

Um percurso de vivências e aprendizagens em Educação
de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A
aprendizagem cooperativa como potenciadora do
desenvolvimento de competências sociais numa turma de
2.º ano

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Débora Filipa Alves Leandro

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professora Doutora Sónia Correia

Leiria, setembro 2023

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer à minha família, em especial à minha mãe e ao meu irmão, por me ajudarem a realizar este sonho, por terem estado sempre prontos a ouvir-me e a dar-me a mão quando mais precisei.

Obrigada, também, ao meu namorado que embarcou neste processo comigo e acompanhou todos os momentos de perto. Quero agradecer-lhe especialmente as palavras de conforto e de coragem que me deu nos momentos em que se impunham alguns obstáculos que me faziam duvidar de mim. Foi sinónimo de abrigo todos os dias.

Não posso deixar de agradecer à Liliana, que, sendo o meu par pedagógico, se tornou uma amiga que levo para a vida. Quero agradecer-lhe todos os momentos que passámos juntas, todas as conversas, todos os desabafos e a sua presença em todos os momentos. Se este percurso foi possível, devo-o, também, a ela.

Obrigada às restantes amigas que acompanharam de perto este percurso, cheio de bons e maus momentos, onde aprendi a crescer graças à vossa ajuda para me fazer ver que estava no caminho certo.

Dirijo, ainda, um agradecimento à professora Sónia Correia e à professora Clarinda Barata pelo apoio que me deram ao longo do mestrado. Obrigada por proporcionarem momentos de reflexão que se revelaram ricos em aprendizagens que levo para o meu futuro profissional.

Deixo um agradecimento a todos aqueles que cruzaram o meu caminho durante o meu percurso, em especial às educadoras e professoras cooperantes bem como às crianças.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório é elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O mesmo encontra-se dividido em duas partes, correspondentes à dimensão reflexiva e à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva pretende demonstrar o meu percurso nas três valências onde realizei a PES, existindo uma reflexão dedicada a cada um dos contextos (Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB).

A dimensão investigativa refere-se ao ensaio investigativo realizado durante a PES num contexto de 1.º CEB, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. O ensaio investigativo realizado relaciona-se com a forma como o trabalho assente nos princípios da aprendizagem cooperativa pode ser potenciador do desenvolvimento de competências sociais nos alunos. Para tal, foram recolhidos dados antes e durante a implementação de uma sequência pedagógica que envolvia o trabalho assente nos princípios de aprendizagem cooperativa.

A recolha dos dados foi feita por meio de registos de autoavaliação dos alunos, heteroavaliação dos grupos, por meio de grelhas de observação utilizadas pela investigadora e através da recolha de notas de campo. Esta investigação demonstrou que o trabalho cooperativo pode ser potenciador do desenvolvimento de competências sociais, uma vez que os dados obtidos revelaram uma melhoria gradual destas mesmas competências ao longo das quatro sessões realizadas.

Palavras-chave

Aprendizagem cooperativa, competências sociais, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

This report is prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It is divided into two parts, corresponding to the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension aims to demonstrate my journey in the three areas where I carried out the PES, with a reflection dedicated to each of the contexts (nursery, kindergarten and 1st Cycle of Basic Education).

The investigative dimension refers to the investigative test carried out during PES in a 1st CEB context, with a 2nd year school class. The investigative essay carried out relates to how work based on the principles of cooperative learning can enhance the development of social skills in students. To this end, data were collected before and during the implementation of a pedagogical sequence that involved work based on the principles of cooperative learning.

Data collection was done through student self-assessment records, group hetero-assessment, through observation grids used by the master's researcher and through the collection of field notes. This investigation demonstrated that cooperative work can enhance the development of social skills, since the data obtained revealed a gradual improvement in these same skills over the course of the four sessions held.

Keywords

Cooperative learning, social skills, Teaching of the 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xii
Índice de Tabelas.....	xiii
Abreviaturas.....	xv
Introdução do relatório	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	3
Introdução à dimensão reflexiva	4
Capítulo 1 – A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche	4
1.1. A instituição	5
1.2. O espaço sala.....	6
1.3. O grupo de crianças.....	6
1.4. Observar, planificar, intervir, avaliar e refletir em creche	8
1.4.1. Observar em creche	8
1.4.2. Planificar e intervir em Creche	10
1.4.3. Avaliar em Creche	14
1.4.4. Refletir em Creche	16
1.5. A importância da relação com a criança	16
1.6. Um olhar final sobre a vivência em Creche	18
Capítulo 2 – A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância..	19
2.1. A instituição	19

2.2.	O espaço sala.....	20
2.3.	O grupo de crianças.....	22
2.4.	A metodologia de trabalho por projeto em contexto de Jardim de Infância	23
2.5.	Um olhar sobre a vivência em Jardim de Infância	27
2.5.1.	O contacto com as famílias no Jardim de Infância	27
Capítulo 3 – Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico		28
3.1.	Os contextos de aprendizagem: instituições e intervenientes	28
3.2.	Observar, planificar, intervir, avaliar e refletir no 1.º CEB	29
3.2.1.	Observar.....	29
3.2.2.	Planificar	32
3.2.3.	Intervir	33
3.2.4.	Avaliar	37
3.2.5.	Refletir	40
3.3.	Um olhar sobre a vivência em 1.º CEB.....	41
Parte II – Dimensão Investigativa		43
Introdução à dimensão investigativa		44
Pertinência e relevância do estudo.....		44
Pergunta de partida e objetivos de investigação		45
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....		46
1.1.	Fundamentos teóricos e breve contextualização histórica da aprendizagem cooperativa.....	46
1.2.	O Movimento da Escola Moderna como modelo pedagógico que assenta nos princípios de aprendizagem cooperativa	49
1.3.	O conceito de aprendizagem cooperativa.....	51
1.4.	Grupos cooperativos.....	52
1.4.1.	Características do grupo cooperativo.....	52

1.4.2. Competências sociais necessárias ao trabalho de grupo	53
1.5. Papel do professor	55
1.6. A avaliação grupal.....	56
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação	57
2.1. Opções metodológicas.....	57
2.2. Caracterização do contexto do estudo e dos participantes da investigação .	59
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	59
2.4. Procedimentos – Descrição das sessões	62
2.4.1. Primeira sessão: 29 de novembro de 2022.....	64
2.4.2. Segunda sessão: 6 de dezembro de 2022	65
2.4.3. Terceira sessão: 4 de janeiro de 2023	66
2.4.4. Quarta sessão: 9 de janeiro de 2023.....	66
Capítulo 3 – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados	68
3.1. Dados recolhidos das entrevistas aos alunos.....	68
3.2. Dados recolhidos a partir das sessões de trabalho cooperativo.....	71
3.2.1. Análise dos dados da primeira sessão	72
3.2.2. Análise dos dados da segunda sessão	75
3.2.3. Análise dos dados da terceira sessão	78
3.2.4. Análise dos dados da quarta sessão	80
Limitações do Estudo e Recomendações	84
Conclusões Finais	85
Bibliografia.....	87
Apêndices	97
Apêndice 1 – Autorização dirigida aos encarregados de educação para participação dos educandos no estudo e recolha de dados.....	98

Apêndice 2 – Autorização dirigida à professora cooperante para análise de documentos institucionais	99
Apêndice 3 – Grelhas de registo de observação dos elementos dos grupos.....	100
Apêndice 4 – Exemplo de uma nota de campo retirada na primeira sessão de trabalho cooperativo	101
Apêndice 5 – Guião de entrevista.....	102
Apêndice 6 – Regras estabelecidas pelos alunos para o decorrer das sessões de trabalho cooperativo	104
Apêndice 7 – Folhas para registo da heteroavaliação dos grupos	105
Apêndice 8 – Folha para registo da autoavaliação dos alunos	106
Apêndice 9 – Cartaz dos registos gerais das classificações atribuídas aos grupos cooperativos.....	107
Apêndice 9.1. – Cartaz dos registos gerais das classificações atribuídas aos grupos cooperativos preenchido após as quatro sessões de trabalho cooperativo.....	107
Apêndice 10 – Roletas utilizadas na primeira sessão de trabalho cooperativo	108
Apêndice 11 – Ficha cooperativa utilizada na primeira sessão de trabalho cooperativo	109
Apêndice 12 – ficha cooperativa utilizada na segunda sessão de trabalho cooperativo	
111	
Apêndice 13 – Placas de “verdade” e “mentira” para classificação das afirmações apresentadas na terceira sessão de trabalho cooperativo	113
Apêndice 14 – Placas com os papéis atribuídos aos alunos para a quarta sessão de trabalho cooperativo	113
Apêndice 15 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à primeira sessão de trabalho cooperativo.....	114
Apêndice 16 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das heteroavaliações dos alunos referentes à primeira sessão de trabalho cooperativo	114
Apêndice 17 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à primeira sessão de trabalho cooperativo	114

Apêndice 18 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à segunda sessão de trabalho cooperativo	115
Apêndice 19 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo	115
Apêndice 20 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo	115
Apêndice 21 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à terceira sessão de trabalho cooperativo	116
Apêndice 22 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo	116
Apêndice 23 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo	116
Apêndice 24 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à quarta sessão de trabalho cooperativo	117
Apêndice 25 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos das heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo	117
Apêndice 26 – Gráfico correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Tenda construída para colocar no espaço exterior.	14
Figura 2 – Local onde foi colocada a tenda.	14
Figura 3 – Esquema ilustrativo da rotação das placas dos papéis dos alunos	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Fases do desenvolvimento do projeto "Porque é que o polvo muda de cor?"	25
Tabela 2 – Esquema ilustrativo da constituição dos grupos cooperativos	63
Tabela 3 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da primeira sessão de trabalho cooperativo	64
Tabela 4 –Tabela ilustrativa do desenvolvimento da segunda sessão de trabalho cooperativo	65
Tabela 5 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da terceira sessão de trabalho cooperativo	66
Tabela 6 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da quarta sessão de trabalho cooperativo	67
Tabela 7 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das avaliações dos alunos referentes à primeira sessão de trabalho cooperativo Legenda: MB – Muito bom; B – Bom; S – Suficiente; Ins - Insuficiente.....	72
Tabela 8 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à primeira sessão de trabalho cooperativo	73
Tabela 9 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à primeira sessão de trabalho cooperativo	74
Tabela 10 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à segunda sessão de trabalho cooperativo.....	75
Tabela 11 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo.....	76
Tabela 12 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo	77

Tabela 13 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à terceira sessão de trabalho cooperativo.....	78
Tabela 14 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo.....	79
Tabela 15 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo	80
Tabela 16 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à quarta sessão de trabalho cooperativo.....	80
Tabela 17 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo.....	82
Tabela 18 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo	82

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

PASEO – Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes, correspondendo a primeira à dimensão reflexiva, dedicada aos contextos onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), e a segunda à dimensão investigativa, dedicada ao ensaio investigativo que realizei num dos contextos de PES.

A dimensão reflexiva visa apresentar, de forma crítica e fundamentada, o meu percurso nas três valências onde tive oportunidade de desenvolver a PES, existindo, assim, uma primeira reflexão dedicada ao contexto de creche, uma segunda reflexão dedicada ao contexto de Jardim de Infância e uma terceira reflexão dedicada aos contextos de 1.º CEB.

A dimensão investigativa refere-se ao ensaio investigativo realizado durante a PES num contexto de 1.º CEB, mais concretamente, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. A dimensão investigativa engloba cinco capítulos, com o objetivo de demonstrar todo o processo investigativo.

Numa fase final, apresentam-se as conclusões finais deste relatório, as referências bibliográficas que surgem ao longo do mesmo, o apêndice, contendo os materiais construídos para esta investigação, bem como os gráficos que sustentaram a análise dos dados.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do meu relatório diz respeito à dimensão reflexiva. Esta é constituída por três reflexões que têm como objetivo espelhar as minhas vivências nas três valências por onde tive o prazer de passar, enquanto mestranda a desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada – contexto de creche, contexto de Jardim de Infância e contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

Esta reflexão abordará a minha experiência de Prática Pedagógica (PP) no contexto de Creche, mais concretamente numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) localizada em Leiria e que foi realizada em conjunto com uma colega do mesmo mestrado entre outubro e janeiro de 2021. Embora já tivesse tido, em estágios anteriores, a possibilidade de contactar com o contexto de Creche, nunca tinha tido a oportunidade de desenvolver PP com crianças nesta faixa etária. A princípio levava comigo alguns pré-conceitos que me deixaram um pouco ansiosa e que me fizeram questionar como seria trabalhar com este grupo de crianças. Esses pré-conceitos prendiam-se com o facto de as crianças terem idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, o que, pensava eu, não nos dava muitas possibilidades de desenvolver propostas. Com o decorrer da PP e do contacto direto com a realidade do contexto, depressa percebi que subestimei as capacidades das crianças destas idades e que elas eram muito mais capazes de executar uma multiplicidade de tarefas do que aquilo que julgava.

Quando iniciei esta PP, o meu principal objetivo era adquirir o maior conhecimento possível sobre o trabalho do educador de infância em creche, observando os acontecimentos e refletindo sobre os mesmos diariamente. Esta foi, para mim, uma experiência transformadora a vários níveis: a nível pessoal, na medida em que me ajudou a desconstruir algumas ideias pré-concebidas e a mudar a minha visão sobre este contexto; a nível profissional, elucidando-me do trabalho diário neste contexto de forma a responder às necessidades das crianças nestas idades e sobre o valor das relações em contexto de Creche, de como estas têm um papel preponderante tanto para a equipa, como para as crianças. Em suma, o meu percurso foi marcado por várias aprendizagens que fui

adquirindo, por alguns momentos mais desafiantes, mas, também, muitos momentos felizes que me deixam orgulhosa desta minha caminhada.

Esta reflexão abordará alguns pontos que considero importantes realçar como forma de demonstrar as minhas aprendizagens mais significativas em contexto de Creche. Inicialmente farei uma breve apresentação da instituição e dos principais espaços frequentados pelo grupo de crianças onde desenvolvi a minha prática e, de seguida, farei uma breve caracterização do grupo de crianças. Abordarei ainda quatro aspetos que considero fulcrais no trabalho de um educador no contexto de Creche – a observação, a planificação e intervenção, a avaliação e a reflexão – e, por fim, abordarei a importância da relação entre o educador de infância e a criança bem como algumas considerações finais da minha experiência de PP em Creche.

1.1. A INSTITUIÇÃO

Tal como referi anteriormente, o contexto de Creche onde desenvolvi a minha PP era uma IPSS, que se encontrava no coração da cidade de Leiria, encontrando-se próxima de vários espaços públicos e de lazer, espaços histórico-culturais e ainda de diversos serviços de comércio.

Aquando do desenvolvimento da minha PP nesta instituição, a mesma incluía as valências de Creche, Jardim de Infância e ainda um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Quanto à valência de Creche, esta incluía três berçários destinados a crianças com idades entre os quatro e os doze meses, duas salas destinadas a crianças com idades entre os doze e os vinte e quatro meses e, ainda, duas salas destinadas a crianças entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. A valência de Jardim de Infância era composta por seis salas, destinadas a crianças entre os três e os quatro anos de idade. O CATL destinava-se a crianças que frequentavam escolas no concelho de Leiria, entre o primeiro e o terceiro ciclo, e desenvolvia as suas atividades numa sala ampla, onde se realizavam dinâmicas de estudo acompanhado e vários projetos.

Durante a minha PP, a instituição tinha todas as salas completas, estando a funcionar na sua capacidade máxima. Assim, esta instituição assumia-se como um forte apoio à comunidade, dando resposta às necessidades da comunidade leiriense, pela sua capacidade no que respeitava ao acolhimento de crianças.

1.2. O ESPAÇO SALA

Segundo Hohmann e Weikart (2011, como citado em Machado & Simões, 2015) é responsabilidade do educador proporcionar às crianças diversos espaços e materiais, tendo em conta a sua intencionalidade educativa.

No caso em concreto da sala onde desenvolvi a minha PP, o espaço era delimitado por várias áreas – área do tapete, área da cozinha, área dos carrinhos, área dos animais, área da mesa e ainda uma zona de conforto – onde as crianças poderiam realizar diferentes atividades. Sendo que, nesta sala, o tempo de brincadeira era muito valorizado pela educadora, as crianças usufruíam bastante destes espaços, sem muita intervenção direta do adulto. Ao chegar à sala, observei o espaço e procurei compreender quais as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem em cada uma das áreas. Fui aprendendo que a constante observação e o planeamento do espaço eram aspetos muito importantes para potenciar o mesmo de forma a promover o conforto e bem-estar, não só das crianças como também dos adultos, já que este, como defende Rinaldi (2021), o espaço funciona como um terceiro educador para a criança, podendo influenciar a sua aprendizagem. Desta forma, a sala de atividades deve ser promotora da ação, interação e socialização onde as crianças interagem entre si (Ferreira, 2002). Uma das evidências práticas que comprovaram esta teoria foi a de um momento da PP em que construímos um tapete sensorial que as crianças exploraram, num primeiro momento, sob a nossa orientação. Após a realização da proposta, o tapete foi colocado na parede e, rapidamente, foi possível observar que algumas crianças se dirigiram ao mesmo a fim de realizar uma exploração autónoma daquele material, ao mesmo tempo que interagiam entre si, expressando reações durante a exploração. Este acontecimento veio mostrar que quando o educador planeia o espaço de acordo com as potencialidades que pretende desenvolver nas crianças, estas conseguem explorá-lo ao mesmo tempo que adquirem novas aprendizagens de forma autónoma, promovendo, também a interação criança-espaço e criança-criança.

1.3. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo com quem partilhei os meus dias de PP era composto por catorze crianças – nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino – com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Para iniciar a minha PP, foi importante inteirar-me sobre o desenvolvimento das crianças desta faixa etária de forma a adquirir e consolidar

conhecimentos e adequar a minha ação educativa. Através da revisão de alguma literatura e da minha própria experiência em contexto, pude perceber que o desenvolvimento da criança em idade de Creche (0-3 anos) acontece a nível holístico – motor, cognitivo, linguístico e psicossocial –, tornando esta fase extremamente importante.

Barreiros (2016) define o desenvolvimento motor como “o conjunto das alterações comportamentais, dos movimentos” (p. 5). Importa salientar que o desenvolvimento motor está fortemente ligado a fatores tanto maturacionais como de aprendizagem (Barreiros, 2016) e segue uma certa sequência onde a criança transita de movimentos mais gerais e rudimentares para movimentos mais maduros (Almeida, 2012). Apesar de esta sequência ser fixa, o ritmo com que acontece em cada criança é variável (Almeida, 2012). Neste sentido, aquando do início da PP, existiam três crianças que ainda não tinham adquirido a marcha e faziam uso dos mais variados objetos presentes na sala para se apoiarem e, por vezes, se manterem numa posição ereta com apoio. Após algum investimento da nossa parte, complementado pelo investimento das famílias em casa, na nossa última semana na instituição todas as crianças já tinham esta capacidade adquirida.

O desenvolvimento cognitivo refere-se a um amadurecimento intelectual da criança tendo o afeto e a educação um papel preponderante não só para o desenvolvimento cognitivo como também para a saúde emocional da criança (Oliveira, 2021). Segundo Piaget, as crianças da sala onde desenvolvi a minha PES encontram-se na transição entre o estágio sensório-motor, que compreende o intervalo de idades dos zero aos dois anos, e o estágio pré-operatório, que compreende o intervalo de idades dos dois aos sete anos (Henriques, 2013). As crianças exploravam essencialmente através dos movimentos que executavam, sendo estes a sua principal forma de comunicação e de conhecimento do mundo. Ao longo da PES, pude constatar que este grupo de crianças explora recorrendo, essencialmente, às mãos, manifestando algum receio quando as estimulávamos a exploração por meio dos pés.

Quanto ao desenvolvimento linguístico, Delchiaro et al. (2017) defende que a linguagem é o principal mecanismo para as experiências sociais da criança, desenvolvendo-se também vários processos cognitivos, tais como a memória e o diálogo, que constituem a base do seu pensamento. Quando iniciei a PP, as crianças ainda não se expressavam verbalmente e utilizavam o choro e o sorriso para manifestar as suas necessidades.

Sensivelmente a partir de outubro, três crianças já começavam a dizer algumas palavras no sentido de identificar objetos, pessoas ou desejos.

No que respeita ao desenvolvimento psicossocial, as crianças demonstraram, quase de imediato, um à-vontade com a nossa presença em sala. A minha conceção de criança, diz-me que esta é um ser que deve ser respeitado, por isso, a minha aproximação a cada criança do grupo foi feita de forma calma e respeitosa, não lhes impondo a minha aproximação, mas deixando que estas se sentissem confiantes e seguras na aproximação e na relação que estabelecíamos mutuamente. Apesar de as interações entre pares serem breves e, por vezes, “conflituosas”, foi possível observar que já existia uma certa afinidade entre algumas crianças do grupo pois procuravam brincar sempre juntas e sentar-se lado a lado em vários momentos do dia-a-dia. Além disso, foi ainda possível observar que algumas crianças se reconheciam pelo nome, em fotografias e no espelho, sendo que algumas crianças também já reconheciam os pares e os seus próprios pertences e os dos seus pares.

1.4. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR EM CRECHE

Ao longo desta PP estas três palavras surgiram como palavras importantes uma vez que são o ciclo pedagógico que guiam a prática do educador e, no nosso caso, a nossa prática enquanto mestrandas a desenvolver a PP. Este processo de observar, planificar, intervir, avaliar e refletir foi uma constante durante toda a nossa prática de modo a adequá-la e a torná-la significativa. Em seguida, irei aprofundar cada uma destas etapas pois, apesar de fazerem parte de um todo – o ciclo pedagógico –, considero ser importante realçar os processos intrínsecos a cada uma delas.

1.4.1. OBSERVAR EM CRECHE

Esta experiência em creche fez-me aprender que a observação é o principal meio de recolha de dados, sendo também o pilar das planificações e das avaliações feitas pelo educador (Carvalho & Portugal, 2019). Oliveira-Formosinho (2007, como citado em Parente 2015) refere que é através da observação que o educador recolhe evidências das crianças que lhe permitirão construir o seu perfil tendo em conta as suas capacidades. Além disso, a observação pode permitir que o educador e a criança desenvolvam uma relação de confiança, já que o educador estará mais atento aos interesses e necessidades de cada uma delas (Parente, 2015). Costa (2021) complementa esta ideia, referindo que

observar, documentar e escutar a criança é essencial para a conhecer, adequar propostas ao nível dos cuidados e da educação e revelar as suas aprendizagens, para assegurar um planeamento estimulante e capaz de responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. (p. 106)

As primeiras duas semanas de PP foram dedicadas à observação do contexto educativo e do grupo de crianças. Este período de observação foi fundamental para que pudéssemos entender os interesses e necessidades do grupo com que iríamos trabalhar de forma a tornar a nossa prática o mais significativa possível, tanto para nós enquanto futuras educadoras, como para o grupo, respondendo de forma eficaz e permitindo o desenvolvimento de todas as crianças. Conscientes de que a observação em Creche é um processo constante, as evidências que recolhemos nestas duas primeiras semanas permitiram-nos concluir que o grupo, principalmente pela faixa etária em que se encontrava, se interessava por explorações essencialmente sensoriais como forma de conhecer o espaço e os materiais.

As propostas que apresentámos ao grupo tiveram por base esta observação e escuta ativa e constante dos interesses e das necessidades das crianças, algo também valorizado no Projeto Pedagógico da instituição, que começava a dar os primeiros passos para uma mudança inspirada na abordagem pedagógica Reggio Emilia. Esta adequação ao Projeto Pedagógico em vigor implicou uma disponibilidade e uma atenção a todas as manifestações das nas suas variadas linguagens que nos transmitiam informações sobre as suas necessidades, os seus interesses e os seus desejos (Machado & Simões, 2015). Para que existisse esta escuta ativa da criança, tornou-se necessário compreendê-la como um ser “capaz, potente e protagonista das suas aprendizagens, que exige e tem direito a ser escutada e a ter um papel importante no seu desenvolvimento e aprendizagem”, sendo um “sujeito ativo, curioso e com iniciativa própria, capaz de nos ajudar” (Costa, 2021, p. 102). Assim, aprendi que a partir de uma escuta ativa da criança é possível garantir o direito que a criança possui à sua participação, influenciando os assuntos que lhe estão diretamente ligados demonstrando-lhe que as suas vontades são tidas em conta (Costa, 2021). Foi através desta observação e escuta das crianças que pude perceber muitos dos seus interesses, principalmente em momentos onde se cantavam canções e se contavam histórias, assim como nos momentos de brincadeira. Através desta experiência, pude,

também, perceber que em qualquer momento do dia as crianças nos comunicam sobre si, sobre o que pensam, desejam, sobre o que já são capazes de fazer e o que querem, ainda, descobrir.

Além disso, através da informação que fui recolhendo do grupo, consegui trabalhar aquela que apontava ser a minha maior dificuldade na intervenção: a gestão dos momentos em grande grupo. Numa articulação constante com a educadora cooperante e fazendo reflexão conjunta sobre as observações que realizávamos, reajustámos alguns momentos da rotina de forma a possibilitar às crianças um sentimento de tranquilidade e de momentos prazerosos e significativos, diminuindo a agitação do grupo. Considero que a observação constante do grupo e reflexão sobre a minha prática tiveram um papel fundamental para poder perceber que os momentos em grande grupo não estavam a ser verdadeiramente significativos para elas. Através destes processos, pensei, em conjunto com a equipa pedagógica, o que poderia ser importante realizar com as crianças e com os adultos para que o momento de grande grupo fosse proveito. Assim, os momentos de grande grupo começaram a incluir mais momentos de músicas que implicavam a participação das crianças, principalmente na execução de gestos e momentos onde as crianças participavam ativamente na rotina da sala e onde o nosso olhar educador poderia identificar algumas capacidades já adquiridas, ou não, pelas crianças (momentos de distribuição das águas, dos babetes, das chuchas).

1.4.2. PLANIFICAR E INTERVIR EM CRECHE

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, refere que é papel do educador planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (p. 5573) de forma a apresentar às crianças propostas que, além de serem amplas e transversais, proporcionam a aquisição de conhecimentos nos vários domínios.

No decorrer da PP, as planificações que fomos executando foram sofrendo alterações consoante o *feedback* dado pela nossa supervisora e pela educadora cooperante, como também pelo conhecimento que fomos tomando sobre o que era, efetivamente, planificar. Nesse sentido, refletimos várias vezes sobre os aspetos a considerar numa planificação e as designações que atribuíamos aos diferentes momentos da rotina de forma a conseguir que as nossas planificações, além de descreverem o decorrer do dia-a-dia das crianças e

da equipa educativa com intencionalidade educativa, pudessem, também, espelhar aquilo que defendemos na educação de infância. A título de exemplo, ao início tínhamos a designação “componente letiva” para o momento da atividade orientada. Percebemos, com o decorrer do tempo, que, com esta designação, estávamos a excluir os restantes momentos do dia das crianças como momentos letivos. Desta forma, as nossas planificações passavam a visão de que só a atividade orientada era o tempo pedagógico de excelência. Ao darmos conta disso, e por acreditar que os restantes momentos do dia são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurámos outras designações que pudessem ser mais próximas desta nossa crença pedagógica. Ao terminar a PP, tínhamos como designação para este momento: “exploração livre supervisionada”. Consideramos que esta alteração foi uma forma de adequarmos a denominação desse momento à pedagogia que tentámos seguir em todas as nossas intervenções: um momento de proposta orientada pelo adulto onde a criança tinha o poder de decidir se pretendia participar ou não. Talvez se esta experiência de PP continuasse, outras designações pudessem ser encontradas e problematizadas.

