n)Organização dos espaços, dos materiais, do tempo       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Organização do grupo                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p)Trabalho com pais                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Articulação com o 1ºciclo                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Novas tecnologias (computadores)                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outros.....  |                          |                          |                          |

## 11. Áreas Curriculares

|   | Frequentou           | Existe na sua zona   | Gostaria de frequentar |
|---|----------------------|----------------------|------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social            | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| b) Expressão Motora                     | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| c) Expressão Dramática                  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| d) Expressão Plástica                   | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| e) Expressão Musical                    | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| f) Linguagem oral e abordagem à escrita | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| g) Matemática                           | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| h) Conhecimento do Mundo                | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |
| i) Outras.....                          | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/>   |

**12.** Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?-

---



---



---

**13.** Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim  Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

---



---



---

**14.** Tem outros comentários a acrescentar.

---



---



---



---

## 1.FINALIDADES E OBJETIVOS

a) O estabelecimento de ensino tem projeto educativo? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Como é que o projeto educativo é divulgado os diferentes intervenientes?

---

---

---

---

---

c) Quais as finalidades e os objetivos para a educação pré-escolar de acordo com o Projeto Educativo do Estabelecimento?

---

---

---

---

d) Quais as finalidades e os objetivos para a creche de acordo com o Projeto Educativo do Estabelecimento?

---

---

---

---

---

e) Considera que este estabelecimento dá resposta às necessidades das crianças e dos pais? Quais as principais preocupações em cada um destes domínios?

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Há preocupação de integrar crianças com NEE? Quantas crianças há na instituição com NEE?

---

---

---

h) Como é feita a sua inclusão? Como está organizado o apoio educativo?

---

---

---

---

---

---

---

## 2. CURRÍCULO/ EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

a) O que acha que as crianças devem aprender na educação pré-escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



### 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

a) Quais as atividades/experiências que mais contribuem neste jardim-de-infância para a aprendizagem das crianças?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Acha que as experiências são diversificadas? Há aspetos que não são contemplados?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Como vê o trabalho das educadoras de infância? E das auxiliares?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

d) Como estão organizados os grupos? (por idades? Heterogéneos? Outras preocupações nessa organização? Porquê?)

---

---

---

---

---

---

---

---

e) Há contatos e/ou atividades entre os diferentes grupos? Como? Quando?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Acha que há uma preocupação com a aprendizagem e o progresso de toda e cada uma das crianças? Como se concretiza?

---

---

---

---

---

---

---

---

g) Acha que as atividades estão adaptadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

h) Acha que as crianças com NEE estão integradas nas atividades de grupo?

---

---

---

---

---

---

---

---

#### 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

a) Como é planeado e avaliado o projeto educativo/plano anual?

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Como é planeado e avaliado o projeto curricular de escola e de sala?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

c) São utilizadas formas de observação, registo e avaliação das aprendizagens das crianças?

---

---

---

---

---

---

---

---

d) O planeamento, registo e avaliação têm em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

e) Como são sinalizadas e encaminhadas as crianças com NEE? Como mobilizam os recursos para responder às suas necessidades?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

f) Como é avaliada a sua evolução?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. PESSOAL

a) Quantos educadores/professores e auxiliares há na instituição?

---

---

---

b) Como estão distribuídas por valências?

---

---

c) Quem contrata o pessoal e com que critérios?

---

---

---

---

d) Qual o horário/distribuição de pessoal?

---

---

---

---

---

e) Acha que o número de educadores e auxiliares é suficiente no jardim-de-infância? E na creche?

---

---

---

---

f) Há estabilidade de pessoal?

---

---

---

g) Como promove o desenvolvimento profissional do pessoal?

---

---

---

h) Quais as principais necessidades de formação contínua?

---

---

---

i) Quais as ações de formação que elementos da instituição têm frequentado ultimamente?

---

---

---

j) Acha mais importante uma formação centrada na instituição ou na frequência de ações no exterior?

---

---

---

l) Tem educadores de apoio para crianças com NEE? Como funciona o apoio?

---

---

---

---

---

---

---

## 6. ESPAÇOS E MATERIAIS

a) Pensa que os espaços e materiais existentes são suficientes e adequados tanto para as crianças da creche como para as crianças do jardim-de-infância?

---

---

---

---

---

b) O que gostaria de melhorar relativamente a espaços e/ou materiais?

---

---

---

c) Estes espaços e materiais são adequados para crianças com NEE? Por ex. acesso de cadeiras de rodas?

