



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sara Alexandra da Silva Nunes

**BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DO  
TRABALHO EM GRUPO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS  
EM AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM 1.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**

Volume I

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

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

Orientador: Professora Doutora Ana Rita Leitão

Almada, 2022





Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sara Alexandra da Silva Nunes

**BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DO TRABALHO EM  
GRUPO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM AMBIENTE ESCOLAR: ESTUDO  
DE CASO EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Volume I**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Orientador: Professora Doutora Ana Rita Leitão

Almada, outubro 2022



"O ser humano é aquilo que a educação faz dele."

Immanuel Kant

## **AURORA**

*“(...) Foste tu o sonho bonito que sonhei,  
Foste tu, eu lembro tão bem, tu estavas naquela visão  
E assim senti que o meu amor nasceu então  
E aqui estas tu, eu vejo a ti  
A mesma visão, daquela do sonho que eu sonhei”*

(Música: Foste tu - Bela Adormecida Disney)

## Agradecimentos

A realização deste Relatório Final é o espelho de uma longa caminhada com desafios, inseguranças e percalços, mas também um percurso que envolveu muita alegria e autossuperação, no seu todo superou as expectativas esperadas.

Gostaria de agradecer quem nesta caminhada me acompanhou e me ajudou a chegar mais longe, caminhada esta que só foi possível seguir com a força e apoio de várias pessoas a quem dedico todo este trabalho.

Agradeço, em primeiro lugar aos protagonistas desta investigação, as crianças, que me receberam de braços abertos e tornaram esta experiência única.

Agradeço também à instituição cooperante que me proporcionou um estágio tão enriquecedor, a toda a comunidade letiva que comigo dividiram as suas experiências. Agradeço às duas pessoas que me orientaram na minha prática, a professora e a educadora cooperantes, que se mostraram excecionais em todo o estágio e que sempre me desafiaram para atingir o meu melhor. Nunca deixaram de acreditar em mim até quando eu própria não acreditava. Dois exemplos que, sem margens para dúvida, pretendo seguir no meu futuro enquanto educadora/professora. Saliento e agradeço ainda terem mostrado uma nova perspetiva de metodologia de trabalho.

Não podendo esquecer todo o percurso académico percorrido, agradeço a todos os docentes da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada que participaram de alguma forma na minha formação e aos orientadores da PES.

Uma grande obrigada, especialmente à Professora Doutora Ana Rita Leitão, minha orientadora, pelo seu apoio, disponibilidade e o seu sempre pronto sorriso. Agradeço ainda o seu ponto de vista que me fez desafiar e ir mais além. Obrigada pelo seu contributo em todo o processo da construção do presente relatório.

Gostaria também de agradecer às minha colegas Ana Rita Neto e Rita Pereira por terem feito parte deste percurso, caminhando lado a lado, mostrando cooperação, carinho, apoio e ajudando mutuamente em todo este processo de estágio.

Não posso esquecer a minha família que motivou nos momentos mais difíceis e nunca deixou de acreditar em mim. Um grande agradecimento ao meu namorado pelo apoio incondicional, pela força que me deu e pela enorme compreensão e generosidade que contribuíram para chegar ao fim deste caminho.

Obrigada aos demais que participaram de alguma forma em toda a minha vida académica e profissionalizante, permitindo-me a aquisição de conhecimentos que fizeram de mim a pessoa que sou hoje e a profissional que serei um dia.

## Resumo

Ao longo dos anos tem sido notório o aumento das dificuldades de as nossas crianças se relacionarem entre si. Existe uma dificuldade de gestão de conflito e respeito pelo outro, aspeto que está a influenciar a aquisição de aprendizagem dos nossos alunos. Dentro deste panorama foi pertinente procurar desenvolver um estudo que visou compreender a importância da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo para as relações interpessoais entre pares, tendo como objetivo de perceber se este tipo de método poderá influenciar as relações entre alunos em situação de trabalho em grupo a nível da autonomia, gestão de conflito, cooperação, cooperação e partilha.

A investigação desenvolvida no presente relatório final decorreu a partir do contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema da investigação teve como objetivo compreender como a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo poderá influenciar as relações interpessoais entre os alunos, tendo-se recorrido à metodologia qualitativa interpretativa por meio da realização de observação direta, entrevistas à professora titular da turma, professora de apoio, professora de inglês, professora de filosofia e de grelhas de observação.

Concluiu-se, com base na análise de dados recolhidos, que através do trabalho cooperativo é possível estreitar as relações interpessoais entre pares, desenvolvendo o espírito de respeito e compreensão pelo outro. Ainda se verificou que a aprendizagem cooperativa desperta o interesse dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos e aptidões, algo que cada vez se torna mais difícil de conseguir.

*Palavras-chave:* Aprendizagem Cooperativa, Relações interpessoais, Cooperação, Trabalho em Grupo, Educação Formal.

## **Abstract**

Over the years it has been notorious for the increased difficulties of our children relating to each other. There is a difficulty in managing conflict and respect for the other, which is influencing the learning acquisition of our students. Within this panorama, it was pertinent to try to develop a study that aimed to understand the importance of cooperative learning and group work for interpersonal relationships between peers, with the objective of understanding whether this type of method can influence the relationships between students in group work situations at the level of autonomy, conflict management, cooperation and sharing.

This final report appears within the scope of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit (PES) of the Master's degree in Pre-School Education and Primary Education of the 1st Cycle of Basic Education, and the investigation falls within the context of supervised teaching practice in primary school teaching. The research theme aims to understand how cooperative learning can influence interpersonal relationships among students.

The qualitative interpretative methodology was used for the development of research. Regarding the data collection technique, it was based on direct observation, interviews with the full teacher of the class, support teacher, English teacher, philosophy teacher and observation grids.

It was concluded, based on the analysis of data collected that through cooperative work it is possible to strengthen interpersonal relationships between peers, developing the spirit of respect and understanding for the other. It was also found that cooperative learning arouses the interest of students in the acquisition of new knowledge and skills, something that becomes increasingly difficult to achieve.

**Keywords:** Learning Cooperative, Interpersonal relationships, Cooperation, Work Group, Formal Education.

# Índice Geral

## Volume I

Introdução.....	1
<b>PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>4</b>
1.Contextualização da prática profissional.....	4
1.1 Caraterização da entidade cooperante.....	11
1.2 Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar .....	16
1.3 Caracterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
1.4 Desenvolvimento da prática profissional.....	24
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>29</b>
2.Enquadramento teórico.....	29
2.1 Aprendizagens significativas .....	29
2.2 Aprendizagem cooperativa .....	31
2.2.1Trabalhar em Grupo na Aprendizagem cooperativa.....	34
2.2.2Papel do professor .....	37
2.3 Relações interpessoais .....	38
2.3.1Relações interpessoais e a sua relação com a Aprendizagem cooperativa .....	41
2.3.2Gestão de Conflitos em ambiente escolar .....	44
2.3.3Efeitos da pandemia nas relações interpessoais das crianças.....	48
3. Objeto de estudo .....	50
4. Métodos e procedimentos .....	53
4.1 Metodologia .....	53
4.2 Participantes no estudo .....	55
4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	55
4.3.1 Estudo/Análise documental .....	57
4.3.2 Observação participante e grelhas de observação direta .....	58
4.3.3 Entrevista.....	60
4.3.4 Questionário .....	61
5. Apresentação e análise de Dados.....	63
5.1 Resultados obtidos através das grelhas de observação direta .....	63
5.1.1 Grelhas de observação Individual inicio do Projeto de Intervenção .....	63
5.1.2 Grelhas de observação Individual final do Projeto de Intervenção .....	68

<b>5.1.3 Grelhas de observação Grupo .....</b>	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
<b>5.2 Resultados obtidos da entrevista semiestruturada à professora cooperante.....</b>	<b>72</b>
<b>5.2 Resultado dos questionários aos Grupos .....</b>	<b>76</b>
<b>5.2.1 Início da Intervenção.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2.2 Final da Intervenção.....</b>	<b>78</b>
<b>6. Discussão dos resultados.....</b>	<b>82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>95</b>