Desta forma, o processo de planificar em Creche foi uma constante adaptação aliada a uma construção de conhecimentos sobre este campo e sobre o grupo de crianças. Inicialmente planificávamos uma proposta para cada dia de intervenção, mas rapidamente percebemos que seria mais proveitoso para as crianças se planificássemos apenas uma proposta que ocupasse os três dias de intervenção, dando todas as crianças tempo necessário para elas fazerem essa experiência. Enquanto futura educadora, considero que dar tempo para que a criança possa realizar as suas explorações é essencial para que esta se possa sentir respeitada. Além disso, os momentos de brincadeira eram muito valorizados pela educadora cooperante, algo que também valorizamos quando perspetivamos na nossa ação educativa porque consideramos ser essenciais para que as crianças realizem aprendizagens. Assim, as nossas planificações procuraram valorizar momentos de brincadeira já que estes são importantes para que a criança possa realizar aprendizagens, incrementar a sua imaginação, definir regras e estabelecer ligações com outras crianças, além de lhe proporcionar uma liberdade de ação (Lira & Rubio, 2014).

Ao longo das nossas intervenções promovemos, ainda, o envolvimento das crianças nos momentos da rotina, estimulando o seu sentido de responsabilidade individual, a autonomia e também a relação com os seus pares. Tal como refere Lopes (2010, como citado em Eichmann 2014) é fundamental potenciar os tempos vivenciados com a criança

e dar-lhe a possibilidade de ser membro participativo dos momentos da rotina. Além disso, as rotinas apresentam-se como momentos fulcrais para o desenvolvimento de interações facilitadoras de aprendizagens a vários níveis, nomeadamente, a nível sensorial, comunicacional e atitudinal (Portugal, 2011). Um dos momentos da rotina onde promovemos o envolvimento das crianças foi o momento do lanche da manhã, particularmente, o momento da distribuição das águas. A dado momento, e após uma reflexão em equipa, passámos a dar oportunidade a cada criança de assumir essa função, demonstrando sentido de responsabilidade. Numa primeira fase, o adulto dava o copo à criança, identificando a quem pertencia, tendo esta de fazer a entrega ao respetivo colega. Com o passar do tempo, fomos libertando a criança das indicações do adulto, deixando-lhe a caixa com todos os copos, sendo que era a própria criança que tirava um copo, identificava a quem pertencia e entregava-o, sempre de forma autónoma. Fazer esta experiência permitiu-nos, também a nós, adultos, perceber mais aprofundadamente as capacidades de cada criança, nomeadamente, o conhecimento dos seus pares bem como o reconhecimento de pertences. Em certos momentos, ficámos mesmo surpresas com algumas capacidades que as crianças apresentaram e que nós pensávamos ainda não estar adquiridas, por exemplo a identificação dos objetos e a quem pertenciam), o que me faz refletir sobre o facto de esperarmos sempre que as crianças não sejam capazes, ao invés de pensarmos que elas são seres capazes. Este envolvimento das crianças nos momentos da rotina revelou-se sempre muito gratificante, na medida em que as crianças demonstravam sempre interesse em participar, em fazer parte e mostrar-se presentes nesses momentos.

Chegando ao fim da PP, observámos que existiram mudanças evidentes entre as primeiras planificações que executámos e as últimas, espelhando, a meu ver, um crescimento do conhecimento sobre o que é planificar. Ainda assim, mesmo após quinze semanas de PP, tive consciência de que, no semestre seguinte, as reflexões e as experiências a respeito da planificação teriam de continuar a ser algo presente, pois sentia que ainda precisava de investir neste campo a fim de conseguir, efetivamente, interligar de uma forma mais coerente os aspetos que compunham as planificações.

Outro aspeto importante a ter em conta, ainda, na planificação é o espaço disponível para as crianças e a forma como podemos tirar proveito do mesmo. No decorrer das nossas intervenções, em momentos de exploração supervisionada, procurámos desenvolver propostas tanto na sala de atividades, inserindo nela novos elementos de exploração, mas,

também, procurámos apresentar propostas noutros espaços da instituição, como foi o caso da sala de amamentação e o refeitório. Isto permitiu que as crianças observassem o espaço com uma configuração diferente daquela com que estavam familiarizados, como foi o caso do refeitório, e que executassem diferentes propostas num espaço que não lhes era tão familiar, como a sala de amamentação. Pudemos, inclusive, perceber o impacto que pode ter a alteração do espaço para uma criança: algumas ficam reticentes e observadoras, outras procuram explorar o “novo” espaço, outras manifestam mesmo uma certa ansiedade. Para mim, foi muito importante ter de repensar estes espaços, considerá-los como uma extensão da sala de atividades e adaptá-los às intencionalidades educativas e às propostas que desenvolvemos.

Além do espaço da sala de atividades, procurámos também intervir noutros espaços da instituição. Após uma observação atenta dos espaços frequentados pelo nosso grupo de crianças, e também por outros grupos de crianças da valência de Creche, sentimos necessidade de intervir no espaço exterior, nomeadamente no pátio exterior da Creche: um espaço amplo, relvado com um tapete de relva sintética e com vários materiais disponíveis para as crianças. Contudo, não existia um espaço onde as crianças pudessem simplesmente estar mais recatadas e, muitas das vezes, procuravam o nosso colo para o fazer. Uma vez que já tínhamos construído uma pequena tenda em cartão para a sala exatamente com o mesmo intuito, decidimos construir também uma para colocar neste pátio exterior, mas com maiores dimensões e feita em tecido, com maior durabilidade para que mais crianças pudessem usufruir da mesma durante um período de tempo mais alargado (figura 1). Esta tenda foi colocada num espaço que pouco era utilizado pelas crianças (um pequeno canto, por baixo de umas escadas), como ilustra a figura 2. Esta alteração provocou, de imediato, a curiosidade das crianças e este espaço começou a ser explorado e aproveitado pelas crianças de uma forma completamente diferente. Assim, as crianças passaram a procurar este espaço com diferentes propósitos ao longo do dia: durante a manhã com uma exploração que envolvia mais brincadeira e no período da tarde, quando já se notava algum cansaço, como um local mais recatado onde se pudessem sentir mais refugiadas, com mais aconchego.



Figura 1 – Tenda construída para colocar no espaço exterior.



Figura 2 – Local onde foi colocada a tenda.

Esta intervenção foi, para mim, muito importante na medida em que me permitiu, efetivamente, intervir no espaço da instituição, procurando perceber as necessidades das crianças e de que forma poderia potenciá-lo em prol do bem-estar das crianças que nele brincassem. Contudo, confesso que foi um desafio pelo facto de ser uma intervenção que queríamos muito realizar, mas que foi difícil planificar, uma vez que senti que nos faltou algum aprofundamento teórico para planificar uma intervenção no espaço da Creche. Considero que este é um outro ponto sobre o qual terei de focar a minha atenção e espero, no futuro, realizar um novo projeto como este, com um melhor planeamento e com mais conhecimento de causa.

1.4.3. AVALIAR EM CRECHE

Carvalho e Portugal (2019) defendem que a avaliação é um ciclo contínuo entre a recolha de informação, o registo e documentação da informação recolhida, a reflexão e planeamento e a utilização/ação. A avaliação tem um papel muito importante uma vez que “serve de ponto de partida para a observação, a reflexão e a planificação” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 37). Aquando da realização da PP, a minha experiência ao nível da avaliação em Creche era nula. Ao longo da PP aprendi que a avaliação vai além da criança como ser individual, passando também pela avaliação do contexto em que esta está inserida, tornando-se, assim, necessário ter em conta alguns fatores que afetam o bem-estar emocional da criança, tais como “a oferta educativa, o clima relacional, o espaço para a iniciativa/autonomia, a organização e o estilo dos adultos” (Portugal et al., 2016, p.40). O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define que a avaliação do educador deve ser realizada numa perspetiva formativa e, além de incidir sobre as aprendizagens realizadas por cada criança do grupo, deve também incidir sobre a sua intervenção bem como sobre o ambiente e os processos educativos.

O processo de avaliação em Creche foi, para mim, uma novidade e um desafio por não saber bem como proceder e por não saber de que forma poderia avaliar crianças desta faixa etária. Foi, também, um processo de descoberta e de construção de conhecimentos que não estagnou com o fim da PP neste contexto, pois sabia que era um assunto sobre o qual ainda tinha muito que aprender, nomeadamente sobre as estratégias que podia planificar e colocar em prática, e como podia avaliar de forma mais aprofundada, tendo em conta a intencionalidade educativa, pensada para cada experiência com as crianças. Todas estas questões seguiram comigo para o contexto de Jardim de Infância e ainda hoje continua a ser um campo a necessitar de mais aprofundamento da minha parte.

Inicialmente, optámos por realizar avaliações de apenas uma criança do grupo de forma a podermos perceber, na prática, o que envolvia o processo de avaliação. Posteriormente evoluímos para avaliações gerais do grupo e para avaliações de cada criança numa mesma experiência educativa. Pensámos, também, de que forma poderíamos comunicar as nossas observações às famílias. Para levar as experiências vividas pelas crianças durante as nossas intervenções, construímos documentações atrativas que pretendiam revelar as aprendizagens das crianças e que foram inseridas nos dossiês das crianças, a serem entregues às famílias/encarregados de educação, com as suas *Histórias de Aprendizagens*¹. Considero que todo este processo foi muito importante e significativo para mim por ter sido um processo gradual, onde pude ter a perceção do que é avaliar em diferentes momentos e de diferentes formas. Foi ainda fulcral perceber a importância da avaliação em Creche no sentido em que esta nos transmite informações valiosas sobre as capacidades e interesses de cada criança.

Além da avaliação das aprendizagens realizadas por cada criança do grupo, foi necessária uma constante avaliação da minha prática, com vista a perceber se as estratégias utilizadas foram as mais adequadas, de que forma poderia alterar a minha prática com vista a melhorá-la e a promover tanto o desenvolvimento e bem-estar das crianças como o meu crescimento enquanto futura educadora. Uma vez que a avaliação da nossa ação era refletida em conjunto com o meu par pedagógico e com a equipa educativa, fui percebendo, também, o valor e o significado da reflexão nesta vivência em Creche.

¹ Nome atribuído pelas educadoras da valência de Creche a este dossiê

1.4.4. REFLETIR EM CRECHE

Refletir em Creche é questionar, constantemente, a nossa prática e as múltiplas formas de comunicação das crianças no decorrer do dia. É estar atento a todos os sinais de que a criança, o ambiente e os outros profissionais nos transmitem e perceber de que forma podemos melhorar a nossa prática. Costa (2021) coloca mesmo uma questão que considero estar muitas vezes na base das minhas reflexões: “qual é o nosso papel na criação de contextos ricos e capazes de responder de forma equitativa, estimulante e significativa aos interesses e necessidades de cada criança e das suas famílias?” (p. 103). Enquanto mestranda, procurei, no decorrer das Práticas Pedagógicas, refletir crítica e constantemente sobre a ação educativa para melhorar enquanto profissional e, assim, promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento e o bem-estar de cada criança que ia cruzando o meu caminho. A reflexão faz parte de um ciclo maior, referido inclusive por Carvalho e Portugal (2019), onde a reflexão e o planeamento seguem a fase de registo e documentação, ocupando um papel muito importante já que o educador reflete sobre a sua ação educativa, permitindo uma adequação das estratégias utilizadas e do seu modo de agir em contexto educativo (Carvalho & Portugal, 2019).

As reflexões semanais escritas foram, também, muito importantes na medida em que me ajudaram a concretizar as ideias que tinha sobre a minha atuação em contexto. Para mim, o ato de escrever permite-me uma reflexão mais aprofundada uma vez que direciono o meu pensamento para algo mais profundo. O próprio processo de reflexão exige “mergulhar” na nossa consciência e procurar entender todos os acontecimentos do nosso dia-a-dia com um olhar investigador e, acima de tudo, educador. Nesse sentido, posso afirmar que procurei sempre aprofundar as minhas reflexões, deixando transparecer este olhar investigador e educador, olhar esse que será sempre aprimorado com as próximas Práticas Pedagógicas e, futuramente, enquanto educadora de infância. Afinal, um educador será sempre um eterno aprendiz que procura, todos os dias, construir mais conhecimento de forma a melhorar a sua prática e a promover o desenvolvimento de cada criança.

1.5. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Para além das aprendizagens já referidas anteriormente, houve um outro aspeto da ação educativa que se revelou para mim muito transformador – a relação adulto-criança. As crianças necessitam que lhes sejam prestados cuidados que ultrapassam a satisfação das

suas necessidades fisiológicas, envolvendo também a promoção do seu desenvolvimento (Baptista, 2011). Desta forma, torna-se importante que a criança estabeleça relações de vinculação com adultos fora do seu núcleo familiar, como é o caso da equipa educativa da Creche, já que, quando a criança estabelece uma vinculação mais forte e segura com o adulto que cuida dela, será mais fácil para que esta se torne mais independente e possa desenvolver relações com os outros (Papalia et al., 2001).

Quando iniciei a minha PP foi marcante, para mim, perceber que o vínculo com a criança era muito valorizado pela educadora cooperante, pela restante equipa educativa presente na sala e, a nível geral, pela instituição. Dada a faixa etária em que se encontravam as crianças do grupo, logo percebi, em termos práticos, a necessidade e a importância que este vínculo tem para a promoção do bem-estar de cada criança no seu quotidiano. O momento em que a criança chega à Creche pode provocar nela uma grande tensão uma vez que experiencia a desvinculação da figura de referência, normalmente o pai ou a mãe, provocando-lhe, por vezes, um sentimento de grande tristeza e angústia. Torna-se, então, necessário que a equipa educativa acolha esta criança e lhe dê o tempo e a atenção necessários para que ela se autorregule. Para que esta autorregulação aconteça, é fundamental que a criança já tenha estabelecido uma vinculação com os adultos presentes na sala já que é essa vinculação que lhe trará um sentimento de segurança por saber que existe alguém que está atenta aos sinais que ela transmite e está disponível para a acolher. Tal como referem Veríssimo et al. (2003),

A qualidade da relação da criança com a educadora está, segundo Goossens e Van Ijzendoorn (1990), relacionada com a sensibilidade da educadora, tal como no caso da vinculação da criança aos pais. Fornecendo a educadora uma alternativa estável e sensível, a criança poderá sentir-se compensada do stress causado pela separação dos pais, formando uma vinculação segura à educadora. (p. 456)

Enquanto futura educadora, considero fundamental construir esta vinculação com cada criança pois é desta forma que lhe posso demonstrar que a compreendo, que estou disponível para ela e que a acolho, verdadeiramente, todos os dias. Ouvimos muitas vezes dizer que não devemos dar colo em “exagero” às crianças, contudo, pergunto-me: de que forma é possível quantificar o colo que se dá a cada criança para poder perceber se é

exagerado ou não? Dar colo a uma criança é um gesto e amor, é mostrar à criança que pode contar connosco, é dar-lhe o aconchego nos momentos que ela mais precisa.

Fiquei imensamente feliz quando percebi que, nesta instituição, e em especial na sala onde estive, este gesto de dar colo era muito valorizado porque me permitiu observar nas crianças comportamentos que me mostraram a importância que este gesto tem para que se consiga estabelecer com as crianças uma vinculação segura, dado que as crianças se acalmavam quase instantaneamente. Foram incontáveis as vezes em que as crianças me procuravam, assim como à minha colega, para ter este colo, esta atenção, este momento só nosso. Ter esta vinculação com cada criança mostrou-se ainda importante em vários momentos da rotina quando algumas crianças manifestavam algum desconforto. Nesses momentos, procurava mostrar à criança que a queria escutar, perceber o que lhe causava esse desconforto para que, juntas, pudéssemos ultrapassá-lo. Desta forma, considero que a relação entre o educador e a criança vai muito além de ensinar e aprender... é uma relação de amor, construída todos os dias numa base de segurança, de compreensão e de respeito mútuo.

1.6. UM OLHAR FINAL SOBRE A VIVÊNCIA EM CRECHE

Foi muito interessante poder assistir ao desenvolvimento destas crianças que foi tão notório a todos os níveis e, no final, considero que esta experiência teve tanto de desafiante como de gratificante pois, além de todos os conhecimentos teóricos que pude adquirir, senti que cresci enquanto profissional. Ao longo desta PP senti que a minha postura perante as crianças foi sofrendo uma evolução, na medida em que fui conseguindo dar mais de mim em cada intervenção. Procurei escutar as crianças e desafiar-me todos os dias no sentido de assumir a gestão da sala e do grupo de forma a ultrapassar algumas dificuldades que tenho vindo a sentir em experiências de PP anteriores e a ganhar confiança não só em mim, como também nas minhas capacidades.

Esta PP desenvolveu-se num momento difícil a nível mundial: vivíamos uma pandemia que nos colocava algumas restrições a vários níveis. O contacto com as famílias foi uma dessas restrições pelo que não tive a oportunidade de contactar diretamente com as mesmas. O contacto com as famílias é algo que considero bastante importante pois sinto que é uma forma de me sentir ainda mais próxima da criança. Apesar disso, acabei por aprender sobre outras formas de estarmos em contacto e diminuir distâncias. Observei que na instituição/educadora/sala o contacto com as famílias era feito, mas de forma

indireta, através do *feedback* dos vídeos enviados pela educadora responsável aos pais sobre as propostas que realizávamos com as crianças. Receber um *feedback* positivo por parte dos pais/encarregados de educação foi extremamente importante para mim uma vez que senti também uma certa aprovação e interesse por parte das famílias. Acima de tudo, penso que estabelecer esta ligação com a família permitiu construir um sentimento de segurança tanto para nós, enquanto mestrandas a executar a nossa PP, como para a educadora cooperante e para as próprias famílias que todos os dias nos confiaram as suas crianças.

CAPÍTULO 2 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

Esta reflexão abordará a minha experiência de PP no contexto de Jardim de Infância, mais concretamente num Jardim de Infância da rede pública localizado em Leiria e que, tal como aconteceu na PP anterior, esta também foi realizada em conjunto com uma colega do mesmo mestrado entre março e junho de 2022.

À semelhança da experiência de PP em contexto de Creche, quando iniciei a PP em contexto de Jardim de Infância, tracei alguns objetivos pessoais e em relação à minha prática, nomeadamente adquirir conhecimentos sobre o trabalho com um grupo tão heterogéneo como aquele com quem desenvolvi a minha prática. Considero que, ao longo da PP, fui tendo uma evolução positiva e, por isso, esta reflexão abordará alguns pontos que considero importantes realçar como forma de demonstrar a minha experiência da prática em contexto de Jardim de Infância. Esta reflexão dividir-se-á em cinco pontos: um primeiro ponto onde é feita uma breve caracterização da instituição, um segundo ponto onde é feita a caracterização do espaço da sala, um terceiro que aborda o grupo de crianças com quem desenvolvi a PES, um quarto ponto onde abordo a Metodologia de Trabalho por Projeto em contexto de Jardim de Infância e, por fim, um último ponto exponho algumas considerações finais sobre a minha experiência de PP no contexto de Jardim de Infância.

2.1. A INSTITUIÇÃO

O contexto de Jardim de Infância onde desenvolvi a minha PES é uma Instituição da rede pública, localizada na Freguesia de Marrazes, no distrito e concelho de Leiria. Nas

imediações do Jardim de Infância era possível encontrar vários serviços públicos de lazer, histórico-culturais e desportivos, o que facilitava a deslocação aos mesmos sem recorrer a meios de transporte.

O Jardim de Infância era constituído apenas por um andar onde podíamos encontrar uma entrada, que servia de receção, onde as crianças deixam os seus pertences e onde estavam alguns materiais da instituição. Além disso, o Jardim de Infância contava com duas salas de Jardim de Infância; uma sala de acolhimento, que servia também de sala multimédia; uma sala das educadoras/sala de isolamento; uma despensa destinada a arrumos de materiais de desgaste; uma cozinha apoiada por uma sala onde se encontram os leites escolares; um refeitório; três casas de banho (duas destinadas às crianças da instituição e uma destinada ao pessoal docente e não docente); espaço exterior, constituído por uma caixa de areia, baloiços, um escorrega, uma casinha de plástico, triciclos, um espaço cimentado com jogos desenhados no chão, espaço relvado e, ao longo do espaço exterior era possível encontrar algumas árvores.

Considero que este Jardim de Infância apresentava bastantes condições para toda a comunidade educativa, contendo uma variedade de recursos que permitiam uma prática que satisfazia os interesses e necessidades das crianças.

2.2.O ESPAÇO SALA

A sala contava com quatro janelas e, por isso, possuía luz natural suficiente, não sendo necessário, na maior parte das vezes, recorrer a luzes artificiais. Existiam duas prateleiras suspensas onde estavam os dossiês de cada criança e ainda os materiais didáticos e de consumo (de desgaste) que poderiam ser disponibilizados às crianças. Continha, ainda, quatro placards de exposição, onde eram colocados alguns registos realizados pelas crianças e vários armários que serviam de arrumação de materiais lúdico-pedagógicos e ainda os portfólios das crianças. A sala estava dividida em cinco áreas (área da casinha, área das atividades/trabalho, área da biblioteca e área dos jogos de chão/tapete), existindo áreas limitadas a quatro crianças, como era o caso da área da casinha e a área dos jogos de chão. A área do tapete incluía três pufes, dois mapas (mapa das presenças e o mapa do tempo – grafismos e escrita), dois quadros (“o que mais gostei esta semana” e o quadro do chefe do dia) e ainda um quadro de giz.

A caracterização que fizemos da sala, bem como a observação posterior das crianças nestes espaços ao longo das diferentes semanas, foi-me trazendo a oportunidade de refletir sobre a organização dos espaços e materiais em contexto de Jardim de Infância. Existiram dois aspetos que foram bastante significativos para mim problematizar sobre esta dimensão pedagógica do trabalho em Jardim de Infância e que se prendem com o acesso que as crianças tinham aos materiais e a delimitação das crianças no espaço, mais concretamente nas áreas que compunham a sala.

Nesta sala, embora as crianças tivessem acesso a todos os armários, nem sempre podiam usufruir de todos os recursos neles contidos. Tal acontecia porque era necessário existir uma gestão da utilização de certos jogos, tendo em conta a idade de algumas crianças, dado que os mesmos necessitavam de um maior acompanhamento, normalmente por parte do adulto. Refletindo sobre esta situação, considero que talvez tivesse sido mais profícuo se todas as crianças tivessem acesso aos mesmos recursos, com a condição de que, para utilizar determinados jogos, deveriam estar acompanhados por outra criança mais velha, promovendo o sentido de responsabilidade e de cooperação, visto ser um grupo com idades heterogéneas. Este clima de interação e de aprendizagem, tal como defende Vygotsky, envolveria dois sujeitos – o que aprende e o que ensina – onde o sujeito que ensina acabaria, também, por aprender em cooperação com o sujeito que aprende (Teixeira, 2021).

Como referi anteriormente, algumas das áreas da sala, nomeadamente a área dos jogos de chão e a área da casinha, estavam limitadas a quatro crianças, contudo, foi possível observar que, muitas vezes, as crianças não respeitavam este limite, excedendo o número máximo de crianças nessas áreas, o que fazia com que, por vezes, se gerasse um clima de alguma confusão na sala pelo facto de as crianças não conseguirem levar a cabo brincadeiras que lhes eram significativas, aumentando os conflitos entre crianças. Considero que poderia ter sido importante que eu e a minha colega tivéssemos trabalhado no sentido de desenvolver, com as crianças, algumas regras nos momentos de utilização das áreas da sala de atividades, ou seja, estabelecer regras não para restringir a ação das crianças, mas sim para adequá-la nas várias áreas da sala de atividades, levando as crianças a pensarem nas várias possibilidades de ação (Devries & Zan, 1998, como citadas em Montês et al., 2010). Por meio de uma reflexão conjunta, as crianças entenderiam a necessidade deste estabelecimento de regras e participariam de forma ativa nas decisões do quotidiano da sala de atividades (Devries & Zan, 1998, como citadas em

Montês et al., 2010). Conforme referem Montês et al. (2010), “o facto de as crianças elaborarem e discutirem as regras da sua própria sala, é uma tarefa que permite o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e a cooperação” (p. 43).

2.3. O GRUPO DE CRIANÇAS

No início da PES, a sala acolhia vinte e cinco crianças, sendo que, por volta de abril, a sala acolheu mais uma criança, passando o grupo a ser composto por vinte e seis crianças². Deste grupo, catorze crianças eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre três e seis anos. As crianças possuíam diferentes nacionalidades (uma criança de nacionalidade guineense, duas de nacionalidade venezuelana, cinco de nacionalidade brasileira, dezasseis de nacionalidade portuguesa e duas de nacionalidade ucraniana) e todas residem na zona urbana de Leiria. No geral, o grupo interessava-se por propostas muito práticas, tais como atividades experimentais, pinturas com vários materiais (marcadores, lápis de cor, guaches, entre outros), recortes e colagens. Apreciavam ainda o elemento surpresa de uma proposta educativa e saídas ao exterior, quer fosse ao da sala, quer fosse ao da instituição.

Relativamente ao seu desenvolvimento, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, as crianças deste grupo faziam uso de palavras, gestos e ações como forma de transmitir o que estavam a pensar ou a sentir. A nível geral, o grupo apresentava evidências de ter adquirida a capacidade de compreender identidades, a capacidade para compreender a relação de causa-efeito das suas ações e ainda a capacidade de seriar elementos consoante as suas características. No que se refere ao desenvolvimento físico, as crianças apresentavam habilidades no que respeitava à motricidade grossa, executando movimentos como saltar e pular, e habilidades no que respeita à motricidade fina, executando movimentos como pegar no lápis, cortar com a tesoura e picotar papel sobre uma linha desenhada. Quanto ao desenvolvimento psicossocial, as crianças interrelacionavam-se em todos os momentos da rotina, interagindo quer na execução de propostas educativas, quer em momentos de brincadeira, registando-se apenas alguns

² Inicialmente o grupo era composto por vinte e cinco crianças, no entanto, devido a uma situação excecional, o grupo recebeu uma criança refugiada.

conflitos pontuais. A nível geral, as crianças manifestavam espírito de iniciativa, participando nas propostas educativas e dando a sua opinião sobre alguns assuntos.