---

---

---

---

---

## 7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

a) Que tipo de relações procura estabelecer entre todo o pessoal, nomeadamente entre as educadoras de infância, educadoras e auxiliares, entre estas e outras técnicas da instituição?

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Como vê o seu papel na promoção de um bom clima relacional?

---

---

---

---

---

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

a) Há uma preocupação no estabelecimento instituição em criar uma maior igualdade de oportunidades (por referência ao estatuto socioeconómico, classe social, género, língua materna, religião, etnia, deficiência física ou mental, etc.)?

---

---

b) Como se faz para a pôr em prática?

---

---

---

c) Acha que a educação pré-escolar pode ter um papel numa maior igualdade de oportunidades face à escola e a sucesso educativo? Porquê?

---

---

---

d) De que modo é que o estabelecimento promove a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião, de deficiência física ou mental, ou outras?

---

---

---

## 9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E COMUNIDADE

a) Como é assegurada a participação dos pais?

---

---

---

b) Que formas de participação são desenvolvidas?

---

---

c) Quais as relações com outros parceiros? (outras instituições? Associações e serviços da comunidade? Autarquias?).

---

---

---

---

d) Quais as relações com os pais de crianças com NEE?

---

---

---

---

e) Quais as relações com outras instituições de apoio ECAE's, Instituições Especializadas, Centros de Saúde?

---

---

---

---

## 10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

a) Há uma preocupação com monitorar e avaliar a qualidade das aprendizagens? Que instrumentos são usados?

---

---

---

---

---

---

b) Como se pode melhorar a qualidade das aprendizagens?

---

---

---

---

c) Como se pode avaliar essa melhoria da qualidade?

---

---

---

---

d) Tem acesso a informação de especialistas (educador de apoio, psicólogo, terapeuta) para saber se a instituição promove uma educação da qualidade para as crianças com NEE?

---

---

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração!**

## ENTREVISTA À EDUCADORA

### 1. FINALIDADES E OBJECTIVOS

1.1 - Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar (creche/jardim de infância)?

---

---

---

1.2 - Há crianças com NEE integradas na instituição? Na sua sala? Há alguma preocupação especial com estas crianças? Estas crianças têm apoio? Que tipo de apoio?

---

---

---

### 2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

2.1 - Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?

---

---

2.2 - Quais são os referenciais utilizados para desenvolver essas experiências de aprendizagem:

- (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)
- Referenciais científicos:
  - ◆ Pedagogos
  - ◆ Modelos pedagógicos
- Referenciais profissionais- o Perfil do Educador de Infância;

---

---

---

2.3 - Adapta o currículo às crianças com NEE? Como?

---

---

---

### 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

3.1 - Que estratégias são utilizadas para promover a aprendizagem de todas as crianças?

---

---



---

---

3.2 - Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças?

---

---

---

---

3.3 - Como é que o ensino é adaptado e organizado para apoiar a aprendizagem das crianças com NEE?

---

---

---

#### 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

4.1 - Como é que as atividades e os projetos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados?

- Planeamento
- Desenvolvimento
- Documentação
- Monitorização
- Avaliação

---

---

---

---

---

4.2 - Qual é o papel das crianças neste âmbito? E dos pais?

---

---

---

---

4.3 - Como é que os interesses da criança individual informam a planificação? Dê um exemplo.

---

---

---

---

4.4 - Como é que apoia a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?

---

---

---

---

4.5 - Como é que identifica e apoia as crianças com NEE?

---

---

---

---

## 5. PESSOAL

5.1 - Qual é o número de crianças na sua sala? E de adultos? Considera adequado o número de crianças por adulto?

---

---

5.2 - Considera adequada a formação inicial dos adultos?

---

---

---

5.3 - Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

---

---

---

5.4 - A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal?

---

---

5.5 - Este estabelecimento tem muita mobilidade docente? Se pensa que sim, sugira como pode ser resolvido esse problema.

---

---

---

5.6 - Quais são as suas aspirações profissionais? O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

---

---

---

5.7 - Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

---

---

---

---

## 6. ESPAÇOS

6.1 - Considera o ambiente educativo adequado para as crianças pequenas?

---

---

6.2 - Gostaria de o melhorar? Como?

---

---

6.3 - Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

---

---

---

---

## 7. RELAÇÕES E INTERACÇÕES

7.1 - Na sua opinião, como é a atmosfera da instituição?

---

---

7.2 - Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicado a visão da instituição?

---

---

---

7.3 - Como é cuidada a criança individual?

---

---

---

7.4 - Como se reage ao comportamento inapropriado?

---

---

---

7.5- Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

---

---

---

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

8.1 - Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de género, de língua materna, étnicas, de religião de deficiência física ou mental, ou outras.