## Volume II

<b>I. APÊNDICES.....</b>	<b>1</b>
<b>Apêndice A – Níveis de cooperação (Adaptado de Gonçalves 2017).....</b>	<b>2</b>
<b>Apêndice B – Guião de entrevista professora cooperante.....</b>	<b>3</b>
<b>Apêndice C – Temas e Dimensões da entrevista.....</b>	<b>5</b>
<b>Apêndice D– Categorização da entrevista semiestruturada.....</b>	<b>6</b>
<b>Apêndice E - Questionário Grupos.....</b>	<b>8</b>
<b>Apêndice F – Grelha de observação direta Individual.....</b>	<b>9</b>
<b>Apêndice G – Grelha de observação direta - Grupo.....</b>	<b>10</b>
<b>Apêndice H - Grelhas de observação direta individual preenchidas - Início PI.....</b>	<b>11</b>
<b>Apêndice I - Grelha de observação direta individual (Início PI)- Frequência absoluta.....</b>	<b>31</b>
<b>Apêndice J – Grelha de observação direta individual (Início PI) - Percentagens .....</b>	<b>32</b>
<b>Apêndice L - Grelhas de observação direta individual preenchidas final PI.....</b>	<b>33</b>
<b>Apêndice M – Grelha de observação direta individual (Final PI) - Frequência absoluta..</b>	<b>53</b>
<b>Apêndice N – Grelha de observação direta individual (Final PI) - Percentagem.....</b>	<b>54</b>
<b>Apêndice O - Observação descritiva e reflexiva dos grupos- Início do PI.....</b>	<b>55</b>
<b>Apêndice P - Observação descritiva e reflexiva dos grupos- Final do PI.....</b>	<b>56</b>
<b>Apêndice Q – Transcrição da Entrevista semiestruturada Professora cooperante.....</b>	<b>55</b>
<b>Apêndice R – Questionário de grupo.....</b>	<b>62</b>
<b>Apêndice S - Categorização questionário grupo.....</b>	<b>64</b>
<b>Apêndice T - Planificação do PI.....</b>	<b>65</b>
<b>II. ANEXOS.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 1 – Declaração de consentimento da entrevista semiestruturado.....</b>	<b>92</b>
<b>Anexo 2 – Declaração de Entrega relatório Final.....</b>	<b>93</b>
<b>Anexo 3 - Declaração RCAAP e Licença de distribuição não exclusiva.....</b>	<b>94</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Género grupo pré-escolar .....	16
Tabela 2 – Faixa etária do grupo pré-escolar .....	16
Tabela 3 – Idades por género alunos 1CEB .....	20
Tabela 4 – Estrutura, dimensões e objetivos do questionário .....	62
Tabela 5 – Pergunta: O que é trabalhar em grupo? (Início PI) .....	76
Tabela 6 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Início PI) .....	77
Tabela 7 – Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Início P) .....	78
Tabela 8 – Pergunta: O que é trabalhar em grupo? (Final PI) .....	79
Tabela 9 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Final PI) .....	80
Tabela 10 – Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Final PI) .....	8

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Categoria de Análise: Comunicação, autonomia e relação interpessoal (Início PI) ...	64
Gráfico 2 – Categoria de Análise: Gestão de Conflitos (Início PI) .....	65
Gráfico 3 – Categoria de Análise: Trabalho em grupo (Início PI) .....	66
Gráfico 4 – Categoria de Análise: Aprendizagem cooperativa (Início PI) .....	67
Gráfico 5 – Categoria de Análise: Comunicação, autonomia e relação interpessoal (Final PI) ...	68
Gráfico 6 – Categoria de Análise: Gestão de Conflitos (Final PI) .....	69
Gráfico 7 – Categoria de Análise: Trabalho em grupo (Final PI) .....	70
Gráfico 8 – Categoria de Análise: Aprendizagem cooperativa (Final PI) .....	71
Gráfico 9 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Início PI) .....	77
Gráfico 10 - Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Início PI) .....	78
Gráfico 11 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Final PI) .....	80
Gráfico 12 - Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Final PI) .....	81
Gráfico 13 – Comparação de resultados categoria Comunicação, autonomia e relação interpessoal .....	83
Gráfico 14 – Comparação de resultados categoria Gestão de Conflitos .....	84
Gráfico 15 – Comparação de resultados categoria Trabalho em grupo .....	85
Gráfico 16 – Comparação de resultados categoria Aprendizagem cooperativa .....	86

## Índice de Figuras

Figura 1 - Triângulo de Nóvoa (28/10/2022) .....	8
--	---

## **Índice de siglas**

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

MEM -Movimento de Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

PA – Perfil do Aluno

PES- Prática de Ensino Supervisionado

PI- Projeto de Intervenção

TDAH – Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

## Introdução

O Relatório Final que se segue surge no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo como finalidade a obtenção de grau de Mestre e realizado segundo a orientação da Professora Doutora Ana Rita Leitão.

Respetivamente à PES, a mesma previu dois momentos, sendo eles a Unidade Curricular de PES em Educação Pré-Escolar e a PES em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos os estágios foram realizados na mesma instituição cooperante, tendo como base a formação até então desenvolvida, os saberes profissionais já adquiridos e a construção de um perfil de desempenho profissional. Os estágios tinham como objetivo criar alicerces para o nosso desempenho profissional enquanto futuros educadores e professores.

A temática da investigação desenvolvida no presente relatório final surge no âmbito da PES em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino público situada no concelho do Seixal. Através de observação direta surgiu o tema/problemática, pois no contexto de sala onde decorreu o estágio era visível a dificuldade das relações interpessoais entre os alunos, verificando situações de conflito, falta de respeito pelo outro, individualismo e pouco espírito de interajuda. Neste contexto foi iniciado um projeto interventivo que privilegia o trabalho de grupo através do método de aprendizagem cooperativa.

A urgência em estabelecer relações positivas entre os alunos levou à construção de um estudo que estabelece a ligação entre o trabalho cooperativo e o trabalho em grupo para estreitamento das relações interpessoais. Assim é pertinente compreender que a aprendizagem cooperativa prevê que os alunos trabalhem em conjunto com o objetivo de atingir uma finalidade, Fathman e Kessler (1993), citado por Monteiro (2012), definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho de grupo estruturado cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho (p.38).

No decorrer da observação existiu a necessidade de refletir sobre a lacuna existente nas relações interpessoais entre os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), e constatou-se a imensa dificuldade em estreitar relações, gerir conflitos, partilhar ideias, compreender e ajudar o outro. Tornou-se pertinente perceber como o trabalho em sala de

aula pode ser facilitador no estreitamento destas relações. Através desta observação, em contexto de sala de aula, pôde-se refletir e questionar sobre como o trabalho cooperativo e de grupo poderiam influenciar as relações interpessoais entre pares tendo como ponto de partida o trabalho desenvolvido no projeto de intervenção.

Justificada a escolha do tema e de salientar a importância da temática para a formação profissional, visto ser um paradigma bastante atual principalmente em contexto pós-pandemia, onde as crianças se viram privadas de se relacionar umas com as outras.

Posto isto, o presente estudo de caso surge como resposta à problemática encontrada o benefício da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo nas relações interpessoais em ambiente escolar, estudo de caso em 1º Ciclo do Ensino Básico. Partindo das seguintes questões orientadoras:

- Será que a aprendizagem cooperativa e trabalho em grupo facilita as relações interpessoais?
- Qual será a importância da aprendizagem cooperativa e de trabalho em grupo nas relações interpessoais dos alunos do 1º CEB?
- Existe alguma influência da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo para a melhoria das relações interpessoais dos alunos 1º CEB?
- Qual o benefício nas relações interpessoais ao ser aplicado o método de trabalho cooperativo?

A natureza desta investigação enquadra-se na investigação interpretativa/qualitativa, sendo este o modelo dominante na investigação em educação. Este tipo de investigação é caracterizado pelo seu cariz descritivo, interpretativo e compreensivo, evidenciando o sentido da ação e o papel dos indivíduos e o significado que dão aos fenómenos, revelando-se a mais indicada para o desenvolvimento deste estudo de caso. No que refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreu-se a métodos de recolha qualitativa e quantitativa, que incidem sobre a observação direta, entrevistas e grelhas de observação.

O presente relatório está estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte é apresentada a contextualização da prática profissional, caracterização da identidade cooperante e desenvolvimento da prática profissional e problematização do tema a partir da prática.

A segunda parte é constituída pelo Estudo Empírico, onde é apresentado um enquadramento teórico onde serão apresentados um enquadramento dos conceitos

pertinentes á temática da investigação. Nesta fase é abordado o tema de estudo com as respetivas questões orientadoras, os métodos e procedimentos que integram a metodologia usada e as técnicas utilizadas na recolha de dados. Os dados obtidos são apresentados, analisados e discutidos, de modo a dar resposta ao problema encontrado.

Por último é apresentada as considerações finais com carácter reflexivo abordando o contributo da PES e do presente estudo para o desenvolvimento profissional, para perspectivas futuras na área da educação, para a formação de professores e educadores e para o contributo a nível pessoal. Nesta é também refletido sobre a importância do presente estudo para a nossa formação e quais as suas implicações para a construção da nossa prática pedagógica.

# PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

## 1. Contextualização da prática profissional

O presente relatório é o produto da realização de Estágio em contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico (1º CEB) e Educação Pré-Escolar, realizados no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Mestrado em Educação do Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada. Ambos os estágios foram essenciais para a construção da nossa identidade profissional como futuros educadores e professores.

A PES é compreendida como uma atividade teórico-prática que complementa a formação de professores e educadores, esta deverá ter como prioridade o contexto escolar real, tanto em sala de aula como com toda a comunidade escolar. Deste ponto de vista, acreditamos que a observação, prática e reflexão sobre ambiente real permitem uma formação completa, imprescindível para o processo de formação dos futuros educadores e professores.

A prática de Ensino Supervisionada, na formação inicial de professores, em muitos casos, é o primeiro contacto de futuros profissionais com o contexto prático da docência. É ainda perante um grupo de crianças que tais profissionais podem fazer uma real avaliação do seu trabalho, enquanto recorrem aos conceitos teóricos estudados. Referindo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, n.º 38, I Série publicado em Diário da República,

“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”. (p.1321)

O Art.11º do Dec. Lei nº 79/2014 de 14 de maio, n.º 92, I Série publicado em Diário da República, reforça ainda, que a iniciação à prática profissional, “inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas” (p.2986).

De acordo com o que foi aludido a formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em atividades de campo e de Iniciação à Prática Profissional, de modo a desenvolver competências profissionais (Ponte, Januário, Ferreira, & Cruz, 2000, p. 13).