O facto de termos um grupo tão heterogéneo ao nível das idades e ao nível de algumas competências, exigiu, da nossa parte, uma constante adaptação da nossa prática educativa para que pudéssemos proporcionar a todas elas vivências significativas para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Todavia, a reflexão que fui fazendo a respeito da diversidade dos grupos levou-me a perceber que a existência de grupos heterogéneos permite que se potencie, nas crianças, competências a vários níveis. Tal como defendem Teixeira et al. (2011, como citado em Pinto, 2017),

A convivência em salas heterogéneas proporciona benefícios ao nível do desenvolvimento intelectual e social da criança, pois o facto do grupo de crianças se encontrar em diferentes estádios de desenvolvimento vai criar situações propícias para o aparecimento dos desafios cognitivos e por consequente, vai proporcionar condições para que exista um progresso contínuo ao nível das várias áreas de desenvolvimento da criança. (p. 23)

Ao longo da PP, pude observar que as crianças tinham alguns grupos fixos que, em momentos de exploração livre, se reuniam e interagiam mais frequentemente. Ainda assim, a nível geral, todas as crianças se mostravam sempre dispostas a cooperar entre si. Foi ainda notório que algumas crianças se mostravam mais introvertidas que outras, pelo que, ao longo da nossa prática, tentámos promover vários momentos de partilha e troca de ideias em grupo, onde incitávamos a participação dessas crianças para que, também elas, dessem o seu contributo.

2.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Nos momentos de reunião no tapete, as crianças gostavam de partilhar as suas idas à praia e aquilo que nela observavam. Demonstravam especial interesse pelo oceano e pelos animais marinhos que nele habitam. Assim, tentámos perceber, dentro do vasto tema que é o oceano, quais os interesses específicos das crianças. Observámos que, nos momentos em que as crianças estavam na área da biblioteca, folheavam e comentavam entre si uma

enciclopédia ilustrada, revelando especial interesse no polvo. Como referem Silva et al. (2016), é por meio da observação que o educador percebe os interesses das crianças, o que permite planificar e apresentar às crianças propostas que vão ao encontro desses mesmos interesses, ampliando-os e aprofundando-os. Parecia-nos que o polvo, dentro do vasto universo que compõe o oceano, era o animal que estava a ser mais valorizado pelas crianças. O facto de as crianças começarem a folhear livros que se relacionavam com o oceano e de comentarem as imagens de polvos levou-nos a compreender que “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos” (Silva et al., 2016, p. 11).

Seguindo este interesse, começámos por apresentar, às crianças, um vídeo que mostrava um polvo que, enquanto se deslocava, mudava a sua cor e parecia mudar, também, a sua textura. O objetivo era averiguar se este seria, de facto, um assunto do interesse das crianças e perceber se surgiria uma pergunta de partida que desse origem a um projeto. Nesse sentido, durante a visualização do vídeo, uma das crianças comentou o que observava e questionou o porquê de o polvo estar a mudar a sua cor. No momento de reunião em grande grupo, partilhámos esta questão com as crianças, sendo que algumas responderam que o polvo mudava a sua cor para se camuflar, no entanto, nem todas as crianças sabiam a razão para este acontecimento. Após esta partilha, questionámos as crianças se gostariam de descobrir a resposta a esta questão e ainda descobrir mais coisas sobre este animal, ao que as crianças responderam afirmativamente, demonstrando entusiasmo.

Identificado o interesse das crianças e encontrada a pergunta de partida, foi necessário reunir, num quadro, o que as crianças já sabiam, o que queriam saber e como poderiam obter a informação que procuravam. Além disso, foi elaborada, ainda, uma chuva de ideias das crianças sobre as suas conceções acerca do polvo, onde as crianças expunham as suas ideias e nós, mestrandas, apontávamos numa folha, à vista das mesmas. Foi neste momento que o projeto, seguindo a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), se iniciou com o grupo. Vasconcelos et al. (2011), definem a MTP como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (p. 10), ou seja, o aprofundamento de um assunto em grupo onde todos os participantes estão envolvidos, realizando pesquisas e

planificações e intervêm de forma a encontrar a resposta ao tema/tópico em estudo (Leite et al., 1989; Katz & Chard, 1989, como citados em Vasconcelos, 2011).

A tabela 1 demonstra o processo deste projeto, seguindo as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto definidas por Vasconcelos et al. (2011). O projeto foi desenvolvido, maioritariamente, em pequenos grupos, para facilitar a comunicação e porque acreditamos que, tal como defendem Hohmann e Weikart (1997), trabalhar em pequeno grupo permite que as crianças adquiram conhecimentos por meio da interação com o *outro* e com os materiais disponíveis.

Tabela 1 – Fases do desenvolvimento do projeto "Porque é que o polvo muda de cor?"

Fase I: Definição do problema	Por meio de desenhos e diálogo sobre os mesmos, as crianças expuseram as suas conceções sobre o polvo, referindo algumas das suas características. Estas ideias foram registadas num esquema e exposto nas janelas da sala de atividades.
Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho	Após a primeira fase, foi necessário planificar o desenvolvimento deste projeto. Considerámos que organizar o projeto pelas semanas seria algo abstrato para as crianças, por isso, optámos por planificar apenas os passos a seguir: como iríamos obter a informação? Que recursos utilizar? Como iríamos divulgar este projeto? As crianças sugeriram pesquisar utilizando livros e a internet. Como forma de divulgação do projeto, as crianças decidiram que gostariam de construir um polvo gigante para colocar no espaço exterior do Jardim de Infância.
Fase III: Execução	As crianças realizaram a pesquisa sobre o polvo recorrendo a livros e à internet. Em ambos os recursos, as crianças necessitaram que a informação lhes fosse lida, sendo que elas apontavam os aspetos que consideravam mais importantes e estes eram registados pelas mestrandas num caderno. Todas as informações recolhidas foram apresentadas em grande grupo para que todos pudessem tomar conhecimento das mesmas.
Fase IV: Divulgação e avaliação	Como forma de divulgação, as crianças sugeriram construir um polvo gigante. Todos os elementos que constituíram este polvo foram decididos pelas crianças em momentos de grande grupo, para que todas as ideias fossem negociadas. O polvo foi construído e colocado no espaço exterior do Jardim de Infância, de forma a ser visível tanto para a restante comunidade educativa, como para a comunidade no geral. Num momento de avaliação final do projeto, as crianças revelaram ter gostado muito desta jornada e ter aprendido mais algumas coisas sobre o polvo, nomeadamente as partes que compõem o seu corpo, onde vivem, do que se alimentam e porque se camuflam. Revelaram, ainda, que gostaram muito do resultado final do polvo gigante e que estavam felizes por poder mostrá-lo ao outro grupo do Jardim de Infância e ainda à comunidade.

Considero que este foi um projeto que proporcionou muitas aprendizagens, tanto para as crianças, como para nós enquanto mestrandas a desenvolver a PP. Para as crianças porque lhes foram proporcionados diversos momentos de exploração e construção de conhecimento científico. Além disso, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar com diversos materiais (manuais e eletrônicos), o que lhes permitiu momentos de exploração que se revelaram prazerosos para as crianças.

As minhas aprendizagens enquanto mestrandas levam-se a refletir que, sendo esta a primeira vez que coloquei em prática, em contexto de PP, a MTP, sei que nem tudo foi perfeito e que existiram muitos pontos a melhorar, mas é por meio das reflexões que fiz, e ainda hoje faço, que consigo identificar esses pontos de forma a poder trabalhar sobre eles e melhorar a minha prática no futuro. Um dos aspetos a considerar futuramente enquanto profissional de educação, relaciona-se com a forma como estávamos a valorizar as ideias das crianças. Ouvimos, muitas vezes, dizer que devemos escutar ativamente a criança no quotidiano e eu pensei que estava, realmente, a fazê-lo até me aperceber de uma série de ações na minha prática em que eu não estava a escutar as crianças, mas sim a conduzir o seu pensamento para chegar a algo que eu, previamente, já tinha pensado. Silva et al. (2016) referem que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15), contudo, senti que a minha prática educativa não estava a fluir neste sentido. Ao longo do decorrer do projeto, fui refletindo sobre de que forma estávamos a valorizar as ideias das crianças e a sua agência no projeto. A tomada de decisões foi sempre realizada em grande grupo de forma a promover a participação e a partilha de ideias já que “as experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 63, como citado em Mendes, 2020, p. 10). Além disso, os processos de negociação foram constantes e indispensáveis para que pudéssemos chegar a um consenso em vários momentos, algo que Bruner (1986, como citado em Vasconcelos et al., 2011), considera basilar na MTP.

Quero com isto dizer que esta experiência em PP e o desenvolvimento deste projeto me fizeram refletir sobre a minha prática no sentido de perceber a importância de dar espaço à criança para expor as suas ideias e dar as suas sugestões. Além disso, percebi que é

importante que a criança experimente e teste as suas ideias de forma a perceber se estas são, ou não, viáveis já que, ao experienciar, as crianças aprendem por meio “acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito” (Martins et al., 2009, p. 12).

2.5. UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta caminhada pela PP em contexto de Jardim de Infância fez-me crescer e adquirir muitos conhecimentos para a minha prática futura. Posso afirmar que foi, para mim, muito desafiante, mas também muito prazeroso, trabalhar com um grupo tão heterogéneo não só em termos de idades, como também em termos de capacidades. A princípio, foi especialmente desafiante perceber como iríamos colocar em prática a MTP porque, embora as crianças manifestassem alguns interesses, não identificávamos um interesse específico comum a (quase) todo o grupo. Foi necessária uma constante observação da acção das crianças de forma a perceber este interesse, contudo, embora as crianças falassem sobre o polvo, não se questionavam entre si, nem nos colocavam questões. Enquanto futura educadora e professora, penso que é importante desenvolver nas crianças este espírito questionador, estimulando a sua curiosidade e mostrando-lhe como pode descobrir mais sobre o mundo que a rodeia. Esta atitude questionadora irá acompanhar a criança ao longo de toda a sua vida, tornando-a uma cidadã capaz “de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros” (Martins et al., 2009, p. 11). Torna-se, por isso, necessário que o educador valorize a curiosidade da criança e a ajude a encontrar respostas ao invés de lhas fornecer porque, envolvendo a criança nesta busca pelas respostas, fará com que as aprendizagens sejam muito mais significativas para ela. As crianças apresentam uma curiosidade natural e desejo em compreender o mundo que a rodeia, então, é papel do educador dar-lhe a oportunidade de “aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85).

2.5.1. O CONTACTO COM AS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Nas reflexões que fizemos entre nós, par pedagógico, com a educadora cooperante e com a professora supervisora, percebemos que não estávamos a valorizar o contacto com as famílias, mesmo estando conscientes da sua importância. Assim, e porque as crianças já

tinham demonstrado interesse em comunicar às famílias o projeto que estavam a desenvolver na sala de atividades, questionámos o grupo sobre de que forma poderíamos dar a conhecer não só este projeto como também as propostas que íamos desenvolvendo na sala de atividades que, não estando diretamente relacionadas com o projeto, poderiam ser apresentadas às famílias de modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido na sala. Em conjunto com as crianças, surgiu a ideia de construir um dossiê intitulado que continha toda a documentação elaborada por nós, mestrandas, e sugeriram, também, que este dossiê fosse colocado numa mesa à entrada do Jardim de Infância de forma a poderem mostrá-lo aos seus familiares. Foi, sem dúvida, muito gratificante poder observar o entusiasmo das crianças ao relatar todas as suas experiências nas propostas que fomos desenvolvendo, ao mesmo tempo que apontavam para as fotografias que acompanhavam essa documentação. Foi também muito significativo para mim perceber que os familiares das crianças tinham interesse em saber aquilo que realizámos com o grupo, observando não só este dossiê, como também algum material que expusemos nos placards e nas janelas da sala. Ainda assim, sinto que esta comunicação poderia ter sido ainda mais próxima, pelo que, numa próxima prática, trabalharei para que esta relação com a família seja ainda mais próxima. Hoover-Dempsey e Walker (2002, como citados em Mata & Pedro, 2021) defendem que a comunicação é uma ação que implica interação e reciprocidade, contudo, na maioria dos contextos educativos, esta comunicação é unidirecional, assumindo, o educador, o papel principal nesta relação. Mata e Pedro (2021) apresentam uma série de recursos para a comunicação entre a escola e as famílias, tais como newsletters/jornais, panfletos informativos, questionários, recados/mensagens, cadernos de comunicação, reuniões, entre outros. Numa próxima prática, este será um dos pontos que merecerá uma maior atenção da minha parte pois pretendo fortalecer a relação entre a escola e a família, fomentando a comunicação entre estes dois meios que acolhem as crianças.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1. OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: INSTITUIÇÕES E INTERVENIENTES

Tive a oportunidade de desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB em dois contextos educativos da rede pública, ambos situados no concelho de Leiria.

Ao nível da PES em 1.º CEB I, desenvolvi a minha prática com uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, enquanto na PES em 1.º CEB II, desenvolvi a minha prática com uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos.

Refletindo sobre os dois contextos, posso concluir que em nada se assemelham entre si, o que me leva a constatar que, de facto, a prática educativa do professor deve adequar-se aos interesses e necessidades de cada turma, levando a que este apresente uma diversidade de estratégias de ação em sala de aula consoante as características da turma.

Para que fosse possível realizar uma Prática Pedagógica que proporcionasse aprendizagens não só aos alunos, mas também a mim, enquanto mestranda, foi necessário realizar um constante processo cíclico com vista ao progressivo aperfeiçoamento da minha prática educativa em ambas as turmas. Este processo regular e constante consistia, então, na *observação* do contexto educativo e os seus intervenientes para que pudesse realizar uma *planificação* adequada aos alunos com quem desenvolvi a PES, de modo que a minha *intervenção* proporcionasse aprendizagens significativas, as quais eram alvo de *avaliação* e *reflexão* da minha parte. Assim, considero relevante aprofundar este processo do qual o professor deve estar consciente de modo a adequar a sua prática educativa.

3.2. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR NO 1.º CEB

3.2.1. OBSERVAR

Durante a minha PES, desenvolvi uma observação participante nos contextos educativos e dos seus intervenientes, ou seja, existiu “contacto directo, frequente e prolongado ... com os actores sociais, nos seus contextos” (Correia, 2009, p. 31). Para melhor conhecer os contextos educativos onde realizei a minha PES, tal como aconteceu nos contextos dedicados à educação pré-escolar, foi necessário desenvolver instrumentos de recolha de dados que me ajudassem a caracterizar esses mesmos contextos, ao nível das suas infraestruturas, nomeadamente, quais os espaços disponíveis e de que forma esses espaços poderiam ser utilizados ao longo da prática educativa. Além disso, estes instrumentos de recolha de dados foram cruciais, também, no que concerne ao conhecimento dos alunos de ambas as turmas, pois, tal como refere Correia (2009), a observação e recolha de dados permite “eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu

contexto” (p. 31). Deste modo, através da observação do contexto educativo, ficámos a conhecer informações relevantes em relação aos alunos de ambas as turmas e que teriam de ser tidas em conta ao longo da nossa PES, nomeadamente, as nacionalidades dos alunos; os locais onde habitavam (meios rurais ou meios urbanos); quais as necessidades educativas específicas existentes na turma; que conhecimentos e competências os alunos demonstravam ter adquirido até ao momento da nossa observação; como era a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas durante o período de atividade letiva; como era a interação entre os pares, ou seja, como é que os alunos se relacionavam entre si; como era a interação com as professoras e ainda quais as questões familiares relevantes sobre as quais deveríamos ter conhecimento para o desenvolvimento da nossa prática educativa.

Toda a informação recolhida no que respeitou aos alunos, às famílias, aos contextos educativos e ao meio envolvente de ambas as instituições, foi tida em conta nas planificações que foram realizadas, bem como na minha própria prática educativa, permitindo que esta se adequasse aos interesses e necessidades de cada um dos alunos em cada uma das turmas. Este período de observação foi essencial para a adequação da prática educativa aos alunos com quem iria desenvolver a minha PES, assim como a diferenciação do trabalho a realizar, principalmente no que respeitou ao caso dos alunos com necessidades educativas específicas.

Ainda que esta fase de observação tivesse contribuído para o conhecimento dos alunos, foi necessário continuar a construir este conhecimento, através da observação durante a prática educativa, desta vez, com recurso sobretudo a notas de campo. Estas são uma “ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (Bogdan & Taylor, 1998, como citados em Mónico et al. 2017, p. 726). Sentimos necessidade de continuar a desenvolver este olhar observador de modo a conseguir, diariamente, obter informações que guiassem a nossa prática, identificando os interesses e as necessidades demonstrados pelos alunos, influenciando as nossas planificações e as decisões que eram tomadas. Ao fazê-lo, consegui perceber, de uma forma mais clara, a importância deste ciclo *observar, planificar, intervir, avaliar e refletir*, pois, só através do contacto direto com os alunos e com a observação que fui realizando em todos os momentos de intervenção, foi possível definir a forma como os conteúdos seriam abordados em sala de aula, tendo em conta as características de cada um dos alunos que compunham as turmas.

A título de exemplo, ao nível da turma do 2.º ano, existia um aluno com bastantes dificuldades ao nível da produção oral e do acompanhamento dos conteúdos que eram abordados na sala de aula. Através das observações realizadas, foi delineada uma estratégia que definia um acompanhamento mais individual e personalizado desse aluno, por parte da mestranda que não estava em intervenção. Ao longo das nossas intervenções fomos observando a evolução deste aluno e fomos reduzindo cada vez mais o apoio, sendo que, em alguns casos, o papel de auxiliar este aluno foi, deliberadamente, assumido por outros alunos da turma.

Já na turma do 4.º ano, o número de alunos com necessidades educativas era bastante elevado – 11 casos num total de 20 alunos da turma – pelo que a observação das necessidades dos alunos se tornou um processo com uma afirmação ainda maior ao longo da PES. No decorrer das atividades desenvolvidas, a observação que realizávamos levava-nos a refletir em conjunto sobre as opções que iríamos tomar nas planificações futuras para promover a aprendizagem dos alunos a nível global, por exemplo, se observássemos que os alunos estavam a manifestar dificuldades na aprendizagem de um conteúdo, iríamos voltar a abordá-lo de diferentes formas até que os alunos revelassem ter aprendido. Ainda assim, gerir uma turma onde a maioria dos alunos apresentava necessidades educativas nem sempre foi fácil, por isso, foi fundamental o trabalho desenvolvido com a professora que prestou apoio pedagógico a 3 alunos com necessidades educativas específicas, o que nos permitiu um apoio e acompanhamento mais individualizado e personalizado aos restantes 8 alunos que dispunham de medidas universais. Através da observação do desempenho destes 8 alunos, o tempo dedicado às tarefas era ajustado conforme as suas necessidades, assim como o volume de tarefas a realizar.

Em suma, em ambos os contextos educativos, o processo de observação ajudou-nos, também, a conhecer melhor os alunos no que respeita aos estilos de aprendizagem, o que nos permitiu adequar as estratégias utilizadas em sala de aula para promover as aprendizagens a adquirir. Além disso, a observação permitiu ainda que conhecêssemos os métodos de trabalho dos alunos e percebêssemos de que outras formas é que os alunos gostavam de trabalhar: a nível geral, os alunos de ambas as turmas manifestaram gostar de desenvolver tarefas que fossem realizadas em pequenos grupos (entre 2 e 4 elementos). Assim, o processo de observação é, sem dúvida, um pilar fundamental na prática educativa do professor por permitir que este conheça, verdadeiramente, os alunos com

quem trabalha, identificando as suas características. Cabe, então, ao professor fazer uso da informação que os alunos lhe fornecem para ajustar a sua prática educativa e proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

3.2.2. *PLANIFICAR*

Após o período de observação, demos início ao período de intervenção com cada uma das turmas. Para tal, foi fundamental a orientação fornecida pelas professoras cooperantes, que, numa fase inicial, nos deram uma orientação mais completa de modo a guiar a nossa prática, visto que seriam as primeiras semanas de intervenção com a turma, passando, gradualmente, a uma orientação mais geral de modo a dar-nos alguma liberdade.

Tal como referem Cosme et al. (2021), planificar “é uma tarefa exigente e que impõe uma reflexão a diversos níveis” (p. 90), pois, além de ser um instrumento guia da prática educativa do professor, a planificação é também um instrumento que permite que o professor reflita “sobre as próprias opções e decisões pedagógicas” (Cosme et al., 2021, p. 90). Como referi anteriormente, os dados obtidos durante o período de observação, bem como os dados das observações que fomos realizando durante a realização das atividades em sala de aula, foram, também, muito importantes pois influenciaram as nossas planificações, levando a que houvesse um planeamento consciente das propostas a apresentar aos alunos, já que a planificação estabelece a ligação entre as aprendizagens que se espera que os alunos adquiram e as condições e características dos contextos educativos onde o professor e a turma se inserem (Zabalza, 1994), assim como as características dos próprios alunos.

Através das planificações que elaborámos, não pretendíamos estabelecer um plano rígido e inflexível do decorrer do dia, mas sim pensar previamente nas atividades a realizar durante o quotidiano em sala de aula (Zabalza, 1994). Para tal, foi necessário ter em conta os objetivos de aprendizagem instituídos, criar e/ou adaptar diversos recursos que sustentassem a aprendizagem dos alunos, pensar no espaço e na sua organização (Cohen & Lotan, 2017, como citados em Cosme et al., 2021,) e, ainda, criar instrumentos de avaliação que monitorizassem as aprendizagens adquiridas pelos alunos (Cosme et al., 2017). Neste sentido, Roldão (2009) defende que

Planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade

pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos. (p. 58)

Ao realizar as primeiras planificações em cada um dos contextos, foi notório que o professor deve estar ciente dos alunos com que trabalha, ou seja, conhecer os alunos, as suas capacidades, os seus métodos e ritmos de trabalho tornam-se fatores fundamentais a ter em conta no ato de planificar. Ao longo das experiências de PES em ambos os contextos as nossas planificações semanais refletiam a conjugação dos vários conhecimentos que considero serem essenciais e que são também defendidos por Shulman (1986; 1987, como citado em Cosme et al., 2021), sendo eles:

O conhecimento específico da(s) disciplina(s); o conhecimento do currículo; o conhecimento pedagógico do próprio conteúdo; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento dos alunos e das suas características; o conhecimento dos contextos educacionais; e o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais. (p. 91)

3.2.3. *INTERVIR*

Embora já tivesse tido a oportunidade de desenvolver PES em contexto de 1.º CEB durante a Licenciatura, o facto é que, desta vez, a PES se desenvolveu durante três dias da semana, o que permitiu ter uma noção real do quotidiano em sala de aula, pois tive de assumir as turmas durante esse período, ao longo dos cerca de 4 meses em cada instituição. Uma vez mais, o período de observação fez com que recolhêssemos informações que nos foram muito úteis aquando das intervenções com cada uma das turmas. Ainda assim, foi necessário “sentir” a turma de modo a ajustar a nossa prática educativa às características dos alunos.

A turma do 2.º ano era calma, participativa e com um comportamento relativamente fácil de gerir, apresentando bons níveis de concentração, assim como espírito de entreatajuda. Além disso, os alunos, apesar de apresentarem ritmos de aprendizagem distintos, demonstravam ter uma ótima capacidade para construir novos conhecimentos, o que levava a que, na nossa planificação, tivéssemos de incluir algumas atividades de recurso,

caso os alunos terminassem as tarefas antes do tempo previsto. As intervenções com esta turma fizeram com que, enquanto futura professora, ficasse mais consciente da necessidade de ter sempre atividades de recurso planificadas de modo que os alunos não se sentissem perdidos, sem saber o que fazer depois de terminar as tarefas que lhes eram propostas. Neste sentido, comecei a investigar mais sobre estratégias de gestão da sala de aula, nomeadamente, recursos que podiam ser apresentados aos alunos de modo que estes pudessem ocupar de forma produtiva o tempo restante dedicado às tarefas, visto que os alunos tinham diferentes ritmos de trabalho. Uma das estratégias que foi utilizada foi a possibilidade de os alunos ajudarem os colegas que necessitavam de algum apoio, uma vez que “a cooperação e a partilha no grupo-turma assumem um papel nuclear no desenvolvimento e na afirmação do processo de aprendizagem” (Bruner, 2000, como citado em Cosme et al., 2021). Esta foi uma forma de aproveitar o facto de os alunos terem espírito de ajuda e cooperação e utilizá-la como um auxílio também para mim, enquanto mestranda em intervenção, pois muitas vezes tornava-se difícil atender a todos os pedidos de ajuda que surgiam por parte dos alunos.

Já na turma do 4.º ano, as intervenções revelaram-se bastante diferentes, exigindo uma grande adaptação da minha parte. Ao contrário do que tinha acontecido na minha experiência anterior, durante as primeiras intervenções, os alunos desta turma não se revelaram participativos, não faziam questões, nem demonstravam curiosidade sobre os assuntos abordados na sala de aula. Acredito que todo o contexto onde estava inserida a instituição contribuía para este facto, uma vez que a escola não era muito valorizada pela maioria das famílias, o que era perceptível pelas várias situações vivenciadas em contexto de sala de aula, incluindo alguns comentários dos alunos. Além disso, os alunos não demonstravam à-vontade para dar as suas respostas, nem para fazer questões, preferindo esperar que fosse a própria professora a fazê-lo, sendo que apenas aceitavam aquilo que lhes era dito, sem haver grande discussão.

Neste contexto educativo, no momento da nossa chegada, vigorava um paradigma de instrução, onde os alunos e o seu potencial não eram valorizados, onde a aprendizagem era encarada “como um ato de reprodução ou de mecanização da informação difundida pelo docente, a partir de um processo de memorização acrítica” (Ferreira, 2020, como citado em Cosme et al., 2021, p. 12). Admito que, para mim, foi um pouco chocante aperceber-me da situação destes alunos, pois ia completamente contra aquilo em que acredito: uma sala de aula deve ser um ambiente de interação, de discussão, de partilha,

onde os alunos são os atores principais do seu processo de aprendizagem, onde o professor deve ser um agente facilitador desse processo para que os alunos possam partir em busca do conhecimento. Numa sala de aula onde vigora o paradigma da aprendizagem, “é atribuído às crianças e jovens o lugar central no ato educativo, remetendo o professor para uma ação meramente instrumental” (Trindade & Cosme, 2010a, como citado em Cosme et al. 2021). Acredito que só assim os alunos podem construir aprendizagens significativas.