---

---

---

---

8.2 - O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

---

---

---

---

## 9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E DA COMUNIDADE

9.1 - Os pais estão envolvidos na aprendizagem das crianças?

---

---

---

9.2 - Quais são as relações entre a escola e a casa? Entre a escola e a comunidade?

---

---

---

---

9.3 - Os pais têm conhecimento dos seus direitos? E exercem-nos?

---

---

---

9.4 - Que apoio dá aos pais para que possam ajudar a aprendizagem das crianças em casa?

---

---

---

9.5 - Quais são as relações que têm com os contextos educativos para que as crianças transitam?

---

---

---

---

---

---

9.6 - Como é que os pais das crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

---

---

## 10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

10.1 - Conhece a visão, a missão e o projeto da liderança do estabelecimento/da instituição?

---

---

10.2 - O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

---

---

10.3- Como é que os processos de avaliação informam o desenvolvimento da prática?

---

---

10.4 - O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração.**

## **ANEXO 2**

### **GUIÃO ENTREVISTA – SELMAN**

MARTINS, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial  
Novembro

## **ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL**

### **EXERCICIO DE APLICAÇÃO**

A entrevista de Estratégias de Negociação Interpessoal (ENI) é composta por oito dilemas sendo que nós utilizamos apenas um, que retrata uma situação de desequilíbrio interno no protagonista e de desequilíbrio entre o protagonista e o “outro significativo”. As condições em que as ENI podem ocorrer são aquelas em que uma pessoa (aqui designada de protagonista) deve agir, ou para satisfazer uma necessidade percebida conscientemente no self, ou em resposta aos pedidos ou ações de alguém (o outro) para satisfazer uma necessidade.

O dilema e as questões estruturadas são apresentadas a seguir:

Raul (Rita) e o Tiago (Teresa) são amigos. Eles têm que fazer um trabalho de ciências para a escola e têm apenas 2 dias para o terminar. Eles encontraram-se depois das aulas e Raul (Rita) diz que quer começar a fazer o trabalho imediatamente mas Tiago (Teresa) diz que quer ir jogar futebol primeiro.

1. O que é que poderia o Raul (Rita) fazer para resolver este problema com o Tiago (Teresa)? Porquê?

#### **Respostas:**

A – Pode bater-lhe, pois o Tiago (Teresa) é parvo.

B – Pode desistir de fazer o trabalho, porque não o pode fazer sozinho.

C – Pode esperar até que o Tiago (Teresa) esteja preparado, pois ele não quer fazer o trabalho imediatamente.

D – Podia conversar com o Tiago (Teresa), tentar compreender porque é que ele queria ir jogar futebol primeiro e perguntar-lhe também porque não quer iniciar imediatamente o trabalho. Assim ambos compreenderiam melhor as razões de cada um, ficavam a conhecer-se melhor e certamente encontravam uma solução em conjunto.

E – Eles decidiam que primeiro Tiago jogava um bocadinho futebol e depois iam fazer o trabalho. Assim, ambos obtinham o que queriam.

F – Podia conversar com o Tiago e convence-lo a fazer o trabalho em primeiro lugar e a seguir iam jogar futebol, não brigavam e ficavam ambos satisfeitos.

G – Podia ameaçar o Tiago que se ele não quisesse fazer o trabalho dizia à professora. Assim o Tiago deixava o futebol e ia fazer o trabalho com o Raul.



## **ANEXO 3**

### **AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COOPERAÇÃO E RELACIONAMENTO**

Sousa, A. (2009). Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos. Lisboa:  
Livros Horizonte.

## DESENVOLVIMENTO SÓCIO-RELACIONAL (3 – 6 ANOS)

As escalas para avaliação das capacidades de Relacionamento e de Cooperação foram construídas a partir dos estudos de Bessel (1987), criando-se listas iniciais que depois de apreciadas por diferentes educadores e professores foram reduzidas à sua forma final.

A sua aplicação – reaplicação (3 educadores, 2 professores e 53 crianças) obteve correlação de 0,86 e a sua comparação com o formulário de Bessel (1987) obteve uma correlação de 0,59.

Para se avaliar a integração da criança na dinâmica do seu grupo de pares, utilizou-se o Teste Sociométrico de Northway e Linday (1987), alterando-se apenas o tratamento da sua cotação para que esta fosse de níveis de 0 a 5.

A sua aplicação – reaplicação com crianças de 6 a 10 anos (3 professores e 41 crianças) obteve uma correlação de 0,51.