Galveias (2008) citando Estrela et al. (2002) afirmam que prática pedagógica deverá ser norteada por alguns princípios emergentes na formação inicial de professores:

- Centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- Orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- Focar-se não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- Privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- Privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

(Galveias, 2008, p.10)

Consideramos por isso, que a prática pedagógica tem um papel-chave na formação de educadores e professores, e é nela que podemos analisar e refletir sobre o nosso desempenho, construir os nossos pressupostos pedagógicos e definir a nossa linha de trabalho. A reflexão sobre a prática é crucial para o docente, sendo assim imprescindível desde a formação inicial construir um percurso reflexivo sobre a ação desempenhada. Devemos assim transformar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em saberes

profissionais, e por sua vez fundamentar e orientar a nossa ação enquanto docentes.

Desde a nossa formação inicial até ao estágio em contexto escolar são vários os documentos que nos são apresentados, e que compõe as principais bases do processo educativo. Nestes documentos encontram-se as diretrizes que os profissionais de educação deverão conhecer, e pelas quais regerão o seu trabalho. Entre esses documentos, encontram-se as Orientações Curriculares do Pré-Escolar (OCEPS), as Aprendizagens Essenciais (AE), legislação decretada e ainda o Perfil do Aluno (PA). Além destes documentos os professores/educadores devem conhecer também as teorias educacionais, tanto numa perspetiva diacrónica, como sincrónica.

A evolução da geração obriga a uma evolução a nível escolar, uma que evidencie a criança como ser único e individual e que possa colocá-la no centro de todo o seu conhecimento, interesses e aprendizagens, sendo então importante repensar e refletir sobre o uso de metodologias tradicionais nas instituições de ensino. Como defendia Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim devemos construir um saber em torno dos interesses dos alunos e adaptar cada metodologia ao contexto, olhando sempre para cada aluno como um ser único e capaz de compreender as suas necessidades de aprendizagem.

Na ótica das teorias psicocognitivas, que assentam no desenvolvimento cognitivo do sujeito, o professor assume um papel de desafiador, cabendo-lhe a responsabilidade de compor o ambiente educativo de modo que este se torne mais favorável à exploração e estimulação da criança, por forma a incentivar o seu desenvolvimento cognitivo. Jean Piaget, grande defensor desta forma de pensar, defendia que as principais metas da educação são criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações já fizeram e que a educação deverá formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.

A educação deve ter como objetivo primordial alcançar aprendizagens significativas para a criança, através do aprender a aprender, e tendo como ponto de partida as suas experiências e reais motivações, admitindo as competências e capacidades da mesma, este princípio vai de encontro ao que foi observado em PES. Centrar o aluno na sua aprendizagem é o grande alicerce que sustenta a nossa prática pedagógica. Segundo Carneiro (2016) a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor

(pp.19-20).

Nesta ótica, acreditamos que uma aprendizagem significativa é aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura ou nas suas atitudes. Estas aprendizagens são desenvolvidas através de recursos que possam alimentar os interesses das crianças, algo observado na ação educativa tanto da educadora como da professora cooperante em contexto da PES.

Outro ponto que sustenta a nossa prática pedagógica contempla a envolvência da criança com o meio, por outras palavras, a interação social entre as crianças e a comunidade permite-lhe adquirir instrumentos para desenvolver competências sociais. Como refere Freita (2012),

“(...) os valores devem estar presentes na vida das pessoas também no ambiente social, pois se a escola procura formar para a vida, então se pode entender com valores tudo que está relacionado com o respeito à vida, natureza, raças, etnias, cultura, origem, dentre outros, ressaltando que cada ser humano possui características únicas, deste modo são diferentes, embora cada criança ou cada adulto possua sua identidade e carregue consigo uma história de vida.”. (p.36)

Refletindo agora sobre a prática e metodologias utilizadas pela educadora e professora cooperante, ambas se regem por uma pedagogia participativa, tendo como objetivo primordial, o de alcançar aprendizagens em todas as dimensões da criança, através do aprender a aprender, e tendo como ponto de partida as suas experiências e reais motivações, admitindo as competências e capacidades da mesma que segundo, Carneiro (2016)

” a pedagogia participativa estende -se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor”. (pp.19-20)

Assim, as suas práticas e ações não se regem apenas por um único modelo pedagógico, mas sim conciliando, ambas criam um ambiente educativo adequado ao

desenvolvimento integral da criança e desenvolvem a promoção de uma aprendizagem ativa, utilizando ambas modelos/metodologias pedagógicas tais como: High/Scope, Movimento de Escola Moderna (MEM) e Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

Focando na caracterização da nossa prática pedagógica, acreditamos que no processo de ensino-aprendizagem é fundamental que o professor recorra a várias metodologias de forma a otimizar a sua ação pedagógica adotando-a às necessidades dos alunos, ou seja, torna-se importante que o docente proporcione diferentes experiências de aprendizagem, não se limitando a transmitir conhecimentos de forma estanque. Assim a organização curricular deve ir de encontro e potenciar as características individuais de cada aluno, considerando assim tempos regulares de trabalho autónomo e planos individuais de trabalho. Contudo não deve ser menosprezado o trabalho em grupo, pois neste cada criança terá um objetivo focado nas suas necessidades, existindo partilha, reflexão e trabalho de colaboração entre o grupo e posteriormente entre os diferentes elementos da sala.

A partilha, reflexão e colaboração entre os alunos, no nosso ponto de vista, obriga a que o docente reflita sobre as suas conceções de autoridade, de superioridade e permita que a turma consiga trabalhar de forma cooperada, autónoma e responsável (Gomes, 2014). Assim, para Nóvoa (1995), podemos caracterizar a relação pedagógica como um triângulo que se organiza segundo três vértices (cf. Figura 1).

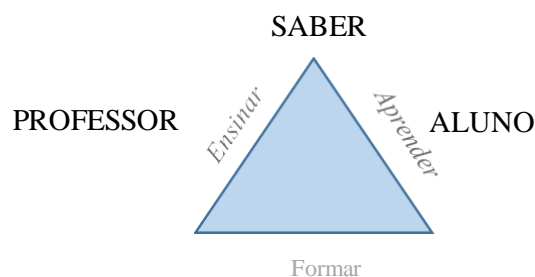


Figura 1 - Triângulo de Nóvoa (28/10/2022)

Contudo para que este triângulo funcione, existem processos que se devem relacionar entre si. Acreditamos que o ensinar acontece na relação entre o professor e o saber, nesta relação, podemos encontrar o ensino, a didática e a gestão de informação. É a partir do saber que se estabelece o contato entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social (o professor) e aquele que o deve adquirir (o aluno). Segundo Gaulke (2012), é o “(...) adulto da relação que tem socialmente a função de administrá-la, porque

é ele quem responde ao funcionamento da sala de aula e do grupo de alunos pelo qual é designado responsável.” (p.3). Quanto ao saber, um dos elementos fundamentais de uma relação pedagógica, esta se baseia na partilha de saberes por ambas as partes intervenientes (professor e alunos). Ainda segundo Estrela (2002), o saber determina a relação pedagógica dentro da escola, pois não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse origina. (p.32). Na relação do aprender, construído entre os alunos e o saber, aqui encontramos a aprendizagem, ou seja, o processo de aprender. Para Freire (1996), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento.” (p.96).

Não poderemos olhar para a relação professor-aluno como sendo limitada a uma relação didática ou calorosa, mas sim olhar como sendo uma junção das duas, ou seja, os professores devem ir além da transmissão dos conhecimentos, pois são vistos como uns segundos pais (Morales, 2001, p.49). Na nossa ótica a relação entre o professor e o aluno tem um papel fundamental para formar a criança, pois orienta o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Como afirma Postic (2008), “é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o indivíduo-criança/adolescente ou adulto - se descobre, evolui e se estrutura”. (p.27)

Com o objetivo de estreitar as relações sociais entre os alunos foi adotada a Metodologia de trabalho de projeto, metodologia utilizada por ambas as docentes cooperantes. Conforme referem Resendes e Soares (2002), o trabalho de projeto é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades, das atividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender (p.66). Visto que um dos principais focos do PES em ambas as valências seria a implantação de trabalho de projeto foi uma mais-valia o trabalho já realizado em sala por ambas as docentes cooperantes.

Na conceção da prática pedagógica adotada foi pertinente reforçar a importância de os alunos terem tempo de trabalho cooperativo para o benefício das relações interpessoais entre pares através do trabalho em grupo. Trabalho de grupo é definido, segundo Castro e Ricardo (1993), como um “conjunto de pessoas que interagem, têm consciência uma das outras e se percebem como um grupo” (p.24).

Ao docente cabe ter em conta os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos distintos de pensamento e de ação, considerar métodos complexos de pensamento e procurar desenvolver competências. O trabalho de grupo exige que se aprenda a trabalhar colaborativamente, seguido do cumprimento de

princípios e de regras, pressupondo atitudes de respeito. Assim verificamos à enorme dificuldade nas relações entre pares na turma, o trabalho de grupo seria uma necessidade emergente na mesma. Trabalhar em grupo pressupõe que exista um sentido consensual de organização dos agentes do processo de ensino/aprendizagem, em que os objetivos e as estratégias são distintos dos definidos nos modelos pedagógicos tradicionais (Pato, 1995, p.9).

Compreendendo que o trabalho em grupo é um grande pilar da aprendizagem cooperativa, chegamos a necessidade de trabalhar numa vertente de aprendizagem cooperativa. Nesta linha de pensamento foi projetado na nossa prática profissional a aplicação de um PI que pervigília a partilha, entreajuda, colaboração e principalmente a cooperação. Segundo Niza (1998) a cooperação, é um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou pares) para atingirem um objetivo comum, o mesmo autor afirma ainda que o trabalho através da cooperação tem revelado melhor a estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (p.4).