Nas reflexões que fazia diariamente com o meu par pedagógico, sentíamos uma grande vontade em fazer uma mudança de um paradigma de instrução para um paradigma de aprendizagem porque, além de ir ao encontro da prática educativa que defendemos, pretendíamos estimular, nos alunos, o gosto de aprender. Contudo, encontramos alguma resistência por parte da professora cooperante. Ainda assim, nas nossas planificações e nas nossas intervenções em sala de aula, privilegiámos os momentos em que os alunos podiam apresentar as suas ideias, debater sobre os assuntos em estudo e participar na construção de conhecimento em grupo turma. Tal acontecia, nomeadamente, em momentos de introdução de conteúdos, em que começámos mesmo a registar as ideias iniciais dos alunos em relação aos temas em estudo no quadro, e em momentos de resolução de exercícios, onde os alunos apresentavam as suas resoluções, explicando-as à turma, existindo, posteriormente, uma discussão da resolução onde os alunos poderiam, ou não, concordar com as resoluções apresentadas, expondo os seus argumentos, e esclarecendo eventuais dúvidas, gerando-se uma construção de conhecimento em grande grupo. Sensivelmente a meio da nossa experiência de PES neste contexto, já era notória uma grande diferença nos alunos no que respeita à participação em sala de aula: os alunos tomavam iniciativa e pediam a palavra para responder, queriam participar ativamente nas propostas realizadas em grande grupo, nomeadamente quando era necessário ler, apresentavam as suas ideias sobre os conteúdos a ser abordados e davam as suas sugestões para a realização das tarefas. A meu ver, a forma como desenvolvemos a nossa prática permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes nas suas capacidades, fazendo com que demonstrassem mais vontade em aprender. Considero que o facto de termos apresentado propostas mais dinâmicas, onde os alunos tinham um papel mais ativo no processo, fez com que estes se sentissem mais incluídos e percebessem que as suas ideias eram tidas em conta. Ao longo das nossas intervenções, considerámos, também, importante reforçar a ideia de que não fazia mal errar, tendo em conta que

Trabalhar o erro no sentido de suscitar oportunidades para que o próprio aluno questione e reflita sobre sua própria produção é uma forma propícia à construção do conhecimento daquilo que, conforme pode atestar o erro apresentado, ainda carece ser mais profundamente aprendido. (Salsa, 2017, p. 88)

Nós próprias, enquanto mestrandas, assumíamos quando errávamos e explorávamos os nossos erros com os alunos e vice-versa. Esta prática fez com que os alunos valorizassem o erro como uma oportunidade para aprender, e a nós, enquanto mestrandas, permitiu-nos “compreender com mais nitidez os porquês das dificuldades do estudante; as origens dos equívocos que permeiam a construção dos conceitos por ele aprendidos; nesse sentido, esse erro pode ser explorado como estratégia didática” (Salsa, 2017, p. 89).

Durante as intervenções em ambos os contextos, foi, também, necessário desenvolver algumas estratégias no que concerne à gestão dos comportamentos dos alunos. Em ambas as turmas, existiam alguns casos que mereciam especial atenção, no caso da turma do 2.º ano, um caso específico de um aluno, já na turma do 4.º ano, os problemas ao nível dos comportamentos desviantes estendiam-se a quase toda a turma. De modo a colmatar as dificuldades sentidas quando os comportamentos desviantes influenciavam de forma negativa a prática educativa em sala de aula, pensámos e dedicámos algum tempo a investigar estratégias que permitissem gerir o comportamento dos alunos. Na turma do 2.º ano optámos pela estratégia do *Quem me está a ouvir...* Esta estratégia consistia em dizer a frase “quem me está a ouvir” e, em seguida, indicar uma ação, no nosso caso, optámos por pedir que os alunos tocassem numa parte do corpo, aproveitando para trabalhar a lateralidade, visto que alguns alunos ainda não tinham bem adquiridas as noções de esquerda e direita, e também para trabalhar as partes do corpo, sendo este um conteúdo deste nível de escolaridade. Existiram momentos em que o aluno que acima referi destabilizava o decorrer das atividades, normalmente quando estas não iam ao encontro dos seus desejos. Nestes casos, a mestranda em intervenção tentava contornar a situação, tentando encontrar uma solução que fosse benéfica para toda a turma. Ainda assim, quando tal não era possível, a mestranda em observação encarregava-se de tentar conversar com este aluno no sentido de o fazer entender que a nossa vontade nem sempre pode prevalecer em relação aos interesses dos restantes.

Já na turma do 4.º ano, inicialmente, como o clima de agitação era frequente, causando bastante ruído, optámos pelo silêncio até que os alunos permitissem retomar a atividade. Posteriormente, o meu par pedagógico experimentou a estratégia de elaborar uma sequência de movimentos até que todos os alunos estivessem a realizá-la, acabando estes por aderir àquilo que era pretendido. Já no final da nossa PES, optei por implementar a estratégia *Quem me está a ouvir...*, sendo que a turma também foi bastante recetiva à mesma. Estas foram estratégias que acabaram por resultar, tanto no caso da turma do 2.º ano, como no caso da turma do 4.º ano, contudo, a nossa permanência em ambas as instituições foi relativamente curta. Neste sentido, considero necessário continuar a investir na investigação de estratégias de gestão do comportamento dos alunos, para que, futuramente, possa aplicar estratégias diversificadas em contexto de sala de aula com os meus futuros alunos.

3.2.4. AVALIAR

No que respeita à avaliação, esta centrou-se, essencialmente, em momentos de avaliação formativa como forma de ir monitorizando as aprendizagens realizadas pelos alunos. Optámos pelo método de avaliação formativa dado que o mesmo “usa as evidências para perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino” (Santos & Pinto, 2018, p. 508), ou seja, a avaliação funciona como suporte da aprendizagem (Santos & Pinto, 2018).

Uma das estratégias de avaliação formativa adotada em ambos os contextos educativos foi o fornecimento de *feedback* aos alunos, sendo este um importante elemento a ter em conta em sala de aula, tanto para o professor, como para os alunos por ser mediador do processo de ensino-aprendizagem. Sadler (1998, como citado em Santos & Pinto, 2018), considera mesmo o *feedback* como “um elemento chave na avaliação formativa” (p. 513), podendo ser “mesmo o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho” (Santos & Pinto, 2018, p. 513). Assim, este *feedback* acontecia tanto a nível oral, como de forma escrita.

Tal como referi anteriormente, os dois contextos educativos onde realizei a minha PES em 1.º CEB foram completamente distintos, principalmente no que respeitava à participação dos alunos em sala de aula. Neste sentido, obter *feedback* oral por parte dos alunos, através do questionamento (Santos & Pinto, 2018) foi mais fácil na turma do 2.º

ano, revelando-se um processo que foi melhorando gradualmente no caso da turma do 4.º ano. Além disso, nós mestrandas, ao longo das nossas intervenções, procurámos circular pela sala de aula, em momentos de trabalho autónomo dos alunos, de modo a poder fornecer-lhes um *feedback* mais individualizado, direcionado e imediato em relação ao desempenho dos alunos na resolução das tarefas propostas, já que “quando fornecido pelo professor, este *feedback* torna-se útil se for dado tempo ao aluno para melhorar o seu trabalho” (Santos & Pinto, 2018, p. 518).

Além do *feedback* oral, procurámos, também, incluir *feedback* escrito nalgumas propostas que apresentámos aos alunos. Sabemos que o exercício de dar *feedback* a todos os alunos torna-se algo “muito exigente para o professor e é consumidor de tempo” (Leal, 1992; Menino & Santos, 2004, como citados em Santos & Dias, 2007, p. 12), por isso, resolvemos incluir o *feedback* escrito apenas em certas propostas ao longo da nossa prática. Esse *feedback* era dado após a correção das tarefas, por parte das mestrandas, e procurava ser um elemento regulador das aprendizagens dos alunos. Para isso, os *feedbacks* dados aos alunos eram suficientemente claros e específicos no que respeitava à informação neles contida, para que os alunos os pudessem entender de forma autónoma. Além disso, os *feedbacks* continham indicações para que os alunos pudessem aperfeiçoar o seu desempenho, incentivando-o a melhorar o seu trabalho. Deste modo, procurámos que os nossos *feedbacks* fossem uma forma de “contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos, e como tal para a sua aprendizagem” (Santos & Dias, 2007, p. 12).

Para além do *feedback*, realizámos, também, a avaliação de algumas tarefas realizadas pelos alunos como forma de avaliação formativa. Para tal, foi necessário elaborar instrumentos de avaliação, que, no nosso caso, se centraram em grelhas de avaliação que situavam os alunos em diferentes níveis, segundo os critérios estabelecidos para cada uma das tarefas. Cosme et al. (2020) defendem que a avaliação “pressupõe, antes de mais, a construção do referente, definindo objetivos pretendidos, especificando critérios ou normas, indicadores e os modos como estes se relacionam com o objeto em avaliação” (p. 20).

Inicialmente, na turma do 2.º ano, começámos por definir os critérios de avaliação que teríamos em conta em cada tarefa, associando uma categorização de “sim” –quando o aluno cumpria esse critério – ou “não” – quando isto não cumpria o critério estabelecido

–, contemplando, ainda, uma coluna para observações. O facto é que, ao longo da realização das avaliações, fomos percebendo que esta forma de construção das grelhas de avaliação não nos permitia recolher informações suficientes para realizar a análise dos dados recolhidos, pois estava muito restrita. Investindo mais tempo na investigação sobre os processos de avaliação e a sua importância para a prática educativa em sala de aula, percebemos que

Avaliar significa averiguar o grau de adequação entre o conjunto de informação recolhida sobre o objeto em avaliação e o conjunto de critérios indicadores construídos para esse processo, com o propósito de tomar uma decisão ou de formular um juízo de valor. (Cosme et al., 2020, p. 20)

Assim, optámos por substituir a categorização “sim” e “não” por uma nova categorização: “consegue claramente” para os alunos que cumpriam as tarefas corretamente, “consegue” para os alunos que apresentavam algumas falhas na resolução das tarefas, “não consegue muito bem” para os alunos que apresentavam dificuldades na realização das tarefas e “não consegue” para os alunos que manifestavam bastantes dificuldades na realização das tarefas. Ainda assim, sentíamos que os dados recolhidos não espelhavam claramente os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Mais tarde, acabámos por substituir a categorização anteriormente mencionada por uma nomenclatura que apresentava a seguinte forma: nível 1 – consegue claramente; nível 2 – consegue; nível 3 – não consegue muito bem e nível 4 – não consegue. Considerando que este tinha sido o método de avaliação que melhor se adequava às nossas necessidades e às necessidades dos alunos, resolvemos utilizá-lo, também, nas avaliações que realizámos na turma do 4.º ano. A meu ver, este método de avaliação resultou muito bem, pois permitiu que, enquanto mestrandas, conseguíssemos perceber em que ponto se encontravam os conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, permitindo, também, que regulássemos a nossa prática educativa em torno das necessidades manifestadas pelos alunos: por exemplo, quando verificávamos que um conteúdo não tinha ficado bem adquirido pelos alunos, nas planificações seguintes, voltávamos a incluí-lo até que o mesmo ficasse consolidado. Sabendo que a avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem, torna-se importante que o professor tome consciência que

A prioridade da avaliação é responder a problemas/situações reais que afetam os seus intervenientes e organiza-se em torno de os solucionar. A avaliação acontece como um processo de implicação durante o qual ocorrem processos de aprendizagem como significado de melhoria contínua para cada um dos intervenientes. (Cosme et al., 2020, p. 26)

Em suma, ao longo da minha PES, o processo de avaliação sofreu constantes reformulações até que nós, mestrandas, encontrássemos o método de avaliação que mais fazia sentido para a nossa prática educativa, afinal, este processo traz informações valiosas para o trabalho do professor, mas também para o desempenho do aluno.

3.2.5. *REFLETIR*

Durante as experiências de PES nos dois contextos educativos, o processo de reflexão esteve, também, muito presente dado que a mesma tem uma grande influência na prática educativa, ajudando a que a mesma se torne cada vez melhor (Oliveira & Serrazina, 2002). Este processo de reflexão centrava-se em três momentos, os quais são identificados por Oliveira e Serrazina (2002) como “a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (p. 32). Assim, enquanto mestranda, ao longo do decorrer da PES, realizei as minhas reflexões durante a minha prática educativa (reflexão na ação), o que me permitiu ir ajustando a minha intervenção consoante os ritmos dos alunos, adequando as tarefas planificadas à realidade vivida em sala de aula. Realizei reflexões após a minha prática educativa (reflexão sobre a ação), o que me permitiu a reformulação de algumas ideias tendo em conta o decorrer da minha prática. Realizei, ainda, reflexões sobre a minha reflexão durante os momentos de prática educativa (reflexão sobre a reflexão na ação), o que me permitiu fazer uma retrospectiva da minha prática, os acontecimentos que estiveram envolvidos, as observações que realizei e qual o(s) significado(s) que atribuí à minha prática educativa (Schön, 1992, como citado em Oliveira & Serrazina, 2002), sempre tendo em vista a melhoria da minha ação.

Este processo de reflexão sobre a reflexão na ação acontecia sobretudo nas reflexões escritas que realizava semanalmente, mas nem sempre foi um processo fácil. Enquanto mestranda, senti algumas dificuldades em refletir, verdadeiramente, pois a tentação é

sempre para transformar a reflexão numa descrição dos acontecimentos, contudo, refletir é muito mais do que descrever os acontecimentos em sala de aula.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (Alarcão, 1996, p. 174)

Durante a experiência de PES em 1.º CEB, foi-me possível aperfeiçoar esta capacidade de reflexão, abandonando, gradualmente, a descrição de acontecimentos presentes nas primeiras reflexões, para conseguir, de facto, refletir sobre a minha ação em sala de aula. Considero que esta capacidade de reflexão é das mais importantes a ser desenvolvida pelo professor, pois, só através dela, ele se conseguirá tornar a sua prática significativa, ajustada aos interesses e necessidades dos seus alunos no quotidiano em sala de aula.

3.3. UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA EM 1.º CEB

Estando, neste momento, a terminar o meu percurso académico da minha formação inicial, consigo já perspetivar como gostaria que fosse a minha sala de aula no futuro, tendo em conta a minha visão de educação e aquelas que são as minhas convicções neste campo.

Enquanto futura professora do 1.º CEB, considero importante continuar a vivenciar este processo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, como mediador da minha ação em sala de aula. Tal como tenho vindo a referir ao longo desta reflexão, é importante que o professor saiba identificar os interesses e necessidades dos seus alunos, de modo a proporcionar-lhe experiências de aprendizagem que lhes sejam significativas.

Em termos de prática educativa, senti que me identifiquei muito mais com o primeiro contexto educativo onde tive oportunidade de desenvolver a minha PES, pois os alunos estavam já familiarizados com uma metodologia em sala de aula que vai mais ao encontro das minhas crenças enquanto futura professora. Ainda assim, o segundo contexto educativo também me trouxe muitas aprendizagens, na medida em que os desafios com os quais fui confrontada durante as minhas intervenções fizeram com que me deparasse com dificuldades nunca antes sentidas e as quais tive de ultrapassar da melhor forma que consegui.

A minha perspetiva enquanto mestranda vai ao encontro da ideia defendida por Dean (2000, como citado em Condessa, 2020) que menciona que

De facto, o perfil do professor capaz de interpretar adequadamente o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo ele próprio um indivíduo que construiu as suas aprendizagens ao longo de um percurso escolar bastante definido, é ele próprio questionável. Visto que estes estudantes a professores desenvolvem o seu próprio estilo e atitude por meio das experiências acumuladas no seu percurso de vida, enquanto alunos, na observação de outros “professores”, nas descobertas realizadas com base no trabalho em contexto de aula e na relação pedagógica estabelecida com os alunos. (p. 252)

Fazendo um balanço geral da minha experiência de PES em contexto do 1.º CEB, consigo perceber a importância que a mesma tem para mim enquanto futura professora deste nível de escolaridade. O facto de conseguirmos estar três dias por semana numa instituição, contactar diretamente com uma turma e ter de passar por todo o processo que envolve a prática educativa, faz com que fiquemos muito mais preparadas para o futuro, pois dá-nos as bases que precisamos. Além disso, todo o acompanhamento que tive a sorte de ter por parte de ambas as cooperantes fez com que pudessem ser esclarecidas diversas dúvidas que iam surgindo, permitindo, também, que se estabelecesse um espírito de ajuda e de trabalho em equipa onde o objetivo era sempre o mesmo: promover as aprendizagens dos alunos.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A parte II deste relatório centrar-se-á no ensaio investigativo realizado em contexto de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB e está organizada em três capítulos que têm como objetivo descrever o processo de investigação realizado. Assim, inicialmente temos a introdução do ensaio investigativo, tornando clara a pertinência e relevância do estudo, bem como a pergunta de partida e os objetivos que estiveram na base desta investigação. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico no qual me baseei para a realização do ensaio investigativo e foca os pontos que considere mais importantes, tendo em conta a revisão da literatura que realizei. O segundo capítulo foca a metodologia de investigação e nele podem ser encontradas as opções metodológicas devidamente fundamentadas, a caracterização do contexto de estudo e dos participantes desta investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados e ainda os procedimentos, no qual se inclui a descrição das quatro sessões de trabalho cooperativo realizadas. No terceiro capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos nesta investigação e, por fim, as considerações finais onde se procura responder à questão de partida e visa enfatizar as limitações deste estudo, bem como deixar algumas recomendações para estudos futuros neste âmbito.

PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), elaborado em 2017, prevê que uma das ações a realizar pelo professor ao longo da escolaridade obrigatória seja “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio” (p. 31). O mesmo documento prevê ainda que, ao terminar a escolaridade obrigatória, o aluno seja um cidadão que tenha desenvolvido o seu pensamento crítico e criativo, seja autónomo, apto para comunicar com o outro e com capacidade de trabalho colaborativo. Além disso, o aluno deverá ser um cidadão que tenha princípios de cidadania, com respeito pelo outro, solidário, que saiba conviver com a diversidade cultural e que saiba argumentar democraticamente (Martins et al., 2017).

Atualmente, a escola tem o papel de proporcionar aos seus alunos práticas educativas que acompanhem o rápido desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico que se verifica, reduzindo a discrepância entre o contexto escolar e a vida em sociedade, mais concretamente, no contexto profissional (Sá & Paixão, 2013) onde se aprecia o trabalho

em equipa e o espírito de cooperação (Martins & Pires, 2018). A aprendizagem cooperativa surge, assim, como uma abordagem que, ao ser colocada em prática na sala de aula, permite que os alunos, além de adquirirem os conhecimentos necessários ao nível do currículo, desenvolvam, também, diversas competências sociais que se prendem com a cidadania, o trabalho em equipa e competências de comunicação (Maset, 2008, como citado em Santos, 2011).

Tendo em conta os aspetos anteriormente mencionados, surgiu o interesse em investigar a aprendizagem cooperativa como uma pedagogia onde um aluno tem um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que a aprendizagem cooperativa implica, necessariamente, o trabalho com outros colegas, a minha investigação direcionou-se para a aprendizagem cooperativa enquanto promotora do desenvolvimento de competências sociais que vão ao encontro daquilo que se espera de um cidadão e que tornam possível o trabalho em equipa, ou em rede, enquanto elemento de uma sociedade interdependente.

PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a pertinência que encontrei neste estudo, elaborei uma pergunta de partida para a minha investigação: *Qual o impacto do trabalho por Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*. Com relação à elaboração de perguntas de partida, Máximo-Esteves (2008) refere que “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. ... As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80).

Para orientar a minha investigação e de modo a dar resposta à questão acima referida, elaborei um conjunto de quatro objetivos, sendo eles: i) analisar as interações sociais dos alunos antes do estudo, nomeadamente o espírito de cooperação entre pares; ii) implementar uma sequência pedagógica assente nos princípios da aprendizagem cooperativa na sala de aula; iii) comparar as interações sociais dos alunos ao longo das várias sessões de trabalho cooperativo e iv) refletir sobre o papel do professor na dinâmica da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para melhor entender o conceito de aprendizagem cooperativa e o que esta envolve, elaborou-se um enquadramento teórico que teve por base a análise da literatura sobre esta temática.

Numa primeira fase são descritos os fundamentos teóricos que sustentam a aprendizagem cooperativa, abordando três teorias elaboradas por autores de referência. É, ainda, feita uma breve contextualização histórica da aprendizagem cooperativa, de modo a perceber as origens desta pedagogia, e apresentado o conceito de aprendizagem cooperativa. Numa segunda fase são abordados os grupos cooperativos, referindo as suas características, e são descritas as competências sociais necessárias ao trabalho de grupo. Seguidamente, numa terceira fase, é apresentado o papel do professor enquanto mediador deste processo e, por fim, numa última fase, é descrita a importância da avaliação grupal como um sistema de auto e heteroavaliação dos elementos de cada grupo cooperativo.

1.1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Existem três teorias que sustentam a aprendizagem cooperativa, sendo elas a teoria cognitivista, a teoria comportamentalista e a interdependência social (Silva et al. 2018). A teoria cognitivista apoia-se em estudos realizados por Piaget (1950) e Vygotsky (1978, como citados em Silva et al., 2018) no que respeita aos processos de aprendizagem. Assim, esta teoria “centra-se nas interações que se estabelecem entre os elementos dos grupos cooperativos e defende serem essas interações as responsáveis pela melhoria da aprendizagem e conseqüentemente melhoria do rendimento escolar” (Silva et al., 2018, p. 44). Piaget defendia, então, que a cooperação tinha como objetivo tornar o desenvolvimento do indivíduo um processo mais rápido, uma vez que este teria de realizar acordos, tendo em conta as diferentes opiniões, com vista à resolução de problemas (Lopes & Silva, 2022). Já para Vygotsky, o conhecimento tem um caráter social, sendo assim o resultado “dos esforços cooperativos para aprender, compreender e resolver problemas” (Lopes & Silva, 2022, p. 7). Desta forma, podemos afirmar que a teoria cognitivista defende a aprendizagem cooperativa como sendo uma forma de colocar o aluno num papel ativo no seu processo de aprendizagem, sendo facilitadora da reorganização cognitiva quando este adquire novos conhecimentos (Silva et al., 2018).

A segunda teoria, a comportamentalista assenta nos estudos de Skinner (1953) e de Bandura (1977, como citados em Silva et al., 2018) e foca-se na análise da influência de reforços e de recompensas atribuídos aos grupos ao nível da aprendizagem. Assim, esta teoria defende a motivação está na base da aprendizagem dos alunos e de todos os processos que a mesma envolve (Silva et al., 2018). Na aprendizagem cooperativa é possível verificar o efeito desta teoria “quando se fornecem incentivos ao grupo para motivar os alunos a aprender, para se apoiarem mutuamente na realização de tarefas e se atribuem recompensas quando os grupos atingem os objetivos propostos” (Johnson & Johnson, 1989; Moruno et al., 2011; Slavin, 1980, como citados em Lopes & Silva, 2022, p. 9).

A teoria da interdependência social é aquela que mais representa a aprendizagem cooperativa (Silva et al., 2018). Esta teoria defende que a interdependência social está presente quando os elementos de um grupo têm objetivos comuns, pelo que o sucesso de cada um está dependente das ações dos restantes elementos (Deutsch, 1949, 1962; Johnson, 1970; Johnson & Johnson, 1989, 2003, 2005; como citados em Lopes & Silva, 2022). Assim,

De acordo com a perspectiva da interdependência social os efeitos da aprendizagem cooperativa dependem, em grande parte, da coesão do grupo. Esta conduz a que os alunos, tendo adquirido a consciência de grupo, se entrem ajudem para aprender. Os processos de ajuda mútua que daí resultam levam a que todos os elementos do grupo tenham possibilidade de melhorar individualmente a sua aprendizagem. (Johnson & Johnson, 1989; 1999, como citados em Silva et al., 2018, p. 45)

Ainda no que concerne aos fundamentos teóricos que sustentam a aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2022) sugerem ainda uma quarta teoria, a teoria da aprendizagem social ou sociocognitiva. A mesma defende que a aprendizagem ocorre, maioritariamente, num ambiente social, ocorrendo uma influência recíproca entre o ambiente de aprendizagem e o comportamento do aluno que, por sua vez, influencia a sua convicção quanto à sua autoeficácia (Bandura & National Institute of Mental Health, 1986, como citados em Lopes & Silva, 2022). Deste modo,

A percepção da eficácia coletiva influencia os objetivos que o grupo se esforça por atingir, a forma como utilizam os seus recursos, o esforço que fazem no seu esforço coletivo, o seu poder de permanência quando os esforços coletivos não conseguem produzir resultados rápidos ou enfrentam oposição forçada e a sua vulnerabilidade ao desencorajamento que pode assolar as pessoas que assumem problemas difíceis. (Lopes & Silva, 2022, p. 8)

A referência à necessidade de colaboração entre os indivíduos surge em vários escritos datados de séculos antes de Cristo, referindo que esta colaboração leva a um maior rendimento no trabalho. Johnson & Johnson (1982, como citados em Lopes & Silva, 2022) referem mesmo que

A capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos factores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum os que tiveram maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano. (p. 17)

O Coronel Francis Parker (1837-1902) salientou-se enquanto grande defensor da aprendizagem cooperativa nos Estados Unidos da América por considerar que a mesma estava na base de formação de uma sociedade com espírito cooperativo e democrático. Para Parker, as crianças são naturalmente colaborativas e o que lhes dá mais gozo é poder partilhar as suas descobertas com os demais (Ovejero, 1990, como citado em Lopes & Silva, 2022). A influência de Parker foi de tal ordem que uniu mais 30 mil professores num mesmo movimento cooperativo (Bouzas, 2001, como citado em Lopes & Silva, 2022).

Em Portugal, as primeiras apostas no trabalho cooperativo surgem nas escolas militares de primeiras letras, em 1815, onde era aplicado o ensino mútuo. A adaptação desta nova forma de ensino foi da responsabilidade de João Crisóstomo de Couto e Melo (1775-1838), mas foi Rogério Fernandes o responsável por uma das ideias mais originais deste método. Esta ideia consistia “em atividades contínuas, dirigido a um grande número de

alunos, em que os mais aptos serviam de professores aos menos aptos. ... Ao professor competia planejar as várias aulas, instruir os mais aptos e dirigir e inspecionar os trabalhos” (Lopes & Silva, 2022, p. 12). A Lei de 15 de Novembro de 1836 decretou a criação de escolas de ensino mútuo em todas as capitais de distrito em Portugal pois este método de ensino estava recomendado oficialmente, contudo, não era aplicado com a sua essência inicial pois foi sofrendo muitas alterações (Nóvoa, 1987, como citado em Lopes & Silva, 2022).

Um dos autores de referência no estudo da aprendizagem cooperativa é John Dewey (1859-1952) que desenvolveu um projeto no qual integrou grupos cooperativos, seguindo a sua filosofia de que a escola deveria seguir os verdadeiros interesses da sociedade. Desta forma, Dewey defendia que os aspetos sociais deveriam estar intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem para que os alunos pudessem contactar com as bases cooperativas, necessárias à vida democrática em sociedade. Na sua obra *O Meu Credo Pedagógico* (1897), John Dewey distingue duas vertentes do processo educativo, sendo elas a vertente psicológica – relacionada com o desenvolvimento das aptidões do indivíduo – e a vertente social – relacionada com uma preparação do indivíduo para o seu papel na sociedade. Mais tarde, na sua obra *Democracy and Education*, publicada em 1916, o mesmo autor afirma que os professores e os alunos aprendem e ensinam simultaneamente, havendo uma atividade partilhada entre ambos (Lopes & Silva, 2022).