A aplicação – reaplicação, com um intervalo de uma semana, a criança de 3 – 6 anos (2 crianças e 22 crianças), apenas obteve uma correlação de 0,12. Repetindo-se, com outros 3 professores e 39 crianças, a correlação foi de 0,33.

Esta prova não possui, portanto, garantia para crianças de 3 a 6 anos, como aliás se esperava, pois que as ligações sociais nestas idades são extremamente flutuantes. Poderá ser, portanto, aplicada, mas sem se atribuir muita importância aos seus resultados, dado que a dinâmica interna do grupo está constantemente a variar.

### Interpretação dos Resultados

O desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas fatorias é resultante da seguinte média aritmética:

$$\text{Des. Sócio-Relacional (3 – 6 anos)} = \text{Relacionamento} + \text{Cooperação} / 2$$

Níveis baixos nas provas de Relacionamento e Cooperação poderão ser indicadores de dificuldades nestas áreas, mas não possuem um peso tão importante como nas outras áreas, pois que a criança, até aos 7 – 8 anos, está ainda em plena fase egocêntrica. Só quando esta fase atinge a sua maturação é que sucederá a natural evolução para a socialização – cooperação.

Esforços educacionais para limitar a criança nas suas vivências egocêntricas, crendo força-la precocemente a ser sociável e a cooperar em atividades de grupo, poderão eventualmente completamente oposto, gerando reações que a tornam numa pessoa egoísta.

Os resultados do Sociograma só começaram a ser importantes depois dos 7 anos, permitindo constatar se a criança está no centro da liderança do grupo, na sua periferia ou se é rejeitada. Devendo-se, nesta última situação, providenciar atividades cooperativas em grupo objetivadas para a integração da criança.

### **Relacionamento**

Nível 5 – Extrovertida, alegre, viva, comunicativa, exuberante.

Nível 4 – Franca, cordial, simpática, boa camarada.

Nível 3 – Atitude média.

Nível 2 – Reservada nos primeiros contactos.

Nível 1 – Introvertida, solidária, fechada em si, evitando contactos com os outros.

Nível 0 – Antipática, hostil, agressiva na relação.

### **Cooperação**

Nível 5 – Deseja e vive intensamente atividades de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade; É capaz de subordinar os seus interesses aos desejos do grupo.

Nível 4 – Gosta de atividades de grupo – cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos.

Nível 3 – Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo.

Nível 2 – Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro.

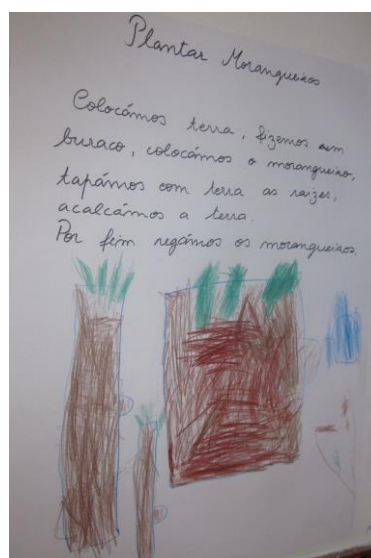
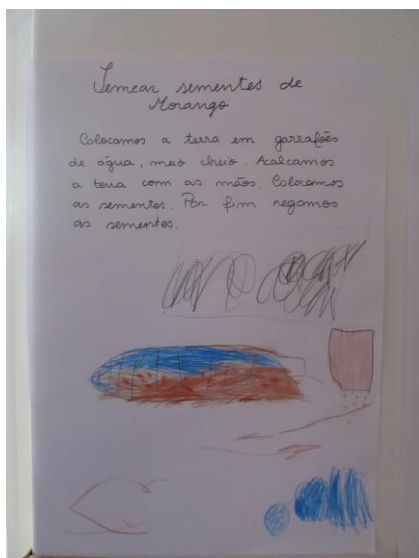
Nível 1 – Gosta de brincar ao pé de outras mas não é ainda capaz de brincar com outra, de modo cooperativo.

Nível 0 – Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; Reage agressivamente aos contactos com outras.

**ANEXO 4**

**REGISTO FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES**

## 1ª Sessão: Plantar e semear morangos, o nosso desenho



## 2ª Sessão: Caça ao tesouro e puzzle



### 3ª Sessão: Painei da primavera



### 4ª Sessão: Devemos partilhar



### 5ª Sessão: Vamos dar abraços!





### 6ª Sessão: Mãe de todos



### 7ª Sessão: Vamos jogar dominó!





## 8ª Sessão: Puzzle monumentos