Acreditamos que através deste tipo de trabalho podemos transmitir aos nossos alunos competências cruciais para o seu percurso escolar tanto a nível social como cognitivo. Assim sendo, decidimos aliar a aprendizagem cooperativa, o trabalho de grupo e a aplicação de um PI através da MTP.

A Metodologia de trabalho de Projeto (MTP) é considerada como “uma metodologia para a resolução de problemas” (Rangel & Gonçalves, 2010). A MTP parte de uma curiosidade, interesse ou necessidade do grupo, que é caracterizado como um problema, que dá origem a um projeto para o resolver. A criança é convidada a investigar e a pesquisar sobre a temática em questão. No seu fundo a MTP foca-se na concretização de projetos indo ao encontro dos interesses, necessidades e curiosidades das crianças, desenvolvendo-se investigações, através das quais a criança tem a oportunidade de explorar e descobrir, atentando-se como investigadoras (Vasconcelos, 2012, p.20). A MTP esteve presente em todos os percursos construídos das PES, aliada não só as metodologias que delimitam a nossa prática como também as utilizadas tanto pela educadora cooperante como pela professora cooperante.

Por fim, qualquer que seja a valência, o professor e educador deve ter consciência do seu processo educativo. Este deverá privilegiar a reflexão sobre a sua ação educativa quer para avaliação de cada criança quer para autoavaliação de si próprio. Deste modo, a investigação, análise e reflexão, permitirão um melhor planeamento de dinamizações

futuras e adaptação a certas circunstâncias, contribuindo decisivamente para o sucesso do grupo e de cada criança individualmente. Um bom professor/educador, tal como as suas crianças, encontra-se em constante busca de conhecimentos novos. Tanto a criança aprende com o professor/educador, como o professor/educador aprende com a criança, sendo esta uma relação de pura partilha.

## **1.1 Caracterização da entidade cooperante**

As unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentadas no 2º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dispuseram, cada uma, de um estágio de 300 horas. Os dois estágios em questão, tanto a nível de Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tiveram lugar na mesma instituição.

Os estágios decorreram numa instituição de rede pública localizada no concelho do Seixal, freguesia União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, abrangendo as valências de pré-escolar e jardim de infância. inaugurada a 24 de setembro de 2009, é uma escola de arquitetura moderna, que deu resposta educativa mais diversificada às necessidades diagnosticadas que a comunidade escolar necessitava, tendo como missão promover o desenvolvimento, formação e autonomia das pessoas nesta área de residência.

No que toca as acessibilidades e mobilidade a nível dos transportes públicos, existe uma vasta oferta quer da rede rodoviária, da travessia fluvial do Tejo através do cais de embarque da Transtejo, ou da rápida deslocação até à estação de comboios da Fertagus, que permite a travessia da Ponte 25 de Abril através da rede ferroviária, sendo um local acessível para as diversas famílias.

Relativamente aos espaços direcionados para as crianças é de destacar o Parque Urbano do Seixal, o Parque infantil Dona Maria e o Parque Infantil da Zona Ribeirinha. Estes três parques contemplam infraestruturas novas que proporcionam as crianças uma zona de brincadeira estimulante e criativa. O município promove ainda várias atividades e iniciativas lúdicas ligadas ao Programa Municipal de Educação Ambiental, e a Educação para a Saúde e Bem-estar, proporcionando informação e incentivando a população a boas práticas nestas áreas, com o intuito de alterar comportamentos e deste modo contribuir para um desenvolvimento saudável e sustentável.

A Instituição onde foi realizado o estágio possui três módulos de um piso:

Bloco 1. Polivalente; casa de banho; sala de arrumos; refeitório e cozinha;

Bloco 2. Casa de banho adaptada para pessoas com deficiência; Sala de Professores; Gabinete do Coordenador.

Bloco 3. Biblioteca e Mediateca; sala do Prolongamento de Horário do JI; sala da Unidade Especializada para Alunos com Multideficiência (UEAM); Sala da Associação de PEE.

Bloco 4. Jardim de Infância (JI): 3 salas de atividades; dois blocos de casas de banho para rapazes e raparigas; Casa de banho adaptada para pessoas com deficiência; pequena sala de arrumos; dois gabinetes.

Bloco 5. Oito salas de aula do 1ºCEB; um gabinete de apoio.

O espaço exterior da escola é pavimentado em betão, havendo a registar a existência de um espaço desnivelado, uma espécie de espiral, que se revela inadequado para as crianças brincarem em segurança. de salientar a existência de um amplo espaço nas traseiras do edifício, pontuado por árvores e arbustos, onde as crianças do primeiro ciclo podem brincar sem restrições, contudo este não é acessível as crianças do jardim de infância. Um aspeto positivo é a existência de uma horta, dividida em oito espaços, cujo tratamento e manutenção se encontram a cargo de grupos do pré-escolar e turmas do primeiro ciclo.

A escola integra ainda um Centro de Apoio à Aprendizagem constituído por uma equipa multidisciplinar, professoras de ensino especial, técnicas de apoio para as terapias e psicólogo, que inclui um Centro de Recursos para a Inclusão. O seu objetivo principal é garantir que as crianças com necessidades específicas tenham acesso a apoios específicos ao nível de terapias, psicologia, orientação e mobilidade, bem como diligenciar a participação dos alunos nas atividades curriculares e aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares. Pretende-se aqui assegurar o adequado desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos, assim como organizar o processo de transição para a vida pós-escolar destas crianças.

Relativamente à biblioteca escolar, é evidente que esta terá sido projetada para se tornar uma estrutura evolutiva, apta para seguir lado a lado com as mudanças que vão ocorrendo nas práticas educativas, bem como fomentar e facilitar o acesso à informação e ao conhecimento, capacidades exigidas a qualquer cidadão do século XXI, de acordo com o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória.

Relativamente a recursos humanos, a escola integra:

Pessoal Docente:

19 Docentes

1 Coordenador;

8 Professoras de 1º ciclo;

5 Educadoras de infância;

2 Professoras de Educação Especial (CAA);

2 Professoras do projeto Fénix;

1 Professora de Inglês.

Equipas de apoio multidisciplinar:

Psicóloga educacional;

Terapeuta da fala;

Terapeuta de psicomotricidade;

Fisioterapeuta.

Pessoal não docente:

5 Assistentes operacionais no Jardim de Infância;

7 Assistentes operacionais no primeiro ciclo.

No que toca ao projeto educativo da Instituição é o mesmo do agrupamento em que sustentado no Dec. Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro alude que, "A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere".

Este projeto educativo foi elaborado para o triénio 2018/2021 e (...) surge como um instrumento orientador que possibilita a definição e a formulação das estratégias de escola/agrupamento, entendida como espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos." Este documento,

” (...) Apresenta-se como um documento fundamental da política interna do agrupamento, cuja finalidade é definir as linhas orientadoras do mesmo e da sua autonomia, dentro do quadro das políticas nacionais e mostrar em que medida o Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, Seixal, se propõe assegurar a continuidade das suas boas práticas, dos seus projetos anteriores e intervenções reforçando o papel das escolas do agrupamento para uma escola de excelência, que promova o sucesso educativo e a integração plena dos jovens, de forma participante e participativa, vivenciada na escola e na comunidade, a fim de integrarem uma sociedade que se quer cada vez mais plural e equitativa.” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 5)

A construção deste Projeto Educativo do Agrupamento fundamenta-se na metodologia de Desenvolvimento da Função Qualidade (QFD)<sup>3</sup>. Para garantir a eficácia de um Projeto Educativo baseado nesta metodologia, a gestão deve comprometer-se a:

- Envolver toda a comunidade educativa no planeamento da organização e processos;
- Zelar pela / apostar na qualidade do ensino / aprendizagem como primeiro objetivo;
- Focalizar-se permanentemente no aluno;
- Empenhar-se na melhoria contínua (avaliação dos processos e planos de melhoria)

Os princípios orientadores visam:

- Promover o sucesso dos alunos.
- Atualizar e enriquecer os diversos equipamentos educativos.
- Enquadrar projetos inovadores de desenvolvimento educativo multidisciplinar.
- Estimular a participação dos intervenientes no processo educativo.

- Fazer da Escola um tempo e um espaço formativo, acolhedor e de bem-estar.
- Criar ambientes de aprendizagem transformadora.
- Promover ações de formação contínua.
- Promover a aplicação do Regulamento Interno do Agrupamento.
- Reforçar a integração da Escola no seu meio sociocultural.
- Reforçar as ações que visem a equidade, quer no acesso, quer no sucesso educativo.

(Projeto Educativo, 2018-2021, p. 7)

As crianças do Primeiro Ciclo desta escola podem ainda contar com uma oferta de várias atividades extracurriculares, nomeadamente Atividade Física Desportiva, Manualidades e Expressão Musical, diariamente, entre as 15h15m e as 17h15m. Tais atividades são asseguradas por profissionais contratados pelo agrupamento, mas remunerados pela Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola. Este organismo orgulha-se de participar ativamente no quotidiano escolar, promovendo frequentes ações tais como o Dia da Família, Marchas Populares, Festa de Natal, venda de rifas para angariação de fundos com vista ao melhoramento das condições educativas para todas as crianças da escola entre outras iniciativas

Sempre que possível, esta escola procura estabelecer parcerias com os organismos públicos do concelho, de modo a promover atividades para facilitar a integração da comunidade escolar com o meio que o envolve, valorizando assim a interação de todos os membros da comunidade educativa. Como referiu Oliveira-Formosinho (at al, 2007), “a interdependência e interatividade entre as pessoas e os seus contextos de vida são constitutivas do viver e do conhecer”.