A aprendizagem cooperativa continua a ser implementada em escolas de diversos países pelo seu inegável contributo para o desenvolvimento de múltiplas competências nos alunos, como será abordado no ponto seguinte.

1.2.O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA COMO MODELO PEDAGÓGICO QUE ASSENTA NOS PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo pedagógico que assenta nos princípios da aprendizagem cooperativa, colocando-os em prática no quotidiano da sala de aula, sendo este um modelo pedagógico que tem vindo a assumir cada vez mais presença nos contextos escolares. Este modelo visa a “formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos” (Movimento da Escola Moderna, s.d.), existindo uma coresponsabilização de colaboração entre professores e alunos no que respeita às atividades curriculares. Além disso, o MEM prevê a interajuda nas aprendizagens, assim como a participação ativa no processo de avaliação.

Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa (Movimento de Escola Moderna, s.d.).

É através deste clima de justiça, reciprocidade e solidariedade – valores humanos inerentes ao MEM e à aprendizagem cooperativa – que se estrutura o trabalho e onde o poder de decisão é partilhado entre alunos e professores. Tal como refere Niza (1998)

A cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação. (p. 80)

No modelo pedagógico MEM, existem algumas ideias basilares que auxiliam na gestão e aplicação deste modelo em contexto escolar, sendo eles os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta (Niza, 1998).

No que respeita aos circuitos de comunicação, estes assumem um papel fundamental no modelo pedagógico MEM, pois proporcionam desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Através dos circuitos de comunicação, gera-se um ambiente de livre expressão e comunicação, onde os alunos não se sentem oprimidos em nenhum momento de atividade. Esta cultura de comunicação “assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (Niza, 1998, p. 80). Será por meio destes circuitos de comunicação que se materializa o carácter social das aprendizagens, cooperando para a construção comum do conhecimento (Niza, 1998).

No que concerne às estruturas de cooperação educativa, estas assentam totalmente nos princípios da aprendizagem cooperativa na medida em que defendem que, quando existe cooperação entre os alunos, estes sabem que o objetivo não é o sucesso individual, mas

sim o sucesso do grupo. Além disso, quando existe uma estrutura de cooperação educativa, os alunos desenvolvem a sua autoestima e aceitação interpessoal, respeitando as diferenças que existem entre indivíduos (Niza, 1998).

Quanto à participação democrática direta, esta acontece quando o poder de decisão não se centra só nos professores, mas abrange, também, os alunos, incluindo-os na organização e gestão do próprio currículo tanto ao nível da planificação, como ao nível da avaliação. Trata-se de dar as mesmas oportunidades a todos, de construir uma relação de respeito e de diálogo (Niza, 1998). “Quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (Niza, 1998, p. 84).

Deste modo, podemos concluir que o MEM é um modelo pedagógico que coloca em prática os princípios da aprendizagem cooperativa, assumindo-a como uma forma de desenvolver cidadãos mais despertos para o exercício da democracia, com mais respeito pelas diferenças dos outros e com mais espírito de entreajuda e de cooperação.

1.3.O CONCEITO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa surge numa tentativa de mudança perante um paradigma tradicional do processo de ensino e aprendizagem, caracterizado por uma competição excessiva entre os alunos onde estes acabavam por competir entre si e viver este processo de uma forma individualizada (Silva et al., 2018).

O trabalho cooperativo pressupõe que, em contexto educativo, os alunos trabalhem em grupos, geralmente de três a quatro elementos, tendo como objetivo atingir determinados objetivos de aprendizagem que são comuns a todos os alunos (Silva et al., 2018). Ao cooperarem entre si, os alunos podem potenciar a sua aprendizagem e a dos seus colegas, ajudando-os quando necessário, ou seja, os alunos aprendem “juntos a cooperar para aprender” e, ao mesmo tempo, aprendem a “cooperar, ajudando-se mutuamente durante o desenvolvimento das atividades de aprendizagem” (Johnson, Johnson & Holubec, 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996, como citados em Silva et al., 2018, p. 15).

Assim, numa metodologia de ensino e aprendizagem tradicional, com um carácter mais competitivo, os alunos só contam consigo próprios e realizam as tarefas no seu próprio ritmo sem pensar nos restantes elementos da turma (Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1989, como citados em Silva et al., 2018). Já numa metodologia de aprendizagem cooperativa, o papel de ensinar é partilhado entre o professor e os alunos visto que, nos grupos cooperativos, os alunos “ensinam-se” mutuamente quando necessário: “discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (Silva et al., 2018, p. 16). Este ensino mútuo eleva os níveis de interdependência positiva e interação entre pares (Fernandéz-Río, 2014; Jacobs & Renandya, 2019, como citados em Lopes & Silva, 2022) tanto a nível intragrupal, como a nível intergruppal (Silva et al., 2018) onde os alunos assumem não só a responsabilidade de aprender, mas também de ajudar os outros a aprender (Balkcom, 1992, como citado em Cosme et al., 2021). Desta forma, quando o professor pretende criar contextos de aprendizagem cooperativa na sala de aula, deve ter em conta que as atividades que integram esta abordagem visam a participação igualitária de todos os elementos dos grupos, potenciando o mais possível a interação entre todos os membros. Estas interações irão permitir que os alunos desenvolvam diversas competências sociais que lhes permitem trabalhar eficazmente em equipa (Silva et al., 2018).

Podemos, então, concluir que a aprendizagem cooperativa encerra em si um conjunto de procedimentos a colocar em prática em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos aprendem e ajudam os outros a aprender (Johnson, et al., 2000, como citados em Silva et al., 2018). Quando os alunos trabalham cooperativamente, estes partilham com o professor o papel de ensinar, direccionando, prestando apoio, avaliando e corrigindo os seus pares (Colaço, 2004).

1.4. GRUPOS COOPERATIVOS

1.4.1. CARACTERÍSTICAS DO GRUPO COOPERATIVO

Trabalhar cooperativamente envolve mais do que apenas colocar os alunos lado a lado, a debater conhecimentos entre si e a partilhar materiais. Vários autores referem que a aprendizagem cooperativa tem, necessariamente, que envolver cinco princípios basilares, sendo eles i) a interdependência positiva; ii) a responsabilidade individual e de grupo; iii) a interação estimuladora, preferencialmente face a face; iv) as competências interpessoais

e de pequeno grupo e v) a avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo (Johnson et al., 1999; Ovejero, 1990; Pujolás, 2004, 2009; Putnam, 1998; Slavin, 1999, como citados em Lopes & Silva, 2022).

A interdependência positiva é encarada como o “coração da aprendizagem cooperativa” (Silva et al., 2018, p. 17; Lopes & Silva, 2022, p. 20) dado que os alunos sentem que, para serem bem sucedidos, os outros também terão de o ser. Assim, um “grupo só é bem sucedido se todos os seus elementos o forem” (Silva et al., 2018, p. 17). Além disso, a interdependência positiva permite desenvolver o trabalho cooperativo seguindo duas vertentes: permite que os alunos trabalhem cooperativamente, onde todos os elementos têm de dar o seu contributo com vista a alcançar o sucesso do grupo, e permite que os alunos tomem consciência das capacidades individuais de cada elemento do grupo, estimulando a receptividade dos alunos perante novas ideias e apreciação da diversidade dentro de cada grupo (Silva et al., 2018).

A responsabilidade individual e de grupo diz respeito ao planeamento que é feito para que o sucesso de cada grupo esteja diretamente subordinado às aprendizagens realizadas por cada um dos seus elementos, uma vez que o grupo tem conhecimento que o trabalho individual de cada um dos seus membros será avaliado individualmente e dele resultará o sucesso, ou não, do grupo (Silva et al., 2018).

A interação estimuladora preferencialmente face a face relaciona-se com a interação face a face de todos os elementos do grupo sendo esta essencial para a comunicação e para o desenvolvimento de confiança, permitindo que exista, também, a entreaajuda entre os alunos, a partilha de opiniões, materiais e métodos e ainda o reforço entre alunos, pois estes motivam-se reciprocamente (Silva et al., 2018).

1.4.2. COMPETÊNCIAS SOCIAIS NECESSÁRIAS AO TRABALHO DE GRUPO

Apesar de a assimilação do saber ser um processo singular em cada indivíduo, “todo o conhecimento é socialmente mediado” uma vez que “não há desenvolvimento individual sem a ‘intervenção’ do meio, do Outro e dos instrumentos de mediação social” (Cochito, 2004, p. 3).

Vivemos numa sociedade cada vez mais heterogénea onde aumenta a procura por pessoas socialmente competentes para conseguir lidar com estas diferenças. Ora, se, nas salas de aula, os alunos nunca tiverem oportunidade de trabalhar cooperativamente, lidando com

as diferenças que existem dentro da sua própria turma, será mais difícil que estes indivíduos saibam lidar com a heterogeneidade que irão encontrar, mais tarde, dentro da própria sociedade (Kagan & Kagan, 2019).

A aprendizagem cooperativa é, então, uma abordagem com uma essência mais complexa pois implica que os alunos, além de aprenderem os conteúdos escolares, desenvolvam, também, um conjunto de competências sociais imprescindíveis para o trabalho em equipa. Assim, os alunos deverão desenvolver competências como: i) aguardar a sua vez; ii) saber elogiar os seus colegas; iii) saber compartilhar recursos; iv) saber pedir o auxílio dos seus colegas; v) adequar o tom de voz; vi) motivar os outros; vii) saber ser claro no seu discurso; viii) saber admitir a diversidade; ix) saber escutar os outros; x) ser mediador quando surgem conflitos; xi) saber comunicar as suas ideias; xii) festejar o sucesso quando este é alcançado; xiii) saber estar tranquilo e manter a calma e, por fim, saber auxiliar os restantes elementos quando estes têm dificuldades (Lopes & Silva, 2022). A qualidade das interações irá modificar-se à medida que os alunos vão aprendendo e adquirindo estas competências, sendo que estas influenciam o desenvolvimento, não só de cada aluno, como de todo o trabalho desenvolvido pelo grupo (Conchito, 2004). Ao trabalharem em equipa, os alunos irão confrontar-se com diferentes ideias sobre um mesmo assunto, pelo que são frequentes “discussões estéreis em que cada um quer provar a superioridade das suas teorias. Mas se forem *socialmente competentes*, então o seu trabalho ultrapassará certamente a soma dos seus talentos” (Cochito, 2004, p. 3).

Para melhor entender a necessidade do desenvolvimento destas competências sociais, Kagan & Kagan (2019) ressaltam a importância do quociente emocional (QE) ao qual estão intrinsecamente ligadas competências como a auto-consciencialização, o autocontrolo, a automotivação, a empatia e o relacionamento interpessoal. Num contraste entre o QE e o quociente de inteligência QI, os mesmos autores defendem que o desenvolvimento do primeiro se torna mais significativo na vida do indivíduo, trazendo-lhe mais felicidade e mais sucesso nas relações que estabelece a nível social e profissional (Kagan & Kagan, 2019).

A escola, e mais concretamente os professores, podem ser os mediadores do desenvolvimento destas competências, adequando a sua prática educativa de forma a preparar os alunos para a sociedade interdependente em que estão incluídos (Kagan & Kagan, 2019). Assim, “as educators, we can make a different choice. We can restructure

our classrooms so that students experience situations in which it is adaptive to help. Students need a diet that includes cooperation, not just competition and isolation” (Kagan & Kagan, 2019, p. 2.15).

1.5.PAPEL DO PROFESSOR

Os papéis fundamentais do professor no que respeita à aprendizagem cooperativa, entre eles o da formação de grupos heterogéneos e organização do espaço da sala de aula; o de esclarecer os alunos sobre as tarefas que estes irão realizar bem como os objetivos das mesmas; o de acompanhar os grupos, supervisioná-los e intervir quando necessário e ainda o de avaliar o trabalho dos alunos, tanto a nível do grupo como a nível individual foram definidos por Johnson e Holubec (1998, como citados em Silva et al., 2018).

O professor tem um papel fundamental também na gestão dos conflitos que podem surgir entre os alunos dentro dos grupos. Tais conflitos podem surgir pelo simples facto de alguns alunos precisarem de aprender a trabalhar em grupo e desenvolver as competências sociais necessárias, nomeadamente a divisão de responsabilidades, a partilha de ideias e de pontos de vista, entre outras (Silva et al., 2018). Assim, o professor não deve interpretar o conflito como uma situação negativa, mas sim como uma forma de fazer com que os alunos aprendam a ver as diferenças que existem entre si e aprendam a lidar com diferentes ideias e formas de trabalhar, desenvolvendo “competências de tolerância e de respeito pelas ideias e hábitos de trabalho dos outros” (Miller, Trimbur & Wilkes, 1994, como citados em Silva et al. 2018, p. 38). Através da observação que faz dos grupos e a forma como estes desenvolvem o seu trabalho, o professor poderá avaliar se será necessário alterar a composição dos grupos, devendo, contudo, ter presente que este é um passo que deve ser dado apenas quando todas as outras formas de resolução de problemas se esgotaram sem sucesso. Ao alterar a composição dos grupos, influenciar-se-á o desenvolvimento do espírito de grupo, fazendo com que todo o seu processo de construção se reinicie. Além disso, quando os alunos tomam consciência de que os grupos não serão alterados, tornam-se mais recetivos à negociação dos problemas, buscando novas soluções (Silva et al., 2018).

O professor deverá, ainda, avaliar o trabalho realizado pelo grupo ao nível do processo e ao nível do produto. Ao nível do processo, o professor deve evidenciar as competências sociais que os alunos desenvolveram, ou não, demonstrando que estas também são aprendizagens importantes. Ao nível do produto, o professor deve tornar evidentes os

avanços dos alunos no que respeita às aprendizagens realizadas para que os alunos tomem consciência das mesmas (Silva et al., 2018). É ainda importante que o professor acompanhe e avalie o trabalho desenvolvido enquanto o grupo como um todo, mas também o contributo individual de cada membro do grupo para chegar ao produto final (Silva et al., 2018). Neste sentido, “a dimensão individual da avaliação do trabalho em grupo implica analisar o progresso individual no desenvolvimento das competências relacionadas com o trabalho em grupo” (Silva et al., 2018, p. 39) enquanto

a dimensão grupal da avaliação do trabalho em grupo implica analisar o funcionamento de cada um dos grupos para avaliar o seu progresso, o que permite que os grupos vão monitorizando o seu funcionamento, reforçando o que fazem bem e propondo melhorias para o que não fazem de forma tão eficaz. (Silva et al., 2018, p. 39)

Assim, este acompanhamento dos grupos deverá ocorrer enquanto os grupos estão em interação, a desenvolver o seu trabalho, e também após o término das tarefas, fazendo com que os alunos reflitam sobre o trabalho desenvolvido, através de auto e heteroavaliação (Silva et al., 2018).

1.6.A AVALIAÇÃO GRUPAL

Tal como foi referido anteriormente, o professor deve permitir que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre o decorrer do funcionamento dos grupos, realizando hétero e autoavaliações sobre as tarefas concretizadas. O processo de avaliação “fortalece o espírito do grupo, facilita a aquisição e a prática de competências sociais, lembra aos membros do grupo as normas e dá-lhes *feedback* em relação à sua participação” (Silva et al., 2018, p. 46).

Este processo deve ter em conta o trabalho realizado pelo grupo, a forma como os alunos trabalharam dentro do seu grupo e a interligação do decorrer da tarefa com as competências de trabalho cooperativo. Além disso, os alunos devem refletir sobre as ações de cada aluno durante a realização da tarefa, identificando comportamentos positivos que contribuíram para o bom funcionamento do grupo e comportamentos menos positivos que devem ser tidos em conta com vista ao seu melhoramento. Todos estes

elementos permitirão que os alunos e o professor estabeleçam, em conjunto, novas metas a atingir cooperativamente (Silva et al., 2018).

Estas avaliações, realizadas no final das tarefas em grupo, possibilitam a identificação de aspetos a melhorar no seio de cada grupo. Quando os problemas são identificados, o professor poderá agir como mediador e identificar, com os alunos do grupo, qual o problema que se evidencia e as possibilidades de resolução que encontram. Através deste processo, o professor estimula o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e de comunicação dos seus alunos (Silva et al., 2018).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização do presente ensaio investigativo, foi realizada uma investigação de carácter qualitativo numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, fazendo uso de instrumentos de carácter quantitativos quando se considerou necessário, no sentido de auxiliar a esclarecer, interpretar e justificar as informações recolhidas. Para dar início ao estudo, foi elaborado um desenho da investigação tendo em conta os aspetos determinados na fase conceptual, sendo definida a população e a amostra do meu ensaio investigativo, assim como as variáveis a ter em conta e quais os métodos de recolha e análise dos dados (Fortin, 2000).

Respeitando as características de uma investigação de carácter qualitativo, foram utilizadas múltiplas estratégias com aspetos semelhantes e os dados obtidos a partir deste tipo de investigação foram, posteriormente, sujeitos a uma análise e tratamento estatístico (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, tendo em conta a base conceptual deste tipo de investigação, pretendeu-se “investigar *ideias*, ... descobrir *significados* nas *acções* individuais e nas *interacções sociais* a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Assim, é fundamental entender que o significado dessas ações é válido para o contexto em que as mesmas ocorreram (Pacheco, 1993, como citado em Coutinho, 2011), o que leva à construção daquilo que Glaser e Strauss (1967, como citados em Coutinho, 2011) designam por teoria fundamentada. Ou seja, neste tipo de investigações, “a questionabilidade dos resultados impõe-se porque mais do que o estudo de grandes amostras interessa o estudo de casos, de sujeitos que agem em

situações, pois os significados que compartilham são significados-em-acção” (Pacheco, 1993, como citado em Coutinho, 2011, p. 27).

Além de uma investigação qualitativa, o presente ensaio investigativo caracteriza-se, também, como um estudo de caso envolvendo o estudo descritivo.

No que concerne ao estudo de caso, Fortin (2000) constata que, entre outras utilidades, permite “explicar as relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (p. 164). Yin (2005, como citado em Meirinhos & Osório, 2010) acrescenta ainda que, num estudo de caso, “o objectivo é possuir um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão fornecer a direcção ao estudo” (p. 7). Assim, o investigador deverá delinear a sua investigação de modo que esta lhe transmita as ideias necessárias à sua compreensão sobre o assunto em estudo, orientando a recolha de dados neste sentido (Stake, 1999, como citado em Meirinhos & Osório, 2010).

Ao utilizar o estudo de caso, o investigador poderá recolher evidências por meio da análise documental, através da realização de entrevistas, sejam elas abertas ou fechadas, pode fazer uso da análise quantitativa dos dados recolhidos e pode ainda obter evidências por meio das observações que realiza no próprio contexto de investigação (Yin, 1993, como citado em Meirinhos & Osório, 2010).

Segundo Fortin (2000), o estudo de caso pode, ou não, conter experimentação. Considerando a pergunta de partida e os objetivos desta investigação, a mesma envolveu um estudo de caso com experimentação, dado que foram realizadas diversas intervenções que envolveram a manipulação do fenómeno em estudo (Fortin, 2000). Desta forma, o estudo de caso permite que o investigador estude as variáveis dependentes em diversos momentos da sua investigação, existindo uma primeira fase (A), dedicada à recolha de dados antes da intervenção, e uma segunda fase (B), dedicada à recolha de dados durante a intervenção (Fortin, 2000). Estes dois momentos vão permitir ao investigador estudar “as mudanças nas variáveis estudadas na fase B ... em função dos dados da fase A” (Fortin, 2000, p. 166).

A análise de conteúdo foi muito pertinente na interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas, pois permitiram que ficasse com uma ideia mais clara da opinião dos alunos em relação ao trabalho em grupo e, mais especificamente, em relação à

aprendizagem cooperativa. A análise de conteúdo permite que o investigador categorize os dados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011) e procure “estruturas e regularidades nos dados” para que possa realizar “inferências com base nessas regularidades” (Krippenford, 1980; Myers, 1997, como citados em Coutinho, 2011, p. 193).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO E DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida num estabelecimento de ensino público dedicado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizado no concelho de Leiria, estando inserido num agrupamento de escolas no mesmo concelho.

Quanto aos participantes do estudo, este contou com uma turma do 2.º ano que frequenta o estabelecimento de ensino acima referido, composta por 23 alunos. A amostra considerada contou com catorze alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino, sendo que, à data da realização da investigação, as idades dos participantes variavam entre os 7 e os 8 anos.

A investigação foi realizada neste contexto educativo e com os referidos participantes pelo facto de me encontrar a realizar Prática Pedagógica neste estabelecimento educativo e com esta turma em específico. De referir que foram solicitadas as devidas autorizações de todos os encarregados de educação dos alunos desta turma (apêndice 1), assim como da professora cooperante (apêndice 2) para que os dados constantes desta investigação pudessem ser recolhidos.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Já na fase empírica, realizou-se a recolha dos dados, bem como a sua análise, o que envolveu, necessariamente, uma interpretação dos mesmos para que fosse possível, numa fase final, comunicá-los, neste caso, através da elaboração do presente relatório (Fortin, 2000).

De modo a obter os dados necessários à investigação, foram utilizados instrumentos não estandardizados, ou seja, instrumentos que foram construídos por mim, enquanto investigadora, destinados à recolha dos dados necessários (Coutinho, 2011). Assim, a recolha de dados foi realizada recorrendo a técnicas como a observação, as notas de

campo, a entrevista semiestruturada e ainda a análise documental através dos documentos de registo preenchidos pelos alunos, nomeadamente as folhas de avaliação do grupo – heteroavaliação – e as folhas de avaliação individual – autoavaliação (Máximo-Esteves, 2008).

Quanto à observação, esta foi utilizada de modo a conseguir obter “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” no contexto onde decorreu a investigação (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Lüdke e André (1986) referem que “a observação desempenha um papel importante no que respeita à investigação em educação uma vez que “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p. 26). Como forma de registo das suas observações, o investigador poderá utilizar diversos recursos, sendo “as notas de campo e os diários ... os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Tal como foi referido anteriormente, para esta investigação fez-se uso das grelhas de observação e das notas de campo.

A opção pela elaboração de grelhas de observação (apêndice 3) surgiu pelo facto de estas permitirem “anotar de forma sistemática a presença ou ausência de um dado comportamento ou de um acontecimento” (Fortin, 2000, p. 244), através de um sistema de codificação que permitiu “facilitar a observação e o registo das unidades de comportamento observadas” (Fortin, 2000, p. 244). Este sistema de codificação era composto por uma escala de 1 a 4, baseadas nas grelhas de observação apresentadas por Lopes e Silva (2018), sendo que as designações de cada um dos níveis foi por mim atribuídas da seguinte forma: 1 – Insuficiente (quando o comportamento não era observado durante a realização das atividades); 2 – Suficiente (quando o comportamento era poucas vezes observado durante a realização das atividades); 3 – Bom (quando o comportamento era observado durante quase toda a realização das atividades); 4 – Muito Bom (quando o comportamento era observado durante toda a realização das atividades).

Além das grelhas de observação, durante esta investigação fez-se uso das notas de campo (apêndice 4) como forma de registo das observações em contexto. Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo têm como propósito o registo de pequenos acontecimentos do quotidiano num dado contexto e onde se investigam as conexões entre os vários elementos em interação nesse mesmo contexto. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador

ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Tendo em conta esta base teórica, nesta investigação foram elaboradas notas de campo com carácter reflexivo, ou seja, notas que foram sujeitas à minha própria interpretação, tendo em conta os sentimentos que experimentei e as ideias que foram surgindo ao longo da minha observação no decorrer do dia e/ou após alguma reflexão sobre certos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

Para obter um panorama geral sobre a opinião dos alunos em relação ao trabalho em grupo e de modo a perceber quão dispostos os alunos estavam para trabalhar uns com os outros, foi aplicada uma entrevista. Tuckman (2002) defende que a entrevista consiste numa das formas mais objetivas para obter informação em relação a um determinado assunto, uma vez que as respostas apresentadas pelos entrevistados transmitem as suas ideias e preferências em relação ao mesmo. O mesmo autor refere ainda que, através das respostas que surgem como resultado da entrevista, o investigador tem acesso a uma visão geral que servirá de base à sua análise tendo em conta o fenómeno em estudo.

Para esta investigação, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada (apêndice 5) que visava, numa primeira fase, perceber a opinião dos alunos no que respeitava ao trabalho em grupo e, numa segunda fase, perceber a perceção dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa e a sua implementação em sala de aula. Uma vez que as entrevistas semiestruturadas incluem questões abertas e questões fechadas, cabe ao entrevistador (investigador) colocar, ao entrevistado, as questões que foram previamente redigidas, com a particularidade de este momento decorrer num “contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (Boni & Quaresma, 2005, p. 75). As entrevistas foram realizadas após algumas semanas de intervenção para que a ligação entre mim, enquanto investigadora, e os alunos já fosse relativamente forte e de cariz mais pessoal (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Na condução da entrevista foi necessário que eu, enquanto investigadora, estivesse concentrada nas respostas dadas pelos entrevistados (alunos) de modo a dirigir o decorrer da entrevista mantendo o foco no assunto em estudo e, também, de modo a tornar mais claras as questões que possam suscitar dúvidas (Boni & Quaresma, 2005).

Por fim, uma das técnicas de recolha de dados foi a análise documental, nomeadamente os registos feitos pelos alunos no que respeita às avaliações que realizaram, tanto dos grupos onde estavam inseridos (heteroavaliação), como também da sua própria prestação

dentro do grupo durante a realização das tarefas (autoavaliação). Autores como Guba e Lincoln (1981) apontam diversas vantagens para o uso de documentos enquanto técnica de recolha de dados, entre elas, o facto de serem duráveis em termos de tempo, permitindo a sua consulta quando necessário e ainda por se constituírem “uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Guba & Lincoln, 1981, como citados em Lüdke & André, 1986, p. 39), além de poderem complementar as informações obtidas a partir de outras técnicas de recolha de dados (Lüdke & André, 1986).

2.4. PROCEDIMENTOS – DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

Numa fase inicial da minha Prática Pedagógica com a turma participante deste estudo, observei que, em alguns momentos, existiam alunos que manifestavam algumas dificuldades em trabalhar em grupo. Estas dificuldades passavam, essencialmente, pela comunicação entre os alunos, onde, muitas vezes, o diálogo era muito reduzido, assim como a escuta e discussão das ideias de todos os elementos do grupo.

Após realizar observações do desempenho dos alunos na execução de tarefas de forma individual e em grupo, sugeri ao meu par pedagógico que começássemos a incluir momentos de resolução de tarefas a pares. Entre o dia 18 de outubro e o dia 29 de novembro foram dinamizados alguns momentos de trabalho em pares para a realização das tarefas que eram solicitadas aos alunos, havendo, pelo menos, um momento por semana em que os alunos teriam de desenvolver as tarefas em conjunto.

Realço a primeira atividade realizada em pares no dia 18 de outubro de 2022. No decorrer desta tarefa, observei que se mantinham as dificuldades de comunicação entre os pares e que alguns alunos, ao perceber que não conseguiam ajudar o seu par, optavam por realizar a tarefa de forma individual e deixar que o seu colega apenas copiasse. Existiu ainda um momento em que foi possível observar que um dos alunos de um dos pares manifestava grande angústia na realização da tarefa, não por ter dificuldades, mas por não estar a conseguir ajudar a sua colega a perceber o que se pretendia.

Entre os dias 28 e 29 de novembro realizei entrevistas aos alunos, sendo que o meu principal objetivo era perceber qual a forma de trabalho que os alunos preferiam (individualmente ou em grupo) e qual a sua opinião em relação ao trabalho em grupo.

Além disso, esta entrevista deu-me a percepção, enquanto investigadora, do conhecimento que os alunos possuíam, ou não, sobre a aprendizagem cooperativa.

Tendo em conta as os dados recolhidos através da observação das dinâmicas em pares, do trabalho realizado individualmente pelos alunos, e ainda através dos dados recolhidos pelas entrevistas, organizei a turma em seis grupos com quatro elementos cada. Esta opção de divisão da turma teve por base um pressuposto do trabalho cooperativo, o qual refere que este é um número ideal de elementos por grupo (Lopes & Silva, 2022). Desta forma, procurei formar os grupos tendo em conta as características de cada aluno, seguindo critérios como a capacidade de comunicação e os métodos de trabalho, de modo que todos os alunos se pudessem adaptar, entre si, dentro dos próprios grupos.

No dia 28 de novembro de 2022, comecei por questionar os alunos sobre a possibilidade de começarmos a adotar alguns momentos durante as semanas que se seguiam nos quais os alunos iriam trabalhar em grupos de quatro elementos. Os alunos, rapidamente, demonstraram grande entusiasmo e concordaram com esta forma de trabalho. No seguimento desse momento, informei os alunos de que já tinha formado os grupos de trabalho e expus a constituição dos seis grupos no quadro, pedindo, posteriormente, aos alunos que se sentassem em grupos de modo a poder decidir o nome do seu grupo, pelo qual seriam identificados. O esquema seguinte ilustra a divisão dos grupos e a respetiva identificação, após um momento de discussão e partilha de ideias entre os elementos em cada um dos grupos.

Tabela 2 – Esquema ilustrativo da constituição dos grupos cooperativos

GRUPO 1 – Neve	A	GRUPO 2 – Super grupo	E	GRUPO 3 – 2022	I	GRUPO 4 – Pokémons	M	GRUPO 5 – Campeões	Q	GRUPO 6 – Dragões	U
	B		F		J		N		R		V
	C		G		K		O		S		W
	D		H		L		P		T		X

Após a formação dos grupos, foi necessário estabelecer, com os alunos, algumas regras que seriam essenciais para que os momentos de trabalho em grupos cooperativos fossem calmos e para que todos os alunos conseguissem trabalhar tranquilamente (apêndice 6). Considerei importante deixar que fossem os alunos a delinear essas mesmas regras para

que os mesmos ficassem cientes dos limites que estavam a impor. Autores como Webster-Stratton (2017) defendem a listagem de regras a construir com os alunos não devem exceder as sete regras e as mesmas devem ser registadas uma vez que os alunos, por saberem que foram os mesmos que as definiram, demonstrarão interesse em cumpri-las.

Finalmente, foram apresentados, aos alunos, os materiais que começariam a fazer parte das sessões de trabalho cooperativo, sendo eles a folha de avaliação do grupo (apêndice 7), a folha de avaliação individual (apêndice 8) e o quadro dos grupos cooperativos (apêndice 9). Nesta apresentação, foi feita uma análise minuciosa dos materiais, principalmente dos parâmetros que constavam nas folhas de avaliação individual e de grupo. Além disso, foram esclarecidos os objetivos e as finalidades de cada um destes materiais para que os alunos estivessem informados da razão da sua utilização.

2.4.1. PRIMEIRA SESSÃO: 29 DE NOVEMBRO DE 2022

A primeira sessão de trabalho cooperativo realizou-se no dia 29 de novembro de 2022 e teve como objetivo a resolução de dois problemas matemáticos, utilizando o método da *Roleta* que definiria as funções que cada aluno do grupo iria desempenhar nas diferentes fases da resolução de problemas – 1) leitura do problema; 2) interpretação do problema; 3) resolução do problema; 4) verificação (Kagan, 1994, como citado em Lopes & Silva, 2022; Silva et al., 2018).

Tabela 3 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da primeira sessão de trabalho cooperativo

Desenvolvimento da primeira sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Recordar os grupos estabelecidos; • Reorganização dos alunos tendo em conta os grupos; • Apresentação da atividade dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ uma roleta (apêndice 10); ○ uma ficha cooperativa contendo os problemas a resolver (apêndice 11); ○ uma ficha de heteroavaliação (grupal); ○ quatro fichas de autoavaliação (individual); • Realização da tarefa; • Discussão da tarefa em turma; • Realização da auto e heteroavaliação; • Discussão, em turma, das classificações atribuídas por cada um dos grupos.
Competências cooperativas a desenvolver na primeira sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Participar na sua vez; • Respeitar as ideias dos outros;

- Expressar opiniões concordantes e/ou discordantes;
- Reformular ideias;
- Saber justificar a sua opinião;
- Estabelecer consensos;
- Contribuir para o sucesso dos colegas.

(Lopes & Silva, 2022)

Após a resolução dos dois problemas, os alunos realizaram, num primeiro momento, a heteroavaliação do grupo e, num segundo momento, a sua autoavaliação em relação ao decorrer do trabalho realizado. Por fim, lembrei os alunos da utilização do quadro dos grupos cooperativos e, após um momento de reunião entre os elementos de cada um dos grupos, os alunos apresentaram, justificando, aquela que seria a classificação que consideravam adequada ao desenvolvimento deste trabalho cooperativo (ver apêndice 9.1. para consulta das classificações dos alunos nas quatro sessões de trabalho cooperativo). Em seguida, confrontei os alunos com a minha opinião em relação à classificação que eu tinha atribuído a cada um dos grupos tendo em conta o decorrer do trabalho cooperativo, apresentando, também, os argumentos que justificavam a minha classificação.

2.4.2. SEGUNDA SESSÃO: 6 DE DEZEMBRO DE 2022

A segunda sessão de trabalho cooperativo realizou-se no dia 6 de dezembro de 2022 e teve como objetivo a consolidação dos conteúdos matemáticos abordados até ao momento. Esta atividade teve por base a estratégia de Verificação em Pares, apresentada por Kagan (1994, como citado em Lopes & Silva, 2022; Silva et al., 2018), adaptando-a à turma com a qual desenvolvi esta investigação.

Tabela 4 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da segunda sessão de trabalho cooperativo

Desenvolvimento da segunda sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos alunos tendo em conta os grupos; • Apresentação da atividade dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ficha de consolidação dos conteúdos matemáticos pretendidos (apêndice 12) • Realização da tarefa; • Discussão da tarefa em turma; • Realização da auto e heteroavaliação; • Discussão, em turma, das classificações atribuídas por cada um dos grupos.
Competências cooperativas a desenvolver na segunda sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Entreajudar;

- Escutar e incentivar os colegas;
- Respeitar as regras de trabalho em grupo.

(Lopes & Silva, 2022)

Para tal, expliquei aos alunos que deveriam começar por discutir o exercício em grupo e perceber se todos os elementos entendiam o que se pretendia. Em seguida, resolviam-no, com a condição de que todos os elementos deveriam entender a resolução, ou seja, se existissem dificuldades dentro do grupo, era necessário que os restantes elementos ajudassem o(s) aluno(s) com dificuldades. Após o término da ficha de consolidação, o procedimento assemelhou-se ao da primeira sessão.

2.4.3. TERCEIRA SESSÃO: 4 DE JANEIRO DE 2023

A terceira sessão de trabalho cooperativo realizou-se no dia 4 de janeiro de 2023 e teve como objetivo a revisão e consolidação de alguns conteúdos abordados até ao momento na componente de estudo do meio. Para tal, foi feita uma adaptação da atividade *Verdade ou Mentira?* sugerida por Kagan (1994, como citado em Lopes & Silva, 2022).

Tabela 5 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da terceira sessão de trabalho cooperativo

Desenvolvimento da terceira sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos alunos tendo em conta os grupos; • Apresentação da atividade e dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> ◦ placas de “verdade” e “mentira” (apêndice 13); • Realização da atividade; • Realização da auto e heteroavaliação; • Discussão, em turma, das classificações atribuídas por cada um dos grupos.
Competências cooperativas a desenvolver na terceira sessão
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o pensamento crítico; • Reforçar o espírito de grupo; • Entreatajuda.

(Lopes & Silva, 2022)

2.4.4. QUARTA SESSÃO: 9 DE JANEIRO DE 2023

A quarta, e última, sessão de trabalho cooperativo realizou-se no dia 9 de janeiro de 2023 e teve como objetivo a revisão de alguns conteúdos abordados na componente de português. Para tal, foi feita uma adaptação da atividade sugerida por Kagan (1994, como citado em Lopes & Silva, 2022) – *Discussão em Rotação*.

Tabela 6 – Tabela ilustrativa do desenvolvimento da quarta sessão de trabalho cooperativo

Desenvolvimento da quarta sessão
<ul style="list-style-type: none">• Reorganização dos alunos tendo em conta os grupos;• Apresentação da atividade e dos materiais:<ul style="list-style-type: none">○ Placas dos papéis a desempenhar – questionador, comunicador, secretário e porta-voz (ver apêndice 14 para a descrição de cada um dos papéis)• Realização da atividade;• Discussão da tarefa em turma;• Realização da auto e heteroavaliação;• Discussão, em turma, das classificações atribuídas por cada um dos grupos.
Competências cooperativas a desenvolver na quarta sessão
<ul style="list-style-type: none">• Participar de igual forma na realização da tarefa proposta;• Promoção de uma escuta ativa entre os alunos;• Discussão de ideias;• Promoção de responsabilidade individual;• Desempenhar diferentes papéis dentro do grupo;• Desenvolver competências de comunicação. <p style="text-align: right;">(Lopes & Silva, 2022)</p>

Após a correção de cada um dos exercícios, realizada em turma, os alunos trocaram de papéis, ou seja, estando numa posição de roda, e tendo cada aluno uma placa com o papel que lhe tinha sido atribuído, passava-a ao colega que se encontrava à sua direita, ficando com a placa que lhe tinha sido entregue pelo colega à sua esquerda (Lopes & Silva, 2022). O esquema seguinte ilustra a forma como as placas dos papéis dos alunos circulavam dentro de cada um dos grupos:

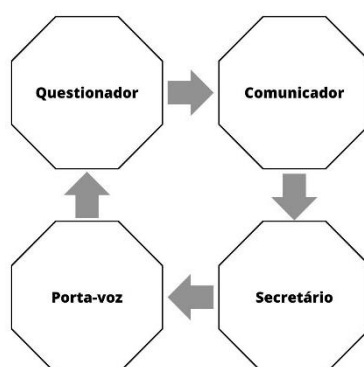


Figura 3 – Esquema ilustrativo da rotação das placas dos papéis dos alunos

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a realização das quatro sessões de trabalho cooperativo em sala de aula e tendo recolhido os dados necessários, procedi ao tratamento desses mesmos dados e, posteriormente, à sua análise. Para a análise das entrevistas recorri à análise de conteúdo, sendo que, para os dados recolhidos através das grelhas de observação e das fichas de auto e heteroavaliação dos alunos, recorri à análise estatística.

As entrevistas realizadas pretendiam que fosse possível organizar os dados em quatro categorias: 1) concepções dos alunos sobre o trabalho em grupo; 2) sentimentos dos alunos em relação a trabalho em grupo; 3) vantagens do trabalho em grupo para a aprendizagem dos alunos; 4) concepções dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa.

3.1. DADOS RECOLHIDOS DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS

No que concerne à primeira categoria, a maioria dos alunos (13) considerou que trabalhar em grupo significa trabalhar com os outros, em equipa, existindo quatro alunos que assumiram o trabalho em grupo como um momento em que se discutiam ideias com os outros e dois alunos que referiram que o trabalho em grupo significa ajudar os outros. Além disso, existe ainda um aluno que referiu não saber o que é trabalhar em grupo e um aluno que não respondeu a esta questão. Analisando os dados obtidos, podemos considerar que os alunos têm já uma ideia concreta do que é trabalhar em grupo, mencionando muitas das características defendidas teoricamente por autores como Pereira et al. (2017) que referem que o trabalho em grupo implica a “interação entre pares” (p. 106). Os mesmos autores citam, ainda, Pato (1995) que encara o trabalho em grupo como uma oportunidade para se criar uma “relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p. 107), sendo esta uma ideia também indicada pelos alunos que participaram neste estudo.

Quanto à segunda categoria, 13 alunos mencionaram sentir-se bem a trabalhar em grupo, cinco alunos revelaram sentir-se um pouco desconfortáveis ao realizar trabalhos em grupo e um aluno referiu que não gostava de trabalhar em grupo. Ao justificarem as suas respostas, quatro alunos referiram que gostavam de trabalhar em grupo por ser divertido, três alunos apontaram o facto de gostarem de trabalhar com os outros e um aluno

mencionou que o trabalho em grupo ajuda na realização de tarefas. Quanto aos alunos que mencionaram sentir-se desconfortáveis com este método de trabalho ou que não gostavam de trabalhar em grupo, cinco alunos mencionaram que este sentimento se devia ao facto de não se sentirem ouvidos e/ou respeitados e dois alunos referiram existir muita confusão nos momentos de trabalho em grupo. Existiu ainda um aluno que não respondeu a esta questão, não apresentando, assim, os seus argumentos. De facto, o trabalho em grupo envolve diversos fatores que influenciam o decorrer do mesmo, entre os quais a composição do grupo, a maturidade dos alunos, a organização dentro do próprio grupo, a gestão dos conflitos que podem surgir e o papel do próprio professor enquanto mediador dos momentos de trabalho em grupo (Pato, 1995, como citado em Pereira et al., 2017).

Ainda assim, os dados recolhidos demonstraram que a maioria dos alunos que participou neste estudo prefere trabalhar em grupo (19), existindo apenas quatro alunos que mencionaram preferir trabalhar individualmente. Quanto às justificações apontadas pelos alunos, dois referiram que o trabalho em grupo permite trabalhar com os outros, dois alunos mencionaram ser uma forma de trabalhar mais divertida, três alunos referiram que o trabalho em grupo permite ouvir e discutir ideias, dois alunos apontaram como uma forma de aprender com os outros. O motivo mais apontado pelos alunos foi o facto de o trabalho em grupo permitir a ajuda dentro do grupo, ou seja, os alunos sentem que podem ajudar os colegas e serem ajudados por eles, ultrapassando as dificuldades existentes. Este aspeto, quando bem trabalhado em sala de aula, vai ao encontro de um dos objetivos da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, ou seja, os alunos ajudam-se mutuamente porque sabem que trabalham cooperativamente para um mesmo fim que é o sucesso do grupo, que depende do sucesso individual de cada um dos seus elementos (Lopes & Silva, 2022; Silva et al., 2018).

Apesar de a maioria dos alunos preferir trabalhar em grupo, grande parte dos alunos era da opinião que os grupos tivessem um tamanho reduzido, existindo sete alunos que preferiam o trabalho a pares e quatro alunos que preferiam grupos compostos apenas por três elementos. Ainda assim, existiram três alunos que preferiam grupos com quatro elementos, três alunos preferiam grupos com cinco elementos e um aluno que preferia grupos com seis elementos. Os alunos mencionaram preferir grupos compostos por dois a quatro elementos justificando a sua preferência pelo facto de existirem menos opiniões para discutir, não haver tanta confusão e por ser mais fácil distribuir as tarefas. Os alunos que preferiam trabalhar em grupos de maior dimensão – entre cinco e seis elementos –

justificaram a sua preferência pelo facto de haver uma maior probabilidade de encontrar as respostas certas para as tarefas que lhes são propostas e por haver a possibilidade de haver mais partilha e discussão de ideias. As ideias expostas pelos alunos vão ao encontro da opinião de Pereira et al. (2015) que mencionam que o trabalho em grupo revela ser uma oportunidade para “que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos” (p. 227). Slavin (1995, como citado em Pereira et al., 2015) refere ainda que, ao trabalhar em grupo, os alunos aprendem a “aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado” (p. 227). Estabelecendo a relação com a aprendizagem cooperativa, autores como Lopes e Silva (2022) apontam que o número de elementos ideal será de três a quatro alunos por grupo.

No que diz respeito à terceira categoria, a maioria dos alunos (21) considerava que trabalhar em grupo trazia vantagens para a sua aprendizagem, justificando que, ao trabalhar em grupo, faziam novas aprendizagens e aprendiam a conviver e a trabalhar com os outros, o trabalho era realizado de uma forma mais rápida, havia entajuda e o esclarecimento de dúvidas era mais eficaz. Ainda assim, existiram dois alunos que consideravam que o trabalho em grupo não trazia qualquer vantagem para a sua aprendizagem, contudo, não apresentaram qualquer justificação para a sua resposta. As respostas apresentadas pelos alunos dão sentido à ideia defendida por Niza (2015, como citado em Cosme et al., 2021) que refere que os alunos devem comprovar a aplicabilidade das suas aprendizagens no presente e não apenas no futuro. Ao ajudarem-se mutuamente os alunos percebem que aprendem e adquirem conhecimentos e, assim, podem ajudar os seus colegas a adquiri-los também.

É necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil. Eu não estou a aprender para amanhã. Eu estou a aprender para já. Tudo que eu aprender tenho de partilhá-lo com os outros para ajudar os outros”. (Niza, 2015, como citado em Cosme et al., 2021, p. 83)

Por fim, na quarta categoria, 22 alunos mencionaram nunca ter ouvido falar em aprendizagem cooperativa. Apesar de apenas um aluno ter mencionado saber o que era a aprendizagem cooperativa, existiram dois alunos que mencionaram que este tipo de aprendizagem envolvia o trabalho em grupo e a ajuda dos colegas. Os mesmos alunos referiram ainda que gostavam de trabalhar com o método de aprendizagem cooperativa justificando que seria uma nova experiência e que, dessa forma, teriam oportunidade de ajudar os seus colegas, o que seria positivo. Além disso, estes dois alunos referiram que a aprendizagem cooperativa traria benefícios para os alunos uma vez que, além de ser uma experiência nova, iria fazer com que adquirissem novas aprendizagens. Atendendo ao facto de que, como foi referido na segunda categoria, a maioria dos alunos preferir trabalhar em grupo, creio que a falta de respostas nesta última categoria se deveu ao facto de haver, por parte dos alunos, um desconhecimento em relação ao termo *aprendizagem cooperativa*, o que fez com que não apresentassem o seu ponto de vista no que respeitava à implementação desta abordagem em sala de aula. Em relação aos alunos que responderam que gostariam de ver esta abordagem implementada em sala de aula, as justificações apresentadas por eles levaram-me a crer que se sentiam motivados por ser uma novidade que lhes seria apresentada e que permitiria mais oportunidades para aprender e partilhar conhecimento, pois, tal como refere Kagan (2019), “many students are more open to feedback from a peer than feedback from the teacher” (p. 4.5.). O mesmo autor aponta, ainda, o possível motivo para os alunos se sentirem motivados com a aprendizagem cooperativa, argumentando que

Cooperative learning tasks are far more intrinsically motivating for most students than are solo learning tasks. Why? Because students find it enjoyable to work with others, interact, feel part of a team, experience the pleasure of working together to reach a common goal. (p. 4.16)

A ideia descrita por Kagan (2019) parece estar intrínseca nas respostas apontadas pelos alunos.

3.2. DADOS RECOLHIDOS A PARTIR DAS SESSÕES DE TRABALHO COOPERATIVO
Centrando, agora, esta análise no decorrer das sessões de trabalho cooperativo, a mesma foi realizada através da análise estatística dos dados recolhidos, nomeadamente através

dos registos de observação, realizados pela investigadora, e das fichas de auto e heteroavaliação, realizadas pelos alunos.

3.2.1. ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA SESSÃO

Tabela 7 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das avaliações dos alunos referentes à primeira sessão de trabalho cooperativo³

Legenda: MB – Muito bom; B – Bom; S – Suficiente; Ins - Insuficiente

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estive atento	8	5%	12	17%	2	7%	0	0%
Organizei o meu trabalho	12	8%	6	9%	4	13%	0	0%
Partilhei ideias com o meu grupo	9	6%	8	12%	5	17%	0	0%
Aceitei ideias que o meu grupo me deu	14	9%	6	9%	1	3%	1	7%
Colaborei com o meu grupo na realização de tarefas	12	8%	7	10%	3	10%	0	0%
Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo	12	8%	3	4%	7	23%	0	0%
Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do meu grupo	12	8%	7	10%	3	10%	0	0%
Elogiei o meu grupo	9	6%	3	4%	0	0%	10	67%
Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas	13	9%	7	10%	2	7%	0	0%
Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo	13	9%	7	10%	1	3%	1	7%
Fiz os trabalhos que me foram propostos	19	13%	2	3%	1	3%	0	0%
Avaliei o meu trabalho	17	11%	1	1%	1	3%	3	20%
TOTAL	150	100%	69	100%	30	100%	15	100%

Através da análise dos dados recolhidos, foi possível verificar que, numa fase inicial (primeira sessão de trabalho cooperativo) os alunos avaliaram que o ponto mais forte do decorrer do trabalho cooperativo tinha sido o de terem cumprido as tarefas que lhes tinham sido propostas e como ponto menos forte o elogio aos seus colegas de grupo (ver apêndice 15: gráfico correspondente aos dados das autoavaliações da primeira sessão).

³ Os dados apresentados nesta tabela referem-se a um total de 22 alunos pelo facto de um dos participantes do estudo não se encontrar presente em sala de aula.

Tabela 8 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à primeira sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estivemos atentos.	1	3%	5	25%	0	0%	0	0%
Organizámos o nosso trabalho.	4	11%	1	5%	1	20%	0	0%
Partilhámos ideias entre colegas e o grupo.	4	11%	2	10%	0	0%	0	0%
Aceitámos as ideias dos colegas.	5	14%	1	5%	0	0%	0	0%
Colaborámos na realização das tarefas.	4	11%	2	10%	0	0%	0	0%
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo.	2	5%	3	15%	1	20%	0	0%
Elogiámos os nossos colegas de grupo.	2	5%	0	0%	1	20%	3	75%
Participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas.	2	5%	3	15%	1	20%	0	0%
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo.	3	8%	2	10%	1	20%	0	0%
Fizemos os trabalhos que nos foram propostos.	6	16%	0	0%	0	0%	0	0%
Avaliámos o nosso trabalho.	4	11%	1	5%	0	0%	1	25%
TOTAL	37	100%	20	100%	5	100%	4	100%

Os dados obtidos a partir das heteroavaliações dos grupos cooperativos demonstraram que todos eles consideraram cumprir os trabalhos que lhes foram propostos, uma vez que os seis grupos se heteroavaliaram com *muito bom*. Além disso, os parâmetros que se relacionavam com a organização do trabalho, com a partilha de ideias, com a aceitação das ideias dos outros, com a colaboração nas tarefas e a avaliação do trabalho realizado revelaram ser aquelas em que os alunos se heteroavaliaram com classificações mais altas.

As heteroavaliações dos grupos revelaram ainda que existem alguns parâmetros em que os alunos se sentiram mais fragilizados, nomeadamente no que refere à atenção durante o trabalho cooperativo, o esclarecimento de dúvidas entre os colegas de grupo, o cumprimento das regras estabelecidas e o respeito pelas opiniões dos outros.

O parâmetro “elogiámos os nossos colegas de grupo” revelou ser aquele em que os alunos se heteroavaliaram com uma classificação mais baixa, o que vai ao encontro dos dados revelados nas autoavaliações dos alunos e vai, também, ao encontro dos dados obtidos

por meio dos meus registos de observação, como será possível ver em seguida (ver apêndice 16: gráfico correspondente aos dados das heteroavaliações da primeira sessão).

Tabela 9 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à primeira sessão de trabalho cooperativo⁴

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Respeita as regras	14	12%	5	9%	3	13%	0	0%
Partilha as suas ideias	9	8%	11	20%	2	8%	0	0%
Respeita as ideias dos outros	15	13%	3	6%	4	17%	0	0%
Fala num tom de voz baixo	15	13%	4	7%	3	13%	0	0%
Espera pela sua vez para falar	11	9%	9	17%	2	8%	0	0%
Escuta atentamente os outros	11	9%	8	15%	3	13%	0	0%
Desempenha com eficácia o seu papel	18	15%	3	6%	1	4%	0	0%
Incentiva, encoraja e elogia os colegas	0	0%	0	0%	0	0%	23	100%
Permanece na equipa sem causar conflitos	14	12%	6	11%	2	8%	0	0%
Entreajuda – ajuda os colegas	13	11%	5	9%	4	17%	0	0%
TOTAL	120	100%	54	100%	24	100%	23	100%

Os dados recolhidos, com recurso à grelha de observação, permitiram identificar que o desempenho com eficácia do seu papel dentro do grupo foi o ponto mais forte manifestado pelos alunos. O ponto que se identificou que os alunos revelaram mais dificuldades vai ao encontro das autoavaliações dos alunos, pois, segundo a observação, durante a primeira sessão de trabalho cooperativo nenhum dos alunos incentivou, encorajou ou elogiou os seus colegas de grupo. A espera pela sua vez para falar e a escuta atenta dos outros demonstraram ser, também, pontos frágeis e com necessidade de mais aprimoramento (ver apêndice 17: gráfico correspondente aos dados dos registos de observação da primeira sessão).

Através da análise dos dados, é possível afirmar que, embora os alunos evidenciassem já, numa fase inicial, algumas características do trabalho cooperativo, era necessário trabalhá-las para que os grupos se tornassem, gradualmente, mais coesos. Foi o que aconteceu nas sessões que se seguiram, atendendo à análise que foi feita e através de

⁴ Os dados apresentados neste gráfico referem-se a um total de 22 alunos pelo facto de um dos participantes do estudo não se encontrar presente em sala de aula.

conversas com os alunos onde as observações lhes eram reveladas, com vista à melhoria do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos grupos.