## 1.2 Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar

A sala onde decorreu o estágio de Intervenção de pré-escolar funcionava das 8h50 às 14h50, com hora de almoço das 11h50 às 12h50. A sala era constituída por 20 crianças com idades, entre 4 e os 6 anos, sendo 10 rapazes e 10 raparigas. O grupo de intervenção é na sua maioria de nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos um proveniente de São Tomé e outro do Brasil embora existam crianças no grupo que no seu contexto familiar têm uma herança multicultural.

O grupo é composto por diferentes contextos socioeconómicos. Acrescento que existe no grupo duas crianças ao abrigo do Decreto-lei 54/2018, de seis de julho, beneficiando das seguintes medidas: Medidas universais: a) A diferenciação pedagógica, b) As acomodações curriculares e ainda e) A promoção do comportamento pró-social; Medidas Seletivas: c) Apoio psicopedagógico e d) Antecipação e o reforço das aprendizagens. Beneficiam ainda do Despacho normativo número 10-A/ 2018, de dezanove de junho (integração em grupo com número reduzido de crianças). Têm apoio especializado com a docente de educação especial e estão em vigilância pela ELI do Seixal.

Fruto da análise dos dados recolhidos, apurou-se que o grupo é também bastante heterogéneo quanto aos contextos educativos de proveniência, pois: 7 crianças já frequentaram este jardim-de-infância no ano letivo anterior e 13 estão a frequentá-lo pela primeira vez; das vinte 20 crianças, 17 frequentaram anteriormente jardim de infância e são provenientes de 5 diferentes estabelecimentos; apenas três 3 crianças não frequentaram anteriormente a educação pré-escolar, tendo estado entregues aos cuidados de familiares.

SEXO	
Feminino	10
Masculino	10
TOTAL	20

Tabela 1 – Género grupo pré-escolar

IDADE			
	Set./21	Dez./21	Junho/22
4 Anos	12	9	4
5 Anos	8	10	10
6 Anos	0	1	6
TOTAL	20	20	20

Tabela 2 – Faixa etária do grupo pré-escolar

No início do estágio foi observado que algumas crianças tiveram dificuldade na adaptação ao meio escolar mostrando alguns receios na convivência entre pares. Evidenciaram ansiedade e fragilidade emocional (choro fácil e dependência dos adultos de referência), sobretudo na separação das famílias aquando da entrada, mas rapidamente estabilizavam.

Relativamente à organização do ambiente educativo, a Sala 3 conta com várias áreas de interesse bem definidas, e com recursos variados, que permitem às crianças experienciar atividades diversas. Esta organização permite que as crianças escolham áreas que preveem o trabalho cooperado em pequenos grupos, ou áreas que apelam a atividades de índole individual. No entanto, torna-se pertinente referir que, a organização das áreas não é definitiva e privilegia uma grande flexibilidade, conforme interesses e/ou necessidades das crianças e da equipa educativa, prevendo alterações constantes. Sendo assim, importa clarificar que as mudanças são realizadas pelas crianças, através da mediação entre estas, uma vez que é sabido que não podem exceder o número da lotação de cada área, permitindo-lhes participar na reorganização do espaço, mantendo a sua autonomia e segurança. Segundo Vygotsk (1991),

“Educar é um desafio que incide sobre um fator muito sensível, ligado as emoções envolvidas neste processo. Os recursos físicos e os meios materiais para a realização de uma educação de qualidade dependem do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação no processo educacional, exigindo mudanças no relacionamento de todo o contexto escolar como: relacionamento pessoal e social e a maneira como se realizam os processos de ensino e aprendizagem”.

### **Áreas da Sala de Educação pré-escolar:**

Na sua organização a sala que realizei o meu estágio era constituída por uma diversidade de áreas, o que no meu ponto de vista era algo muito positivo. Na sua constituição podemos diferenciar a área dos Jogos de Chão, área da Escrita e da Matemática, área do Faz-de-Conta, área da Natureza, área da Criatividade, área dos Jogos de Mesa, área do Computador, área das Artes, área da Biblioteca, área da Casinha e

Expressão dramática e por último a área de Projeto. Uma organização de sala muito bem definida pois acreditamos que “(...) um amplo espaço educacional torna-se condição necessária para que a aprendizagem activa seja um suporte central das aprendizagens curriculares.” (Formosinho 2007, pp.67).

Área dos Jogos de Chão: As crianças dispõem de blocos de madeira, animais de plástico, carros, uma garagem, que lhes permitem fazer construções e experienciar brincadeiras no chão.

Área da Escrita: Nesta área as crianças contactam com instrumentos diversos (ficheiros de palavras, gavetas com letras maiúsculas e minúsculas, gavetas com números, jogos de palavras, jogos de letras, material de escrita, entre outros), o que lhes permite um contacto mais próximo com o código escrito, bem como explorações diversas.

Área do Faz-de-Conta: As crianças têm à sua disposição uma casa de madeira, bonecos, mobiliário, animais e louças miniatura, com os quais podem explorar as potencialidades do jogo simbólico.

Área da Natureza: As crianças têm ao seu dispor um conjunto de elementos da natureza (bolotas, pedras, ramos, avelãs, folhas secas, rolhas, entre outros), de materiais de experimentação (óculos de proteção, lupas, balança, entre outros).

Área dos Jogos de Mesa e da Matemática: Aqui as crianças contam com jogos de concentração (puzzles, dominó, loto, entre outros), jogos de raciocínio lógico e matemático (Tangram, Geoplano, ábaco, formas geométricas, esquadros, entre outros), o que lhes permite realizar atividades mais calmas e com maior concentração, de raciocínio lógico e matemático, individualmente ou em pequenos grupos.

Área do Computador: Área onde as crianças podem jogar alguns jogos virtuais, mas também fazer pesquisas e visualizar filmes.

Área das Artes: As crianças contactam com recursos vários, que lhes permitem um contacto mais próximo com possibilidades e técnicas de expressão plástica (desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, aquarelas, entre outros).

Área da Biblioteca: Esta área tem à sua disposição recursos materiais (livros, fantoches, peluches, entre outros) o que lhes propicia a oportunidade de ouvir e/ou contar histórias, dando assim largas à sua imaginação.

Área da Casinha e Expressão dramática: As crianças dispõem de materiais idênticos aos que encontram no seu dia-à-dia (mobiliário, alimentos, utensílios diários e roupas), o que lhes permite vivenciar situações de jogo simbólico.

Em suma penso que a educadora cooperante focou a organização da sala no desenvolvimento de aprendizagem da criança. Uma sala feita para a criança e com a criança. Diversificada, dinâmica e orientada. Um ambiente produtivo e autónomo. Segundo Zabalza (1998):

“O ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...) Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as actividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender.”

Globalmente, as crianças participam ativamente nas diferentes áreas de atividade, utilizando os materiais que nelas estão ao seu dispor, com uma autonomia e capacidade de iniciativa crescentes. Nos momentos de grande grupo participam ainda de forma incipiente nas conversas e revelam ainda alguma dificuldade em esperar pela sua vez para intervir. Evidenciam alguma fragilidade ao nível do conhecimento do mundo, nomeadamente em tópicos, em relação aos quais, seria expectável que tivessem um maior domínio. Tendo em conta a quantidade de crianças de quatro anos e o número significativo de crianças que no ano anterior passaram longos períodos em casa ou estiveram em casa com familiares, existe a necessidade de brincadeira livre, sobretudo nas áreas dos jogos e nos jogos de imitação nas casinhas.

Em síntese, é um grupo que, pela sua diversidade e pelo potencial que revela de progredir nos níveis de envolvimento e de realização, requer uma intervenção educativa muito ativa e uma boa gestão da atividade em contexto de sala. O grupo tem no seu seio recursos interessantes para que, através de uma gestão cooperada das relações, da ação educativa e da articulação e colaboração com as famílias, se possa realizar a intervenção pedagógica necessária ao bom desenvolvimento e à aprendizagem de cada uma das crianças e do grupo.

### 1.3 Caracterização do grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio de PES foi realizado numa turma de 3º ano de 1ªCEB, a qual possuía o horário das 9h10 às 15h10, com almoço das 12h10 as 13h10. É composta por vinte crianças com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos, e uma criança com 11 anos, distribuídas da seguinte forma:

	<b>8 anos</b>	<b>9 anos</b>	<b>10 anos</b>	<b>11 anos</b>
Raparigas	2	5	0	1
Rapazes	6	5	1	0

Tabela 3 – Idades por género na turma de 1ª CEB

A turma possui unicamente uma aluna falante não nativa, para a qual o português é uma língua não materna, tendo chegado ao nosso País no ano letivo 2019/2020 para ingressar no nosso ensino, vinda da Rússia.

Possui, ainda quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018: um apenas com medidas universais e seletivas uma vez que apresenta um desempenho global abaixo da faixa etária, perturbações de linguagem e emocionais; dois que apresentam imaturidade ao nível emocional, transtorno de déficite de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtorno opositor desafiador (TOD); ainda existe uma criança portadora de Trissomia 21 abrangida por medidas universais, seletivas e adicionais, com inclusão diária em sala acompanhada por uma assistente e com currículo adaptado. Esta aluna possui uma Baixa Visão que obriga a uma adaptação das fichas de trabalho para dimensões A3, com cores fortes e imagens claras e simples. Como afirma a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, em Salamanca,

"as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e

crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.” (Unesco, 1994, p. 6)

Tendo em conta as características do grupo a sala de aulas está adaptado ao mesmo, havendo um esforço por parte da docente cooperante em estar em constante adaptação face às necessidades do grupo de modo a facilitar o ambiente tanto para as crianças com necessidades específicas como para as restantes.