3.2.2. ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA SESSÃO

Tabela 10 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à segunda sessão de trabalho cooperativo⁵

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estive atento	16	9%	2	5%	3	18%	1	6%
Organizei o meu trabalho	13	7%	8	19%	0	0%	1	6%
Partilhei ideias com o meu grupo	12	6%	3	7%	3	18%	4	22%
Aceitei ideias que o meu grupo me deu	16	9%	3	7%	1	6%	2	11%
Colaborei com o meu grupo na realização de tarefas	18	10%	1	2%	3	18%	0	0%
Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo	13	7%	4	9%	1	6%	4	22%
Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do meu grupo	15	8%	3	7%	2	12%	2	11%
Elogiei o meu grupo	13	7%	6	14%	1	6%	2	11%
Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas	19	10%	1	2%	2	12%	0	0%
Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo	17	9%	5	12%	0	0%	0	0%
Fiz os trabalhos que me foram propostos	17	9%	5	12%	0	0%	0	0%
Avaliei o meu trabalho	17	9%	2	5%	1	6%	2	11%
TOTAL	186	100%	43	100%	17	100%	18	100%

Aquando da realização da auto e heteroavaliação segunda sessão, os alunos pareciam estar mais conscientes da importância deste momento e mais conscientes das respostas que davam, percebendo que não se tratava de uma competição individual, mas sim de um trabalho que teria de resultar do esforço de todos. No que respeita às autoavaliações dos alunos, estas demonstraram que o parâmetro onde os alunos evoluíram de forma significativa foi a da participação no grupo de acordo com as regras estabelecidas.

⁵ Os dados apresentados nesta tabela referem-se a um total de 22 alunos pelo facto de um dos participantes do estudo não se encontrar presente em sala de aula

Em comparação com as autoavaliações da primeira atividade, existiram parâmetros onde foi notória uma melhoria dos alunos, estando eles relacionados com a atenção durante o momento de realização da tarefa, com a colaboração com o grupo na realização da tarefa, com o cuidado pelo bom funcionamento do grupo e ainda com o respeito pelas opiniões dos outros.

Os parâmetros que os alunos sentiram necessidade de continuar a trabalhar relacionaram-se com a partilha de ideias com o grupo, com a organização do seu trabalho, com o pedido de ajuda aos seus colegas e com os elogios ao grupo (ver apêndice 18: gráfico correspondente aos dados das autoavaliações da segunda sessão).

Tabela 11 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estivemos atentos.	3	7%	2	12%	1	50%	0	0%
Organizámos o nosso trabalho.	3	7%	3	18%	0	0%	0	0%
Partilhámos ideias entre colegas e o grupo.	4	9%	1	6%	0	0%	1	25%
Aceitámos as ideias dos colegas.	4	9%	2	12%	0	0%	0	0%
Colaborámos na realização das tarefas.	5	12%	0	0%	1	50%	0	0%
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
Elogiámos os nossos colegas de grupo.	2	5%	2	12%	0	0%	2	50%
Participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas.	4	9%	2	12%	0	0%	0	0%
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo.	3	7%	2	12%	0	0%	1	25%
Fizemos os trabalhos que nos foram propostos.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
Avaliámos o nosso trabalho.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
TOTAL	43	100%	17	100%	2	100%	4	100%

As heteroavaliações dos grupos cooperativos revelaram ter havido uma melhoria a nível geral no desempenho dos grupos sendo que os parâmetros onde os alunos se heteroavaliaram com uma classificação mais alta se relacionaram com o pedido de esclarecimentos e com a participação de acordo com as regras estabelecidas.

Além disso, os grupos revelaram melhorias nos parâmetros que se relacionavam com a atenção durante o trabalho cooperativo, a organização do trabalho, a colaboração nas tarefas e com a avaliação do trabalho realizado.

Existiram três parâmetros onde os alunos continuaram a revelar algumas dificuldades, mais concretamente os parâmetros que se referiam à partilha de ideias, ao respeito pelas opiniões e, principalmente, ao elogio dos seus colegas (ver apêndice 19: gráfico correspondente aos dados das heteroavaliações da segunda sessão).

Tabela 12 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à segunda sessão de trabalho cooperativo⁶

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Respeita as regras	14	13%	5	10%	3	7%	0	0%
Partilha as suas ideias	8	7%	7	14%	6	13%	1	8%
Respeita as ideias dos outros	17	15%	4	8%	1	2%	0	0%
Fala num tom de voz baixo	15	13%	5	10%	2	4%	0	0%
Espera pela sua vez para falar	14	13%	5	10%	3	7%	0	0%
Escuta atentamente os outros	11	10%	6	12%	5	11%	0	0%
Desempenha com eficácia o seu papel	9	8%	8	16%	5	11%	0	0%
Incentiva, encoraja e elogia os colegas	0	0%	0	0%	13	28%	9	75%
Permanece na equipa sem causar conflitos	9	8%	6	12%	5	11%	2	17%
Entreajuda – ajuda os colegas	15	13%	4	8%	3	7%	0	0%
TOTAL	112	100%	50	100%	46	100%	12	100%

Os registos das observações realizadas em relação à segunda sessão de trabalho cooperativo evidenciaram que o parâmetro onde os alunos revelaram estar mais fortes foi o de respeitar as ideias dos outros.

Observou-se ainda que os alunos revelaram uma melhoria em relação à primeira sessão nos parâmetros como o de esperar pela sua vez para falar, o de entreajuda entre pares e o de incentivar e elogiar os seus colegas. O último parâmetro – “incentiva, encoraja e elogia

⁶ Os dados apresentados nesta tabela referem-se a um total de 22 alunos pelo facto de um dos participantes do estudo não se encontrar presente em sala de aula).

os colegas” –, embora ainda necessitasse de algum trabalho, revelou melhorias significativas em relação à primeira sessão.

Existiam ainda parâmetros onde os alunos demonstravam continuar a precisar de investir, tais como o da partilha de ideias, a escuta dos outros, o desempenho do seu papel dentro do grupo e a permanência no grupo sem causar conflitos (ver apêndice 20: gráfico correspondente aos dados dos registos de observação da segunda sessão).

3.2.3. ANÁLISE DOS DADOS DA TERCEIRA SESSÃO

Tabela 13 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à terceira sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estive atento	17	9%	2	5%	3	18%	1	6%
Organizei o meu trabalho	14	7%	8	19%	0	0%	1	6%
Partilhei ideias com o meu grupo	13	7%	3	7%	3	18%	4	22%
Aceitei ideias que o meu grupo me deu	17	9%	3	7%	1	6%	2	11%
Colaborei com o meu grupo na realização de tarefas	19	10%	1	2%	3	18%	0	0%
Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo	14	7%	4	9%	1	6%	4	22%
Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do meu grupo	16	8%	3	7%	2	12%	2	11%
Elogiei o meu grupo	15	8%	5	12%	1	6%	2	11%
Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas	20	10%	1	2%	2	12%	0	0%
Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo	18	9%	5	12%	0	0%	0	0%
Fiz os trabalhos que me foram propostos	18	9%	5	12%	0	0%	0	0%
Avaliei o meu trabalho	17	9%	3	7%	1	6%	2	11%
TOTAL	198	100%	43	100%	17	100%	18	100%

Após a realização da terceira sessão de trabalho cooperativo, e tendo em conta as autoavaliações dos alunos, foi possível constatar que o parâmetro “participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas” foi aquele em que os alunos sentiram um maior desenvolvimento.

A nível geral, foi possível observar que os alunos revelaram ter existido uma melhoria em todos os parâmetros em avaliação, em comparação com a sessão de trabalho cooperativo anterior.

Ainda assim, os dados extraídos das autoavaliações dos alunos revelavam que continuava a ser necessário investir em dois parâmetros: o de partilhar as suas ideias com o grupo e o de pedir esclarecimentos ao grupo (ver apêndice 21: gráfico correspondente aos dados das autoavaliações da terceira sessão).

Tabela 14 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estivemos atentos.	3	7%	2	12%	1	50%	0	0%
Organizámos o nosso trabalho.	3	7%	3	18%	0	0%	0	0%
Partilhámos ideias entre colegas e o grupo.	4	9%	1	6%	0	0%	1	25%
Aceitámos as ideias dos colegas.	4	9%	2	12%	0	0%	0	0%
Colaborámos na realização das tarefas.	5	12%	0	0%	1	50%	0	0%
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
Elogiámos os nossos colegas de grupo.	2	5%	2	12%	0	0%	2	50%
Participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas.	4	9%	2	12%	0	0%	0	0%
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo.	3	7%	2	12%	0	0%	1	25%
Fizemos os trabalhos que nos foram propostos.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
Avaliámos o nosso trabalho.	5	12%	1	6%	0	0%	0	0%
TOTAL	43	100%	17	100%	2	100%	4	100%

Através dos obtidos a partir das heteroavaliações dos alunos em relação à segunda sessão de trabalho cooperativo, foi possível verificar que os grupos mantiveram as classificações com que se heteroavaliaram na segunda sessão de trabalho cooperativo. Deste modo, há evidências de que os grupos consideraram não ter melhorado nem piorado em nenhum dos parâmetros (ver apêndice 22: gráfico correspondente aos dados das heteroavaliações da terceira sessão).

Tabela 15 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestranda investigadora relativamente à terceira sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Respeita as regras	17	13%	6	8%	0	0%	0	0%
Partilha as suas ideias	11	8%	10	13%	1	6%	1	33%
Respeita as ideias dos outros	18	13%	5	7%	0	0%	0	0%
Fala num tom de voz baixo	18	13%	5	7%	0	0%	0	0%
Espera pela sua vez para falar	17	13%	6	8%	0	0%	0	0%
Escuta atentamente os outros	10	7%	12	16%	1	6%	0	0%
Desempenha com eficácia o seu papel	14	10%	8	11%	1	6%	0	0%
Incentiva, encoraja e elogia os colegas	2	1%	10	13%	10	63%	1	33%
Permanece na equipa sem causar conflitos	19	14%	4	5%	0	0%	0	0%
Entreajuda – ajuda os colegas	9	7%	10	13%	3	19%	1	33%
TOTAL	135	100%	76	100%	16	100%	3	100%

As minhas observações em relação à terceira sessão de trabalho cooperativo apontaram para que o parâmetro “permanece no grupo sem causar conflitos” fosse o parâmetro em que os alunos obtiveram um melhor desempenho.

À semelhança do que aconteceu com as autoavaliações dos alunos, também o tratamento dos dados recolhidos através dos meus registos de observação revelaram uma melhoria em quase todos os parâmetros em avaliação. As minhas observações revelaram, ainda, que existiram quatro parâmetros onde os alunos revelaram mais dificuldades, sendo eles a partilha das suas ideias com o grupo, a escuta atenta dos seus colegas, o incentivo e encorajamento do grupo e a entreajuda entre os elementos do grupo (ver apêndice 23: gráfico correspondente aos dados dos registos de observação da terceira sessão).

3.2.4. ANÁLISE DOS DADOS DA QUARTA SESSÃO

Tabela 16 – Tabela correspondente aos dados recolhidos das autoavaliações dos alunos referentes à quarta sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estive atento	17	9%	2	4%	3	17%	1	6%
Organizei o meu trabalho	12	6%	9	20%	1	6%	1	6%
Partilhei ideias com o meu grupo	13	7%	3	7%	3	17%	4	22%

Aceitei ideias que o meu grupo me deu	16	8%	4	9%	1	6%	2	11%
Colaborei com o meu grupo na realização de tarefas	18	9%	2	4%	3	17%	0	0%
Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo	15	8%	3	7%	1	6%	4	22%
Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do meu grupo	15	8%	4	9%	2	11%	2	11%
Elogiei o meu grupo	15	8%	5	11%	1	6%	2	11%
Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas	20	10%	1	2%	2	11%	0	0%
Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo	18	9%	5	11%	0	0%	0	0%
Fiz os trabalhos que me foram propostos	19	10%	4	9%	0	0%	0	0%
Avaliei o meu trabalho	17	9%	3	7%	1	6%	2	11%
TOTAL	195	100%	45	100%	18	100%	18	100%

Os dados extraídos da última sessão de trabalho cooperativo revelaram algumas divergências entre as autoavaliações realizadas pelos alunos e os registos de observação que realizei.

Analisando as autoavaliações dos alunos, podemos observar que o parâmetro “participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas” continuou a ser aquele em que os alunos sentiram um maior desenvolvimento.

Em comparação com a terceira sessão de trabalho cooperativo, as autoavaliações dos alunos revelaram melhorias nos parâmetros “colaborei com o meu grupo na realização das tarefas” e “fiz os trabalhos que me foram propostos”.

À semelhança dos dados extraídos da terceira sessão de trabalho cooperativo, os parâmetros “partilhei ideias com o meu grupo” e “quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo” continuaram a ser aqueles em que os alunos revelaram mais dificuldades (ver apêndice 24: gráfico correspondente aos dados das autoavaliações da quarta sessão).

Tabela 17 – Tabela correspondente às heteroavaliações realizadas pelos seis grupos relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Estivemos atentos.	3	7%	2	13%	1	50%	0	0%
Organizámos o nosso trabalho.	3	7%	3	19%	0	0%	0	0%
Partilhámos ideias entre colegas e o grupo.	4	9%	1	6%	0	0%	1	25%
Aceitámos as ideias dos colegas.	4	9%	2	13%	0	0%	0	0%
Colaborámos na realização das tarefas.	5	11%	0	0%	1	50%	0	0%
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo.	5	11%	1	6%	0	0%	0	0%
Elogiámos os nossos colegas de grupo.	2	5%	2	13%	0	0%	2	50%
Participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas.	5	11%	1	6%	0	0%	0	0%
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo.	3	7%	2	13%	0	0%	1	25%
Fizemos os trabalhos que nos foram propostos.	5	11%	1	6%	0	0%	0	0%
Avaliámos o nosso trabalho.	5	11%	1	6%	0	0%	0	0%
TOTAL	44	100%	16	100%	2	100%	4	100%

Após a análise dos dados obtidos a partir das heteroavaliações dos grupos em relação à quarta sessão de trabalho cooperativo, foi possível verificar que, mais uma vez, estas se assemelham às heteroavaliações das segunda e terceira sessões. Há, no entanto, uma alteração que revela uma melhoria no parâmetro “participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas” (ver apêndice 25: gráfico correspondente aos dados das heteroavaliações da quarta sessão).

Tabela 18 – Tabela correspondente aos dados recolhidos por meio dos registos de observação da mestrandia investigadora relativamente à quarta sessão de trabalho cooperativo

Parâmetros de autoavaliação	Classificações atribuídas pelos alunos							
	MB		B		S		Ins	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Respeita as regras	20	10%	3	10%	0	0%	0	0%
Partilha as suas ideias	16	8%	6	20%	1	100%	0	0%
Respeita as ideias dos outros	22	11%	1	3%	0	0%	0	0%
Fala num tom de voz baixo	23	12%	0	0%	0	0%	0	0%
Espera pela sua vez para falar	23	12%	0	0%	0	0%	0	0%

Escuta atentamente os outros	18	9%	5	17%	0	0%	0	0%
Desempenha com eficácia o seu papel	22	11%	1	3%	0	0%	0	0%
Incentiva, encoraja e elogia os colegas	16	8%	7	23%	0	0%	0	0%
Permanece na equipa sem causar conflitos	21	11%	2	7%	0	0%	0	0%
Entreajuda – ajuda os colegas	18	9%	5	17%	0	0%	0	0%
TOTAL	199	100%	30	100%	1	100%	0	0%

Relativamente aos dados recolhidos através dos registos de observação, estes revelam que os parâmetros onde os alunos demonstram mais dificuldades prendem-se com a partilha de ideias entre os elementos dos grupos e o incentivo, encorajamento e elogio entre os alunos dentro do grupo.

Ainda assim, as minhas observações revelaram uma clara melhoria a nível geral, com especial ênfase nos parâmetros “escuta atentamente os outros”, “desempenha com eficácia o seu papel” e “entreajuda – ajuda os colegas” (ver apêndice 26: gráfico correspondente aos dados dos registos de observação da quarta sessão).

Ao realizar estas sessões de trabalho cooperativo, ficou, assim, cumprido o terceiro objetivo investigativo – comparar as interações sociais dos alunos ao longo das várias sessões de trabalho cooperativo. Considero que os dados recolhidos durante estas sessões revelaram uma melhoria gradual no que respeita às competências cooperativas dos alunos, preparando-os, assim, para conseguirem, futuramente, trabalhar em equipa, como é habitual na sociedade em que vivemos. A meu ver, os dados recolhidos através das heteroavaliações não são tão reveladores desta mudança, porque, através das observações e acompanhamento que fui fazendo dos grupos durante os momentos de heteroavaliação, pude constatar que, muitas vezes, existia pouca discussão das classificações a atribuir em cada um dos parâmetros. Neste sentido, considero que a autoavaliação individual que cada um dos alunos realizou em cada uma das sessões me permitiu ter uma melhor perceção da opinião e dos sentimentos de cada um dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

A realização de uma investigação em educação implica, a meu ver, uma grande dedicação para que possa ser bem conseguida. Para tal, torna-se fundamental o estudo aprofundado dos conceitos, dos métodos e das técnicas que lhe são inerentes. Ao realizar esta investigação, senti que o facto de nunca ter tido uma experiência deste género influenciou a minha prestação enquanto investigadora.

Além disso, a minha investigação foi limitada a apenas ao contexto educativo onde realizei a minha PES. Assim, obtive evidências apenas daquele contexto e, por isso, os resultados são válidos apenas naquela realidade.

A juntar a estes factos, durante este período de PES viveram-se momentos de greves que influenciaram o tempo disponível para a investigação que, a meu ver, já era limitado e acabou por ficar ainda mais pelas condicionantes que se impuseram.

Tendo em conta as limitações acima referidas, apresento, em seguida, algumas recomendações que considero que fariam a diferença nesta investigação, pois poderiam torná-la mais rica. Estas sugestões passam pela aplicação de investigação num período de tempo mais alargado, permitindo que existissem mais sessões de trabalho cooperativo com o objetivo de estudar a possibilidade do desenvolvimento das competências cooperativas dos alunos se tornar ainda mais evidente e consistente. Uma outra sugestão que gostaria de deixar registada é a possibilidade de estudar a evolução das competências cooperativas dos alunos em cenários sugeridos por Lopes e Silva (2022), onde os grupos são constituídos de várias formas: grupos formados ao acaso, grupos formados pelo professor com base em critérios e grupos escolhidos pelos alunos.

CONCLUSÕES FINAIS

Após a conclusão do estudo é possível responder à pergunta de partida e aos objetivos de investigação, que estiveram na base deste ensaio investigativo. Quanto à pergunta de partida, a análise dos dados sugere que o trabalho cooperativo potenciou competências sociais nos alunos que participaram neste estudo. Os dados obtidos sugerem ainda que, de uma forma gradual, os alunos foram desenvolvendo competências sociais como a partilha de ideias e o respeito pelas ideias dos seus colegas, a colaboração e o envolvimento na realização das tarefas e o espírito de entreajuda.

Os objetivos delineados na fase inicial da investigação foram de extrema importância, dado que me permitiram guiar o processo investigativo, focando-me naquilo que era realmente essencial. Deste modo, foi possível verificar que, antes da implementação da sequência pedagógica de trabalho cooperativo, as interações sociais entre os alunos nos momentos de realização de tarefas, principalmente em pares, eram muito poucas, existindo pouca discussão dos assuntos e pouca entreajuda entre os alunos. Nos momentos de trabalho em grupos maiores (cerca de quatro elementos), também se verificou que, apesar de terem existido grupos com capacidade de comunicação e entreajuda, o mesmo não se verificou noutros grupos, onde a gestão dos conflitos que surgiram foi complicada, sendo necessária a intervenção da investigadora.

A mudança no comportamento dos alunos e o desenvolvimento das competências sociais verificou-se, efetivamente, aquando da implementação da sequência pedagógica assente nos princípios da aprendizagem cooperativa na sala de aula, desenvolvida em quatro sessões e que envolveu vários métodos de trabalho cooperativo. Enquanto investigadora, observei o esforço constante de todos os alunos no sentido de melhorar o seu desempenho dentro do grupo e, conseqüentemente, o desempenho do seu grupo a nível geral. Esta mudança é visível através dos dados obtidos após a realização das quatro sessões de trabalho cooperativo, tal como foram apresentadas no capítulo 4 desta dimensão investigativa.

Enquanto mestranda que realizou esta investigação durante o período de PES, considero que o professor assume um papel estruturante e mediador. Estruturante no sentido de preparar a sala de aula para a realização de trabalho cooperativo, atribuir as tarefas aos alunos, guiá-los na forma como estas devem ser desenvolvidas e acompanhá-los durante

todos os momentos. Mediador no sentido em que o professor deve estar atento aos conflitos que podem surgir entre os elementos dos grupos e deve saber geri-los de modo que os alunos cheguem a um consenso.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (171-192). Porto Editora.

Aleixo, M. C. F. A. (2010). *Os cadernos de Escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1.º CEB* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro.

Almeida, G. S. N. (2012). *Desenvolvimento motor e perceção de competência motora na infância* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/5159>

Amaro, A. C., Moreira, A., & Pereira, L. A. (2014). CURUCUCU©: Suporte à produção narrativa de crianças dos 8 aos 10 anos. *Indagatio Didactica*, 6(2), 135-158.

Baptista, R. S. P. (2011). *Interação entre adulto/criança na creche e no jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4313>

Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem*. IPDJ. https://ipdj.gov.pt/documents/20123/123319/GrauI_04_Desenvolvimento.pdf/4368f80d-79f4-c807-5018-fd8e13375ea8?t=1574941364461

Beacco, J. C., Coste, D., Pieper, I., de Ven, P. H. V., & Vollmer, H. J. (2015). *The place of the languages of schooling in the curricula*. Council of Europe.

Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). *A handbook for curriculum development and teacher training the language dimension in all subjects*. Council of Europe.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300006>
- Conchito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. ACIME. <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), (248-261). <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, S. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa e Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Costa, M. R. (2021). OuVer: escuta e participação na Creche. In M., Oliveira, M., Rodrigues & S., Milhano (Org.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (100-109). APEI & Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

del Solar, S., Regalado, S. E., Ponsford, M., Suárez, A., & Thaine, F. (2017). *Bebés lectores: ¿Cómo leen los que aún no leen?*. CERLALC / UNESCO.

Delchiaro, E. C., Gumiero, J., Silva, J. M., Park, S. D. K., Soares, E., & Santos, M. G. M. N. (2017). A psicologia do desenvolvimento na educação infantil. *Revista de Estudos Aplicados*, 2(4), 64-83. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol2n4.4995>

Dias, I. S. (2014). De bebé a criança: características e interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 6(11), 158-172. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372/pdf>

Dias, I. S., Correia, S. & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. <http://hdl.handle.net/10400.8/359>

Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6597>

Ferreira, M. M. M. (2002). “- *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/19509>

Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusodidacta.

Henriques, A. C. (2013). *Aspetos da teoria piagetiana e pedagogia* (2ª ed.). Horizontes Pedagógicos.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kagan, S. & Kagan, M. (2019). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

Lira, N. A. B. & Rubio, J. A. S. (2014). A importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para professores* (2.^a ed.). PACTOR.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In M. Lüdke & M. E. D. A., André, *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (35-44). EPU.

Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. <http://hdl.handle.net/10400.21/4576>

Martins, A. B. & Pires, D. (2018). Aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no 1.º CEB. In R. P., Lopes, M. V., Pires, L., Castanheira, E. M., Silva, G., Santos, C., Mesquita, P., F., Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (596-605). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20855>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/recursos/despertar-para-ciencia>

Mata, L. & Pedro, I. (2021) *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-participacao-e-envolvimento-das-familias-construcao-de-parcerias-em-contextos-de>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 31-34.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revistas de educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Mem: movimento da escola moderna (s.d.). *Modelo Pedagógico do MEM*. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

Mendes, R. S. (2020). *A cooperação e a metodologia de trabalho por projeto no jardim de infância: o caso de grupos heterogéneos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32309>

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

Montês, A. R., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 6(15). <https://doi.org/10.25755/int.425>

Neves, A. M., Santos, A., Brito, C., Rocha, F., Ferreira, H., Santos, M. M., Carvalho, P., Morais, S., Pereira, S., & Bartolo, V. (2008). *Atividades para o ensino da língua*. Universidade de Aveiro.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, (11), 77-98. <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/120modpedagmem/120d01orgsocialtrabaprendlceb sniza.pdf>

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Associação de Professores de Matemática – APM (Ed.), *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional* (29-42). APM.

Oliveira, M. (2021, março 10). *As diferentes etapas de desenvolvimento* [sic]. Atlas da saúde. <https://www.atlasdasaude.pt/artigos/desenvolvimento-infantil>

Papalaia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S.W. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.

Pereira, B., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2017). Avaliação das competências cooperativas em trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 106-110. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2333>

Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015, outubro 16-17). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Conferência]. II European Conference on Curriculum Studies, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.19/3590>

Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In M. G., Sardinha, & F., Azevedo (Coords.), *Modelos e Práticas em Literacia* (17-34). Lidel.

Pereira, I. S. P. (2002). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. [Conferência]. VII Congresso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, México.

Pereira, L. A., Cardoso, I., da Silva, A. A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M. M., & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Universidade de Aveiro.

Pereira, L. A., Graça, L., & Carnin, A. (2014). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 129-137.

Pinto, J. M. (2017). Grupos heterogêneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/8024>

Pinto, M. O., & Pereira, L. A. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109-139.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Ramos, A. M., & da Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L., Viana, I., Ribeiro, & A., Baptista (Eds.), *Ler para Ser* (149-174). Edições Almedina.

Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2014). *BAL: Bateria de Avaliação da Leitura*. CEGOC-TEA.

Rinaldi, C. (2021). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (13.^a ed.). Paz & Terra.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.^a ed.). Fundação Manuel Leão.

Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114. <https://doi.org/10.21814/rpe.2985>

Salsa, I. S. (2017). A importância do erro do aluno em processos de ensino e aprendizagem. *Revista Matemática, Ensino e Cultura (REMATEC)*, 12(26), 86-99. <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/236>

Santos, A. I. S. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no Jardim-de-Infância: concepções e práticas dos educadores de infância* [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.

Santos, L., & Dias, S. (2007). Será que os alunos compreendem o que lhes escrevem os professores?. *Educação e Matemática*, (94), 11-16.
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1616>

Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. In F. H., Veiga (Coord.). *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (503-539). Climepsi. <http://hdl.handle.net/10400.26/28278>

Santos, M. C. S. C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa em Matemática: Um estudo longitudinal com uma turma experimental do Novo Programa de Matemática do 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Algarve.
<http://hdl.handle.net/10400.1/3454>

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

Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos. In C., Tomás, & C., Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/3547>

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Taveira, I. C. F. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: das interações com os livros ao Projeto dos Dinossauros* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online.
<http://hdl.handle.net/10400.8/1732>

Teixeira, V. P. C. (2021). *Interações e desenvolvimento de competências socio emocionais na creche e no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77921>

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N. M., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Veríssimo, M., Duarte, I., Monteiro, L., Santos, A. J., & Meneses, A. (2003). Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia*, 17(2), 453-469. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i2.459>

Viana, F. L. P. (2002). *Melhor falar para melhor ler*. Universidade do Minho – Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).