No que diz respeito às características da turma, de acordo com informações da professora cooperante e com a minha observação, esta apresenta algumas dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula e de regras sociais tais como o saber estar, o saber ouvir e o respeito pelo próximo. Para tal contribuirá a imaturidade emocional, frustração e dificuldades de concentração em pelo menos sete crianças, o que se traduz nas dificuldades de relacionamento entre si, embora a maioria mantenha uma relação satisfatória entre pares.

Esta situação torna-se mais visível em sala de aula pela existência de uma criança que foi diagnosticado com um TDAH e TOD que de momento apenas usufrui de medidas universais, não conseguindo sentar-se por um período superior a dez minutos. A sua imaturidade emocional denota-se na perturbação do seu comportamento, contudo já foi avaliado em psicologia e é acompanhado em pedopsiquiatria. Foi ainda visível em duas crianças muitas dificuldades na motricidade fina e coordenação motora no geral, pelo que exibem dificuldades no que concerne à escrita, mais concretamente apresentando uma caligrafia pouco perceptível. Ainda assim, este grupo é muito curioso, dinâmico e envolve-se nas atividades propostas. Revelou-se muito atento e comunicativo em todas as atividades, com determinação de explorar, aprender e descobrir tudo à sua volta.

Se considerarmos os pressupostos do construtivismo, nomeadamente com Piaget, este grupo encontra-se no estágio das operações concretas ou do pensamento operatório. É neste estágio que as crianças começam a organizar verdadeiramente o seu pensamento. Começam a ver o mundo com mais realismo, deixando de confundir o real com a fantasia. Adicionalmente, começam a adquirir a capacidade para realizar operações sem necessidade de recurso às imagens visuais para concretizar operações. Consideremos uma das características essenciais do pensamento operatório: a “reversibilidade”. Este conceito designa “(...) a capacidade do pensamento, não somente de voltar ao ponto de

partida de uma transformação, mas de construir uma transformação (chamada operação direta) com o seu inverso.” (Henriques, 1996) mostrando um pensamento cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem e uma maior capacidade de concentração, a realização de determinadas tarefas mais complexas torna-se mais exequível, algo observado no grupo da turma em diversas situações de reflexão.

Já Freud dividiu o desenvolvimento das crianças em fases sucessivas e concluiu que esta faixa etária vive no período da latência. Segundo este autor este período, é caracterizado pela deslocação da libido para as atividades que socialmente são aceites, como é o caso das sociais e escolares. Há por isso um maior investimento nas interações sociais que começam a estabelecer com os seus pares. As crianças já perceberam as diferenças biológicas sexuais no período fálico, que é imediatamente anterior a este.

Este período é crucial pois a criança aprende coisas que lhe vão ser imprescindíveis para a sua vida futura, tem de controlar a sua imaginação excessiva, para poder dedicar a sua atenção à educação formal e desempenhar funções intelectuais. Sente que adquiriu competências se o objetivo a que se propôs é realizado com sucesso e, é esta realização que consegue alimentar o seu ego.

Relativamente à participação, a turma apresenta alunos com maior predisposição a participar comparativamente com outros colegas, sendo por vezes impossível controlar a sua participação devido à rapidez com que a fazem. Porém existem crianças que só intervêm por solicitação direta da parte da professora ou minha, quando desenvolvia atividades com eles.

A autonomia, o respeito e o sentido de responsabilidade das crianças é algo que a docente de turma incute nas crianças. Para desenvolver estas competências são eleitos pelos colegas, de mês em mês, dois delegados de turma (um rapaz e uma rapariga), que são responsáveis por resolver problemas, situações ou conflitos fora e dentro da sala de aula, estes são ainda responsáveis por relatar os fatos ocorridos à professora e aos colegas de forma a resolverem as situações. Para fomentar a autonomia os alunos inscrevem-se ainda no mapa das tarefas, neste estão presentes diversas responsabilidades, como a distribuição do leite, os recados ou o preenchimento do calendário/mapa do tempo.

Por último, para além da docente de turma, esta conta com a professora de ensino especial, a professora do programa Fénix, a professora de inglês e o professor do Toca Arrufar. O programa Fénix é um projeto criado pela DGES e implementado no agrupamento a que esta escola pertence, e que propõe-se apoiar as crianças com mais dificuldades, pois permite um auxílio mais personalizado aos alunos que evidenciam

dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. A integração dos alunos neste apoio são de cariz temporário, para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo. Este projeto auxilia ainda os alunos que se encontrem mais adiantados que os colegas de turma através do Fénix de Excelência.

## 1.4 Desenvolvimento da prática profissional

A necessidade de refletir sobre novas experiências é crucial para o ser humano, uma vez que estas são importantes na aquisição de conhecimentos e na consciencialização de si próprio, para que, no futuro, consigamos tornar melhores profissionais. Além disso, todas essas experiências são relevantes para refletir e aprender, tornando assim a PES peça fundamental da nossa formação. Durante o período de estágio tivemos a oportunidade de experienciar vivências diferentes e contactar com crianças distintas e isso deu-me a possibilidade de as perceber melhor e de olhar para cada uma delas como um ser individual que tem as suas características e necessidades específicas. Encaramos este percurso como sendo essencial, imprescindível e gratificante.

A PES inicia os alunos no mundo da prática profissional. Segundo Gonçalves (2014) esta é uma componente fundamental para a sua formação, proporcionando aos estudantes uma formação pessoal e social integradora de informação, metodologias, técnicas, atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício do docente. (p.2). Posto isto, a prática pedagógica deve ser acompanhada, orientada e refletiva servindo para proporcionar ao futuro profissional uma prática completa, em contexto real, que possibilita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (Formosinho e Oliveira, 2001).

Na nossa perspetiva a formação inicial de educadores e professores, enquanto prática pedagógica, deverá privilegiar o contacto com o ambiente escolar dando a conhecer diferentes instituições; e em simultâneo, favorecendo o contacto com o mundo do trabalho e a relação entre a teoria com a prática, Este processo permitirá a observação crítica e recolha de informação, bem como, de forma recíproca, permite a aplicação de conhecimentos científicos e de competências relacionais e técnicas adquiridas ao longo da formação. (Gonçalves, 2014, p.2-3). Com este percursos conseguimos consolidar a aprendizagem feita ao longo deste caminho que percorremos, desde a licenciatura até ao Mestrado, contudo acreditamos num processo de aprendizagem contínua, mas com a consciência de muito termos ainda a aprender, a ensinar e a adquirir. Consideramos que este percurso dá alicerces na medida em que ajudou a enfrentar situações reais e constrangimentos o que leva a refletir sobre os mesmos. Segundo Gonçalves (2014),

“A PES proporciona aos estudantes (...) experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as

competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula e o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do cotidiano profissional.” (p.93)

No decorrer da PES as dificuldades surgiram, é certo, mais propriamente na gestão de conflitos, contudo com o auxílio das docentes cooperante foram ultrapassadas, procurando sempre melhorar e evoluir nesta matéria, uma vez ser crucial para o bom funcionamento de sala. É de ressaltar também o apoio prestado pelos dois orientadores que caminharam lado a lado em todo o processo que prevê as PES, desde a elaboração das planificações até à sua implantação. Acreditamos ter ultrapassado o desafio, tendo sempre uma atitude de melhoria e evolução.

Focando agora na nossa prática, esta desenvolveu-se do pressuposto que centra o ensino em teorias que colocam em ênfase a construção do conhecimento feito pela criança, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades, algo que tivemos em consideração na implantação do PI em ambas as valências. Devemos ter a consciência de que cada criança é um ser único com o seu próprio ritmo de aprendizagem e é dever do educador e do professor compreender e respeitar cada ritmo, este foi um dos principais pilares da nossa ação educativa.

Acreditamos, ainda que uma boa prática pedagógica deverá ser baseada em variadas metodologias/teorias a fim de conseguir responder a todas as necessidades da criança. Educar passa por estimular a autonomia e promover interações pedagógicas de qualidade. Assim, a educação deve ser feita numa parceria entre educador/professor e criança. Um percurso que proporciona novos saberes, experiências variadas e partilhas de conhecimentos. O foco da educação deve ser a criança e esta deve ter um papel ativo na mesma, pelo que deve participar no desenvolvimento das suas competências. Do nosso ponto de vista o professor/educador deve assumir um papel de desafiador, tendo responsabilidade de compor o ambiente educativo de modo que este se torne mais favorável à exploração e estimulação da criança, de forma a incentivar a sua aprendizagem.