Viana, F. L. P. (2006, dezembro 4-6). As rimas e a consciência fonológica. [Conferência]. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa. <https://hdl.handle.net/1822/11780>

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Lúcia, P. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA. <https://silo.tips/download/a-escola-como-cenario-de-operacoes-didacticas#>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS NO ESTUDO E RECOLHA DE DADOS



Pedido de autorização para a recolha de dados

Leiria, novembro de 2022

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Eu, Débora Leandro, aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, encontro-me a realizar a Prática Pedagógica na sala sob a cooperação da professora . Ao longo deste semestre (entre outubro e janeiro) pretendo realizar uma investigação que tem como objetivo perceber a relação entre uma metodologia baseada na aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais. Desta forma, venho por este meio solicitar a vossa autorização para recolher dados acerca do seu educando. Estes dados incluem registos em contexto de sala de aula (registos gráficos, registos de observação e pequenas entrevistas realizadas aos alunos).

No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos ao aluno, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação. Informo ainda que as informações recolhidas terão a finalidade única de complementar o meu estudo pelo que serão utilizadas única e exclusivamente para fins académicos.

Com os melhores cumprimentos,
Débora Leandro

✂-----
Eu, _____, Encarregado de Educação
de _____, li e compreendi este
documento.

- Autorizo a recolha de dados do meu educando.
 Não autorizo a recolha de dados do meu educando.

Assinatura do Encarregado de Educação

Data

____/____/____

APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA À PROFESSORA COOPERANTE PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS



Pedido de autorização para análise de documentos institucionais

Leiria, novembro de 2022

Exma. Professora

O meu nome é Débora Leandro e sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Encontro-me a elaborar o meu Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, sob a orientação da docente Clarinda Barata, onde pretendo investigar sobre a influência da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais. Este estudo prevê uma análise aos documentos da _____ bem como a documentos específicos da turma. Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para esta análise.

Informo ainda que esta recolha será única e exclusivamente utilizada para fins académicos, de modo a complementar o meu estudo e, neste sentido, o anonimato de todos os autores dos documentos a analisar será sempre salvaguardado, assim como o anonimato dos participantes deste estudo.

Com os melhores cumprimentos,
Débora Leandro

Eu, _____, li e compreendi este documento. Assim sendo:

- Autorizo a análise dos documentos mencionados.
- Não autorizo a análise dos documentos mencionados.

Assinatura

Data

____/____/____

APÊNDICE 3 – GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DOS ELEMENTOS DOS GRUPOS

Grelha de observação do trabalho de grupo

Atividade desenvolvida: _____

Data: ___/___/___

Escala:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito bom

Competências cooperativas	G1 – Neve				G2 – Super grupo				G3 – 2022				G4 – Pokémons				G5 – Campeões				G6 – Dragões			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Respeita as regras																								
Partilha as suas ideias																								
Respeita as ideias dos outros																								
Fala num tom de voz baixo																								
Espera pela sua vez para falar																								
Escuta atentamente os outros																								
Desempenha com eficácia o seu papel																								
Incentiva, encoraja e elogia os colegas																								
Permanece na equipa sem causar conflitos																								

Entreajuda – ajuda os colegas																								
MÉDIA INDIVIDUAL																								
MÉDIA DO GRUPO																								
Observações																								

APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE UMA NOTA DE CAMPO RETIRADA NA PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO

29.11.2022

*Realçou-se o esforço do grupo 3 (2022) para a integração do ****, uma vez que este tem muitas dificuldades. O grupo uniu-se para o ajudar no desenvolvimento do problema de forma a conseguirem completar todas as etapas da resolução do problema;*

O grupo 6 teve, claramente, dificuldades no trabalho em grupo, mesmo tendo tarefas atribuídas a cada um dos elementos. Inclusivamente, um dos elementos chorou ao perceber que um dos seus colegas tinha apagado toda a sua parte do trabalho, sem a sua autorização. Nesse momento, reuni o grupo e esclarecemos algumas regras de trabalho em grupo que passam pelo respeito pelo trabalho dos outros.

APÊNDICE 5 – GUIÃO DE ENTREVISTA



Guião de entrevista aos alunos sobre a aprendizagem cooperativa

BLOCO 1 – Perceber a opinião dos alunos no que respeita ao trabalho em grupo

1. Para ti, o que é trabalhar em grupo?

2. Como te sentes quando a professora pede para realizar atividades em grupo?

Sinto-me bem

Fico um pouco desconfortável

Não gosto de trabalhar em grupo

Outro: _____

2.1. Porquê?

3. Preferes trabalhar individualmente ou em grupo?

Individualmente

Em grupo

3.1. Porquê?

4. Para ti, o grupo ideal deve ter quantos elementos?

2 elementos

4 ou mais elementos

3 elementos

4.1. Porquê?

5. Consideras que trabalhar em grupo traz vantagens para a tua aprendizagem?

Sim

Não

5.1. Porquê? _____

BLOCO 2 – Perceber a perceção dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa e a sua implementação em sala de aula

6. Já ouviste falar em aprendizagem cooperativa?

Sim

Não

7. O que achas que é a aprendizagem cooperativa?

É quando eu trabalho em grupo

É quando eu trabalho em grupo e ajudo os meus colegas

Não sei

Outra resposta: _____

8. Qual a tua opinião em relação à aprendizagem cooperativa?

9. Gostarias de trabalhar de acordo com a aprendizagem cooperativa?

Sim

Não

9.1. Porquê?

10. Esta estratégia iria trazer benefícios para os alunos?

Sim

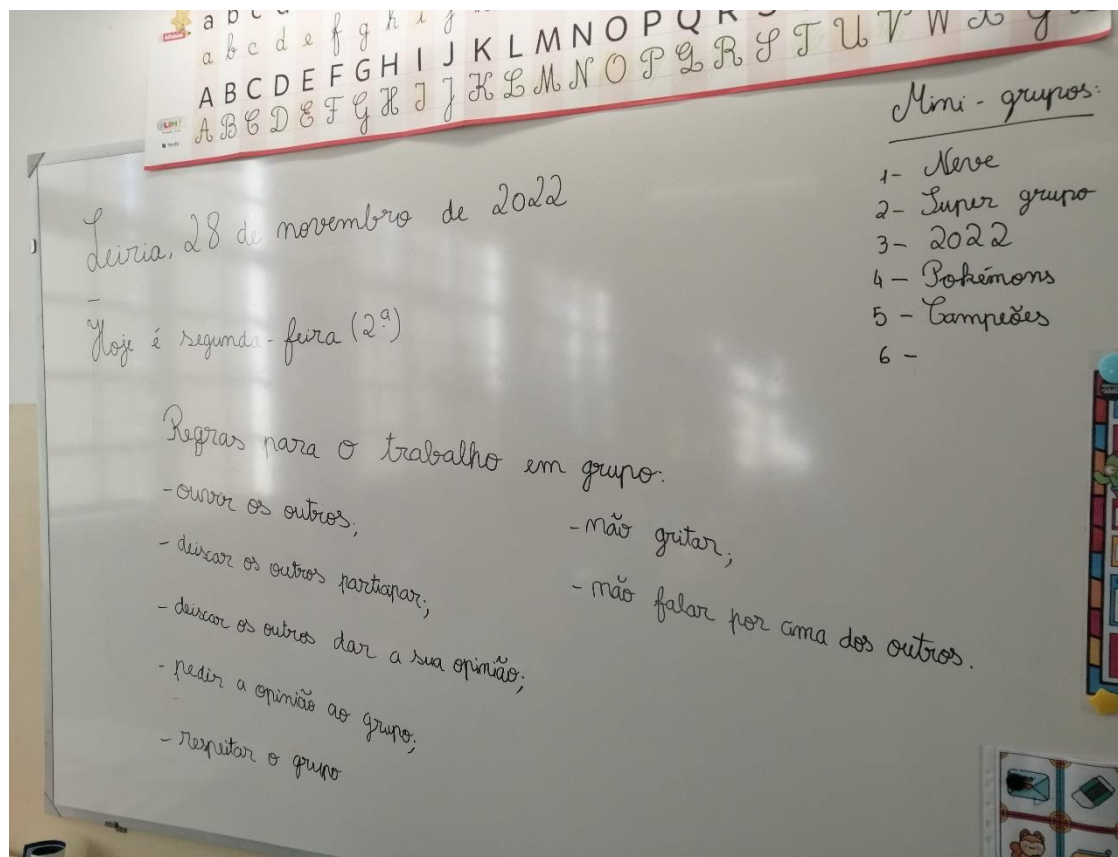
Não

10.1. Porquê?

10.2. Que benefícios encontras?

Obrigada pela tua participação! 😊

APÊNDICE 6 – REGRAS ESTABELECIDAS PELOS ALUNOS PARA O DECORRER DAS
SESSÕES DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 7 – FOLHAS PARA REGISTO DA HETEROAVALIAÇÃO DOS GRUPOS



Avaliação do grupo

Grupo: _____

Data: ___/___/___

Coloquem um X no nível de desempenho que consideraram adequado.

Legenda: 1 – Insuficiente; 2 – Suficiente; 3 – Bom; 4 – Muito bom

Objetivos de aprendizagem	1	2	3	4
Estivemos atentos.				
Organizámos o nosso trabalho.				
Partilhámos ideias entre colegas e com o grupo.				
Aceitámos as ideias uns dos outros.				
Colaborámos na realização das tarefas.				
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo.				
Elogiámos os nossos colegas de grupo.				
Participámos no grupo, de acordo com as regras estabelecidas.				
Respeitámos as opiniões de todos os membros do grupo.				
Fizemos os trabalhos que nos foram propostos.				
Avaliámos o nosso trabalho.				

APÊNDICE 8 – FOLHA PARA REGISTO DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS



Avaliação individual



O teu nome: _____

Data: ___/___/___

Coloca um X no nível de desempenho que consideras adequado.

Legenda: 1 - Insuficiente; 2 - Suficiente; 3 - Bom; 4 - Muito bom

Objetivos de aprendizagem	1	2	3	4
Estive atento.				
Organizei o meu trabalho.				
Partilhei ideias com o meu grupo.				
Aceitei ideias que o meu grupo me deu.				
Colaborei com o meu grupo na realização das tarefas.				
Quando não compreendi, pedi esclarecimentos ao meu grupo.				
Tive o cuidado de não perturbar o bom funcionamento do meu grupo.				
Elogiei o meu grupo.				
Participei no grupo, de acordo com as regras estabelecidas..				
Respeitei as opiniões de todos os membros do grupo				
Fiz os trabalhos que me foram propostos.				
Avaliei o meu trabalho.				

APÊNDICE 9 – CARTAZ DOS REGISTOS GERAIS DAS CLASSIFICAÇÕES
 ATRIBUÍDAS AOS GRUPOS COOPERATIVOS



Grupos cooperativos

Nome do grupo	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:

APÊNDICE 9.1. – CARTAZ DOS REGISTOS GERAIS DAS CLASSIFICAÇÕES
 ATRIBUÍDAS AOS GRUPOS COOPERATIVOS PREENCHIDO APÓS AS QUATRO
 SESSÕES DE TRABALHO COOPERATIVO

Nome do grupo	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
	21-11-2022	06-12-2022	04-01-2023	09-01-2023	
Neve	4	4	4	4	
Super grupo	3	3	4	4	
2022	4	4	3	4	
Pokémons	4	3	4	3	
Campeões	4	3	3	3	
Dragões	3	2	3	3	

APÊNDICE 10 – ROLETAS UTILIZADAS NA PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 11 – FICHA COOPERATIVA UTILIZADA NA PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



Nome do grupo: _____ Data: ___/___/___

Resolução de problemas

Formar dezenas completas para adicionar

1.ª etapa: definição de papéis:

Responsável pela leitura do problema: _____

Responsável pela interpretação do problema: _____

Responsável pela proposta de resolução do problema: _____

Responsável pela verificação da solução apresentada: _____

2.ª etapa: leitura do problema com atenção:

Para o lanche gastaram-se 15 pacotes de sumo de pêsego, 25 de maçã e 32 de pera.
Quantos pacotes de sumo se gastaram?

3.ª etapa: resolução do problema:

Dados do problema:

Proposta de resolução

Resposta: _____

Resolução de problemas

Formar dezenas completas para adicionar

1.ª etapa: definição de papéis:

Responsável pela leitura do problema: _____

Responsável pela interpretação do problema: _____

Responsável pela proposta de resolução do problema: _____

Responsável pela verificação da solução apresentada: _____

2.ª etapa: leitura do problema com atenção:

Num jardim há 37 roseiras vermelhas, 21 amarelas e 43 brancas.
Quantas são as roseiras do jardim?

3.ª etapa: resolução do problema:

Dados do problema:

Proposta de resolução

Resposta: _____

APÊNDICE 12 – FICHA COOPERATIVA UTILIZADA NA SEGUNDA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO

Nome: _____

Data: ___/___/___

Ficha de consolidação

1. Escreve os números abaixo por extenso e por ordens.

Número	Escrita por extenso	Escrita por ordens
142		
157		
184		

2. Observa as bolas de natal que a Joana comprou.



2.1. Organiza os números no Diagrama de Carroll.

	Números maiores que 30	Números menores que 30
Números pares		
Números ímpares		

3. Resolve o seguinte problema utilizando a reta numérica.

A Mónica esteve a colecionar os cromos do mundial. Ela já tinha 45 cromos, mas a sua amiga Sara deu-lhe mais 8. Com quantos cromos ficou a Mónica?

R: _____

3. Resolve o seguinte problema utilizando a reta numérica.

O Ricardo tinha 59 bolas de Natal para colocar na sua árvore. Ao perceber que a Rita não tinha nenhuma, decidiu dar-lhe 28 bolas para que ela também pudesse decorar a sua árvore. Com quantas bolas de Natal ficou o Ricardo?

R: _____

4. Resolve o seguinte problema utilizando a estratégia de adição com dezenas completas.

O João e os amigos decidiram juntar as suas coleções de livros. O João levou 12 livros, a Mariana levou 7 e o Carlos levou 8. Quantos livros têm os amigos no total?

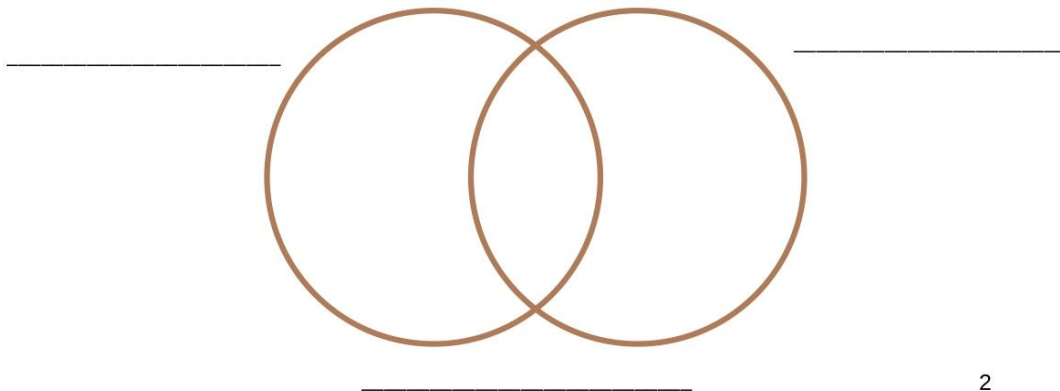
R: _____

5. A Natália decidiu perguntar aos amigos quais os seus sabores de gelado favoritos. Obteve as seguintes respostas:

*António - Só gosto de gelado de morango.
Tatiana - Gosto de morango e de chocolate.
Cátia - Gosto de chocolate.
Hugo - Gosto de chocolate e de morango*

5.1. Constrói um **Diagrama de Venn** tendo em conta as respostas dos amigos.

Sabores de gelado favoritos

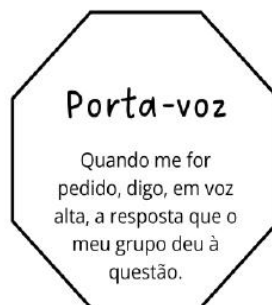


2

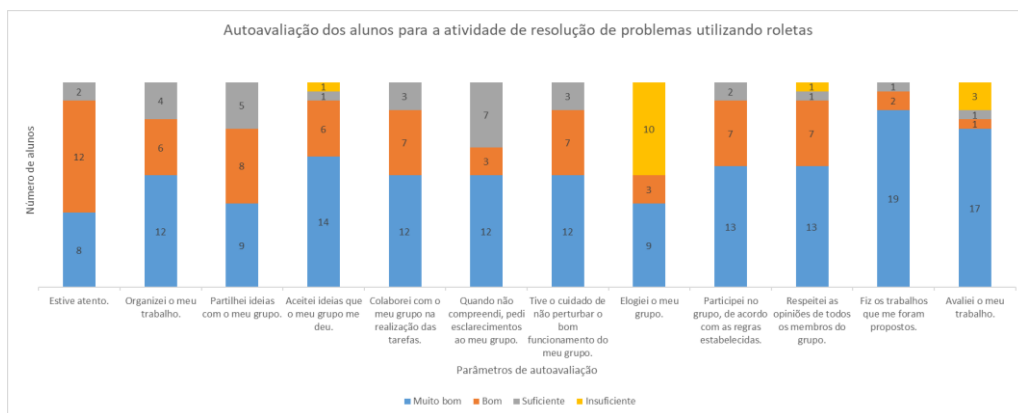
APÊNDICE 13 – PLACAS DE “VERDADE” E “MENTIRA” PARA CLASSIFICAÇÃO DAS AFIRMAÇÕES APRESENTADAS NA TERCEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



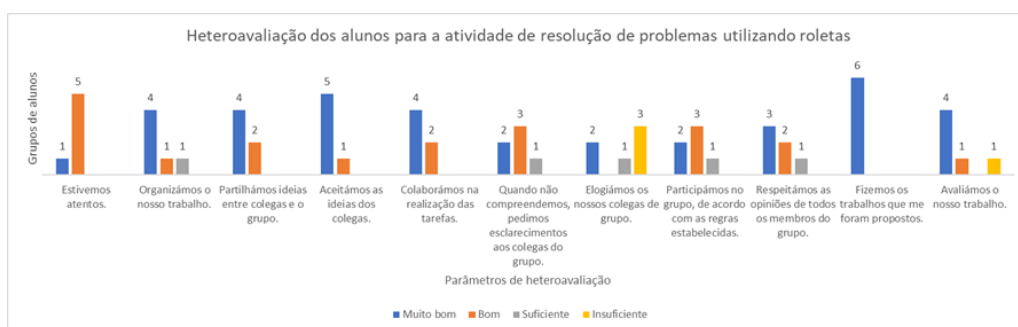
APÊNDICE 14 – PLACAS COM OS PAPÉIS ATRIBUÍDOS AOS ALUNOS PARA A QUARTA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



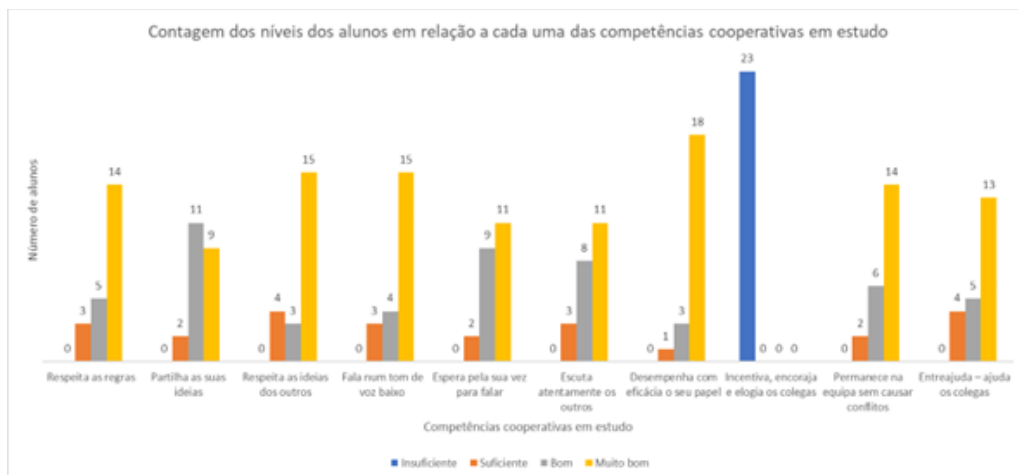
APÊNDICE 15 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



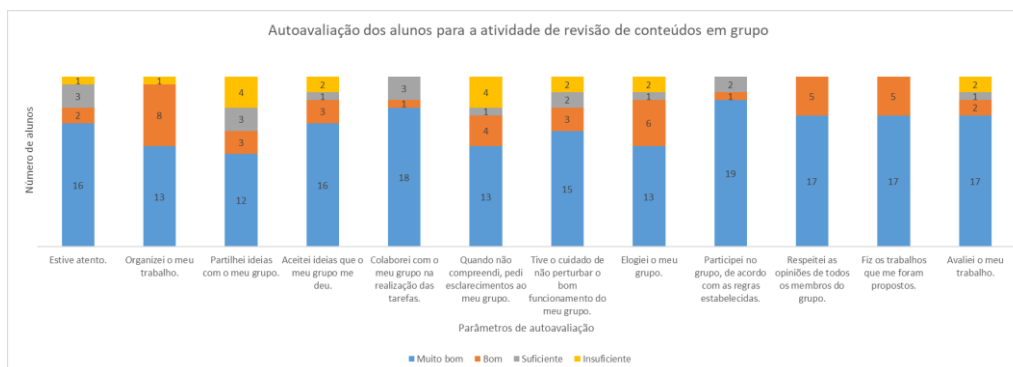
APÊNDICE 16 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS HETEROAVALIAÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 17 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS POR MEIO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA MESTRANDA INVESTIGADORA RELATIVAMENTE À PRIMEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



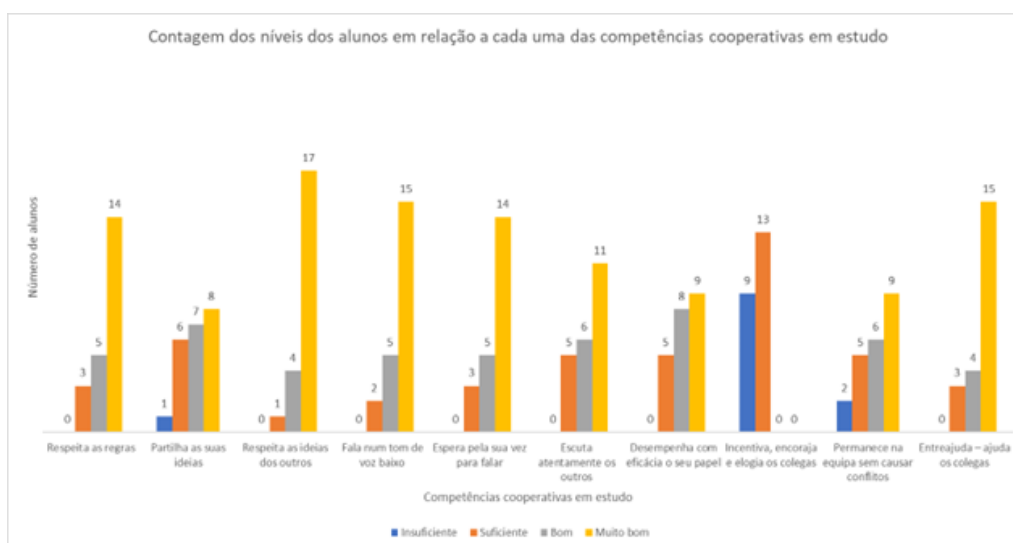
APÊNDICE 18 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À SEGUNDA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



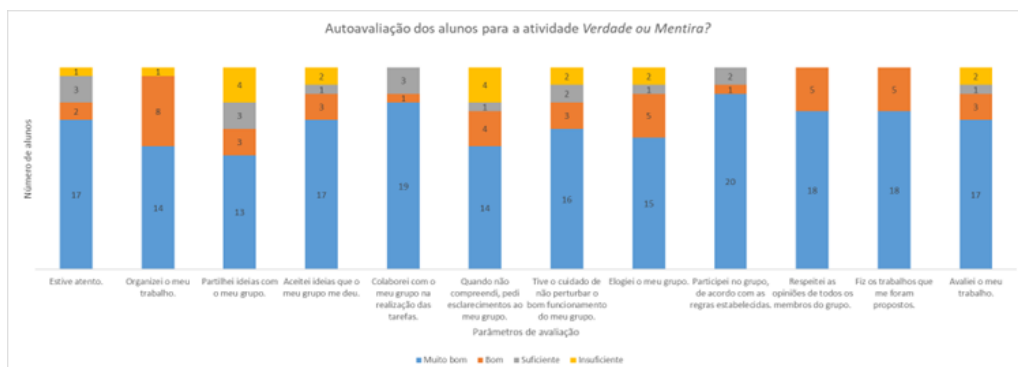
APÊNDICE 19 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS HETEROAVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS SEIS GRUPOS RELATIVAMENTE À SEGUNDA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 20 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS POR MEIO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA MESTRANDA INVESTIGADORA RELATIVAMENTE À SEGUNDA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



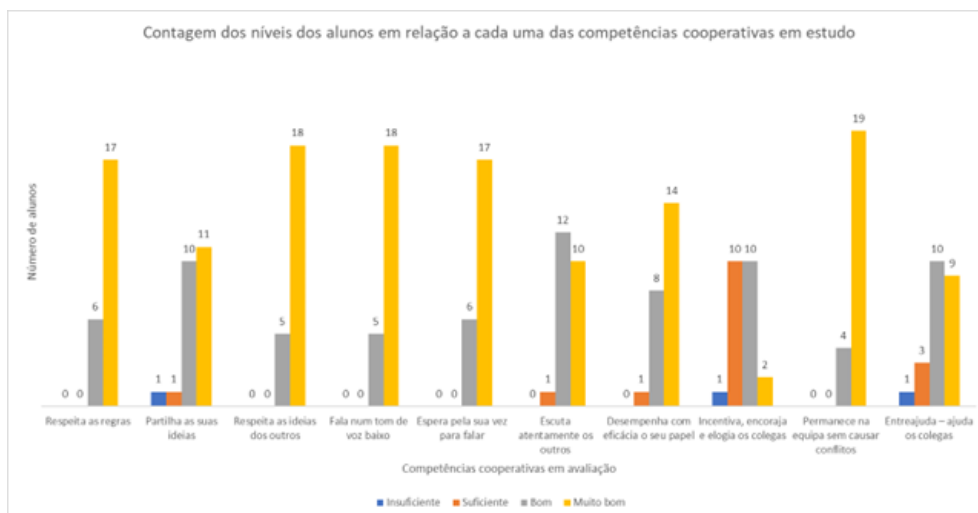
APÊNDICE 21 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À TERCEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 22 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS HETEROAVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS SEIS GRUPOS RELATIVAMENTE À TERCEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 23 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS POR MEIO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA MESTRANDA INVESTIGADORA RELATIVAMENTE À TERCEIRA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 24 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS REFERENTES À QUARTA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 25 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS DAS HETEROAVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS SEIS GRUPOS RELATIVAMENTE À QUARTA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO



APÊNDICE 26 – GRÁFICO CORRESPONDENTE AOS DADOS RECOLHIDOS POR MEIO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA MESTRANDA INVESTIGADORA RELATIVAMENTE À QUARTA SESSÃO DE TRABALHO COOPERATIVO