No decorrer das PES foi visível a importância da interação social para a construção do saber, sendo esta uma aliada de uma boa prática pedagógica pois permite à criança partilhar e adquirir conhecimentos com os demais. Na nossa perspetiva o conhecimento constrói-se progressivamente e constitui uma adaptação resultante da

interação da criança com o meio que a rodeia, tal como defendeu Jean Piaget, na sua teoria dos estádios de desenvolvimento da criança. Assim, interação social entre as crianças e face à comunidade envolvente permite-lhes adquirir instrumentos para aprimorar competências no campo do pensamento e das aprendizagens. Neste aspeto foi observado durante o período de observação, a grande dificuldade do grupo se relacionar e gerir conflitos. Sempre que era proposto trabalho em grupo era notório, em alguns alunos, a preferência por trabalho individual, sendo que ao trabalhar em grupo alguns elementos isolavam-se e realizavam as tarefas individualmente. Segundo Smith, Cowie e Blades:

“na perspetiva de Vygotsky, as crianças não agem isoladamente, mas tomam para si próprias o conhecimento numa comunidade de outros indivíduos que partilham uma cultura comum. A linguagem desempenha um papel chave neste processo. Vygotsky sugeriu a hipótese de que era através do discurso ... que a criança se desenvolvia como pensador e aprendiz”. (p. 494)

Nesta linha foi pertinente criar dois Projeto de Intervenção que fosse ao encontro às necessidades observadas em cada uma das valências. A criação de “qualquer projeto surge da necessidade de responder a um desejo, de resolver uma necessidade ou de enfrentar um desafio” (Trindade e Cosme, 2010, p.128). Um PI deve respeitar o aluno como centro da sua aprendizagem, olhando para as suas necessidades e questões como o centro do meio de ensino. Assim foi desenvolvido dois PI, um para valência de educação Pré-escolar onde o foga partia do interesse das crianças do grupo de sala, e outro para a valência de 1ºCEB que se centrou numa necessidade da turma.

Se queremos maior proatividade por parte dos nossos alunos é necessário adotar metodologias ativas, que os envolvam nas atividades, e que estas vão aumentando o grau de complexidade. Só desta forma, os alunos, irão conseguir tomar decisões e avaliar o resultado do que construíram. Deve promover-se a criatividade, fomentar o espírito de iniciativa e de solidariedade e ainda prepará-los para serem cidadãos coerentes na demonstração de valores e atitudes que lhe permitam viver em comunidade.

Cada aluno é detentor de uma identidade singular, apresentando necessidades, interesses e capacidades próprias. Assim, o aluno, prevê-se como “protagonista do seu

processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106) e, deste modo, emerge a pertinência de reconhecê-lo como elemento meio principal no processo de ensino. Contudo é importante estabelecer relações com os outros de modo a estas relações interpessoais promovam o desenvolvimento de novas potencialidades.

O presente RF decorre do explorado no PI desenvolvido na valência de 1ºCEB, que partiu da observação da necessidade dos alunos em estabelecerem relações positivas entre si, desenvolvendo a entajuda, o trabalho cooperativo e a partilha. O objetivo desta prática prendia-se em perceber se existia algum benefício na aplicação da aprendizagens cooperativa e do trabalho em grupo para as relações interpessoais dos alunos da turma. Desde o início da PES, principalmente durante a primeira semana de observação, identificamos a necessidade que o grupo teria para melhor as relações entre si, sempre existindo conflitos quando desenvolvidas atividades em grupo. O trabalho de grupo deve ser visto como uma ferramenta crucial no trabalho desenvolvido no 1ºCEB, fortalecendo nos alunos a cooperação, espírito de grupo e o respeito pelo outro. Assim foram desenvolvidas atividades que proporcionassem ao vários elementos da turma desenvolver o trabalho em grupo através de uma aprendizagem cooperativa. (cf. Apêndice T)

Na elaboração deste PI numa primeira fase realizou-se observação do contexto da prática pedagógica. Partindo de uma necessidade da turma e a curiosidade natural dos alunos. Recorremos a diálogos e a observação direta com o objetivo de perceber quais os seus interesses e o que gostariam de ser desenvolvido, com o intuito de promover aprendizagens significativas, ativas, cooperantes e motivadoras para o grupo de crianças. Nesta enquadramento foi definido o interesse em se trabalhar o meio ambiente e como melhorar o mesmo, algo que achamos pertinente e que ia de encontro a questões da atualidade, como refere Fernandes (2001) mencionado por Cruz (2007) as “Crianças e adultos vivem num ambiente que é construído e destruído em cada instante (...) Todos somos solidariamente responsáveis por esse ambiente, mas, considerando que aos adultos cabe uma dupla responsabilidade, a de garantes da vida e de pedagogos desse mesmo ambiente” (p.173).

Para aplicar este PI foi utilizada a Metodologia de trabalho de projeto (MTP) onde o foco partiu do interesse dos alunos, como já referido anteriormente. Foram definidos 4 grupos de trabalho com 5 elementos cada grupo, de acordo com os princípios defendidos na aprendizagem cooperativa para a organização dos grupos. O PI foi desenvolvido ao longo de 10 semanas de intervenção.

No desenvolvimento do PI ressalva-se o apoio professora cooperante e de toda a

comunidade escolar da instituição. Toda a equipa de trabalho integrou-nos no grupo de uma forma extremamente positiva, facilitando deste modo a nossa adaptação, pelo que rapidamente nos sentimos parte integrante da equipa. Acreditamos na gratificação de fazermos parte, sermos um elemento de referência no percurso de aprendizagem e crescimento de uma criança e das suas conquistas escolares e pessoais. A PES permitiu averiguar a importância de se ser professor, considerando que é uma pessoa que está em constante reflexão e investigação que altera as suas práticas sempre que necessário, de modo a evoluir profissionalmente, a dimensão investigativa é sem dúvida um alicerce indispensável à vida de um professor/educador.

Como profissionais da educação devemos ter uma atitude ativa, estar em constante aprendizagem e refletindo sobre a nossa prática, para conseguirmos dar resposta de forma consciente às necessidades, interesses e curiosidades das crianças, e às exigências da sociedade. Nesta perspetiva a PES permitiu ter um olhar real sobre este contexto.

Num cariz mais pessoal e enquanto futuros educadores e professores, durante o tempo de ambos os estágios, foram fortalecidas competências, cognitivas e sociais, partindo da ação educativa e desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo. A PES ajudou também a perceber melhor quem somos enquanto profissionais e contribuiu para o desenvolvimento da nossa identidade pessoal. Este mesmo objetivo pessoal perspetivou-nos uma participação ativa fundamentada e respeitadora dos princípios da profissão.

Em suma, julgamos que este período de intervenção é crucial para todos aqueles que queiram seguir uma profissão relacionada com a educação, uma vez que permite o confronto entre as nossas expectativas e a realidade, permitindo, assim, apurar não só se é isto que pretendemos fazer, como, no caso de ser, nos permite melhorar enquanto futuros profissionais. Os estágios foram indispensáveis para a nossa aprendizagem, tornando-nos mais capazes e aptos em trabalhar para e com as crianças. Este percurso levou-nos a criticar, refletir, ser autónomos, informados e estruturar os nossos conhecimentos, refletindo a nossa prática profissional.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **2.Enquadramento teórico**

#### **2.1 Aprendizagens significativas**

A aprendizagem é algo inerente ao ser humano, pois estamos em constante aprendizagem em todos os momentos. A aprendizagem é muitas vezes associada ao ambiente escolar como seu único meio de aquisição, embora seja um dos principais condutores de aquisição, a aprendizagem advém das experiências vividas ao longo das nossas vidas.

Entende-se por aprendizagem a obtenção de conhecimentos, resultado de uma revolução cognitiva em que o intento do ensino passa a ser a aquisição de conhecimentos, ou seja, o sujeito constrói o conhecimento para a sua aprendizagem, considerando-se assim uma construção de significados (Cohen e Fradique, 2018, p.65). Os mesmo autores afirmam que “(...) a aprendizagem acontecerá de uma forma consciente e efetiva, se o professor criar oportunidades e condições para que os alunos aprendam de forma autónoma e cooperativa” (p.65). Para que uma aprendizagem significativa se verifique é necessário compreender um processo de mudança de conhecimento e identificar a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. Contudo para que esta possa subsistir são indispensáveis duas situações, a predisposição do aluno para aprender, interligando a aprendizagem com o conhecimento do qual já é detentor, e o conteúdo escolar a ser apreendido ter lógica e ser significativo.

Para Moreira (2006) aprender significativamente é, “(...) compreender a organização lógica do material a ser aprendido.” (p.54). Ainda podemos afirmar que para o ato de aprender ocorra o professor deve refletir sobre o saber em função da ação. Noutra perspectiva Roldão (1999) refere que aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir de um quadro prévio que o sujeito se situa. (p.28).

Uma boa aprendizagem cognitiva envolve vários fatores que envolvam tanto o nível cognitivo como social. Lemos (1989) defende que, “(...) ensino não é a finalidade, mas o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é favorecida, pois ocorre de relações sociais, cognitivas e afetivas (...)” (p.31), cabe assim ao docente orientar o aluno, no processo de aprender a aprender. Para tal, à aprendizagem tem de ter unidade de

significado, estar ligada ao quotidiano, só assim pode ajudar a evitar o abandono escolar e a desmotivação. Dar ao aluno informações prontas com o único objetivo de as reproduzir na íntegra não irá permitir que este tenha uma aprendizagem significativa ou sequer efetiva, uma vez que se torna necessário que o aluno esteja motivado para a aprendizagem e a valorize.

Outro dos fatores que orienta uma aprendizagem significativa passa pela organização do grupo e da sala de aula, estas devem ser motivadoras, com grau de aptidões e prontidão diferenciadas; comunicação entre professor e aluno assim como as especificidades de cada conteúdo curricular. Lopes (2008), menciona que

“Para que o conhecimento seja significativo, é necessário o processo de interpretação pessoal que exclui a hipótese de passividade na aprendizagem. Deste modo, sendo um processo de construção pessoal, cada aluno é a parte responsável pela sua própria aprendizagem.” (p.37).

A aprendizagem para o aluno tem de ser algo que lhe faça sentido, e neste sentido Ausubel (2003) refere que,

“(…) o professor utilizar organizadores previamente, pode levar a que o aluno se sinta estimulado uma vez que podem não sentir a necessidade de memorizar o conteúdo apresentado (...) o uso de organizadores (...) torna desnecessário em grande parte da memorização, à qual os estudantes recorrem muitas vezes, pois lhes exigem que aprendam os pormenores de uma disciplina desconhecida, antes de terem disponível um número suficiente de ideias ancoradas chave que tornem esses pormenores significativos”(p.154).

Autores como Ausubel, Novak & Hanesian (1980) avançam ainda que se se tivesse de reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, seria que o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. (p.98) A Teoria do construtivismo, defende que a construção de conhecimentos supõe que,

“uma interação ativa e produtiva entre os significados dos alunos e as informações provenientes do exterior. (...) É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando simplesmente a recebê-los ou a assimilá-los, construindo, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução”. (Alonso et al, 2001, p.20)

Torna-se assim fundamental perceber que existe uma apropriação da informação para que haja aprendizagem significativa que leva ao conhecimento. Para Moran (2008), ensinar e aprender hoje pode transformar-se num estímulo desafiante, que nos realiza pessoalmente e profissionalmente. (p.9).

O aluno deverá apropriar-se de novas aprendizagens a partir não só daquelas que já possui como também do meio que o envolve. A aprendizagem da criança será tanto mais significativa quanto mais relação (como sentido) for capaz de estabelecer entre o que já conhece e o novo conteúdo que for apresentado como objeto da aprendizagem” (Antunes, 2003, p.42). Ao envolver todo o seu contexto, passado e presente, o aluno estará a caminhar para a aquisição de aprendizagem significativas para o seu percurso futuro.

Em suma a intervenção do docente é fulcral na aprendizagem significativa, pois é essencial que a criança se sinta compreendida e que valorizem as suas ações, por ser mais um passo na aquisição do conhecimento. Para existir uma aprendizagem significativa, cabe ao docente adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de modo ir ao encontro com o contexto educativo e tornar a aprendizagem mais significativa para quem aprende.

## **2.2 Aprendizagem cooperativa**

Existem diversos métodos de ensino no contexto da escola atual, o método mais recorrente parte da existência de uma figura central de transmissão de conceitos, o professor, e com os recetores de toda a informação, os alunos. Denominado por método tradicional, este não favorece a partilha de conhecimentos, a socialização, a colaboração, a cooperação e a entreaajuda entre os alunos, todavia promove o desenvolvimento do individualismo, os conflitos e a competitividade em sala de aula. Lopes e Silva (2009), defendem que “ (...) o trabalho realizado pelas crianças que estão sujeitas ao método de

ensino tradicional faz com que estas não vivenciem experiências de trabalho de cooperação e de partilha de responsabilidades, não conseguindo, desta forma, estabelecer um conjunto de relações positivas entre todos os elementos do grupo”. Os mesmos autores ainda reforçam que “ (...) num contexto de diversidade, a qualidade educativa (...) relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem.” (p.64-67).

A aprendizagem cooperativa é, na verdade, uma metodologia de ensino com pouca exploração em sala de aula, mas este tipo de aprendizagem pode ser encarado como um meio e não como fim para o desenvolvimento cognitivo e social. As principais vantagens deste tipo de aprendizagem são a troca e aquisição de conhecimento pelos próprios alunos, pois estes desempenham um papel ativo no processo de aquisição de conhecimentos.

Cooperar e colaborar podem ser vistos como similares, principalmente no ensino, no entanto, como refere Pereira (2015)

“(...) o termo colaborar é mais vasto e amplo do que o termo cooperar. A colaboração é entendida como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal. Por sua vez, a cooperação é uma estrutura de interação social delineada com a finalidade de facilitar o cumprimento de um objetivo ou produto final. Assim, a aprendizagem colaborativa está ligada aos princípios da solidariedade e de empatia sem compromisso obrigatório explícito, enquanto, a aprendizagem cooperativa tem por base princípios definidos que orientam as técnicas a serem utilizadas no trabalho de grupo.” (p.33)

O trabalho cooperativo em sala de aula pressupõe uma postura de cooperação entre alunos, Lopes e Silva (2009) salientam que na cooperação deverá haver “(...) os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos só são alcançados se e só se todos os atingirem”. (p.65.). Sendo assim, a aprendizagem cooperativa pode ser usada em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino universitário.

Na sua composição, a aprendizagem cooperativa envolve o trabalho através de metodologias ativas que centram o aluno na sua aprendizagem. Este tipo de método promove a socialização, a interação positiva e a cooperação entre os alunos, desenvolvendo trabalho em pequeno grupo, a partilha de conhecimentos e a reflexão sobre a aprendizagem realizada. Reforçando, Balkcom (1992) citado por Lopes & Silva (2009) define aprendizagem cooperativa como uma

“(…) estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização”. (p.3).

Nesta linha, Cochito (2004, p. 36), suportada por D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, P. Roy (1984), salienta a necessidade de o adulto conhecer e hierarquizar as competências essenciais de modo a ser capaz de reconhecer aquelas que já estão interiorizadas por cada um e de as dar a conhecer. Estes autores apresentam quatro níveis de competências de cooperação, a formação, o funcionamento, a formulação e a fermentação. (cf. Apêndice A)

Na aprendizagem cooperativa cada aluno tem a sua tarefa e é responsável por realizar e partilhar os conhecimentos adquiridos com o restante grupo. Neste caso, Cochito (2004, p. 36), suportada por D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec, P. Roy (1984), ainda afirmam que “(…) as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária e imprescindível para a realização da tarefa pedida, esta deverá ter um cariz reflexivo e de partilha”. (p.3).

O método de trabalho cooperativo pressupõe que os grupos de trabalho tenham a consciência de que existe um objetivo comum, que devem ter empenho individual para o sucesso do grupo, reconhecer o trabalho realizado e a apreciação e avaliação de cada elemento do grupo sobre o trabalho do outro. O grupo deverá lutar pelo mesmo propósito, partilhando e refletindo sobre o trabalho do outro de modo a adquirir conhecimento mútuo. Assim, a aprendizagem cooperativa engloba diferentes atividades/tarefas que podem ser realizadas em pequenos grupos, com o objetivo de partilhar conhecimento,

havendo, desta forma, um desenvolvimento cognitivo e social imprescindível para a formação dos alunos. Esta ideia é reforçada por Dees (1990) citado por Fernandes (1997) afirmando que

“(…) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo”. (p.534).

Sendo a aprendizagem cooperativa um método que centra o aluno no seu próprio processo de aprendizagem, tendo ele um papel ativo no desenvolvimento da mesma torna-se imprescindível a existência de quatro perspetivas teóricas que, de acordo com Slavin (1995, citado por Lopes & Silva, 2009), fundamentam os resultados desta metodologia de ensino e aprendizagem: perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento e perspetivas cognitivas de elaboração.

Em suma, a aprendizagem cooperativa prevê que os alunos trabalhem e aprendam em conjunto, existindo interação e troca de informação entre eles para que cada um consolide conhecimentos fundamentais para a sua aprendizagem. Podemos concluir que “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar á meta se não chegarem todos“. (Vergina Burden, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

### **2.2.1 Trabalhar em Grupo na Aprendizagem cooperativa**

O trabalho em grupo é uma das ferramentas utilizadas pelos docentes em sala de aula e esta maneira de trabalhar veio responder à necessidade de reforçar as relações que os alunos mantinham entre si. A partir do trabalho em grupo, os alunos traçam um caminho de cooperação e de estímulo entre si. Como refere Gourgand (1980),

“(…) se outrora os trabalhos pedidos possibilitavam a segmentação de tarefas e as pessoas não precisavam de trabalhar em grupo para que as diversas tarefas se unissem no final e o trabalho fosse produtivo. Atualmente o trabalho

é consequência do conhecimento e desenvolve-se a partir das colaborações e contributos do grupo, ou seja, não se desenvolve de forma sistemática.”

Trabalhar em grupo é compreendido como a execução de uma tarefa partindo das experiências e conhecimentos dos vários elementos que constituem o grupo. Esta partilha facilita não só a aprendizagem como também as relações entre pares, contribuindo para a autogestão de conflitos. Para Santos (2007)

“(…) o trabalho de grupo, no interior ou no exterior da sala de aula e a inter-ajuda entre os elementos do grupo são essenciais, uma vez que vão permitir que o aluno realize melhor as atividades pedidas e desenvolva o seu carácter.”  
(p.39)

A interajuda é crucial, desenvolvendo o sentido de coadjuvação e da consideração pelos outros elementos do grupo, permitindo por seu turno a aprendizagem de atitudes básicas de quem vive em comunidade, pelo que podemos concluir que a coadjuvação é benéfica para o trabalho em grupo. Segundo Santos (2007) citando tanoe (1979) “(…) dizer que a escola prepara os alunos para a sociedade não significa dizer unicamente que lhes fornece conteúdos e que os prepara para o desempenho de uma função específica. Significa, para além disso, que os alunos necessitam de saber integrar-se nessa sociedade que os pretende preparar.” (p.39)

O trabalho de grupo vai estreitando características de ajuda e partilha nos alunos, podemos concluir que a com o trabalho de grupo estamos a preparar a nossas crianças para a sociedade. Ainda neste sentido, o trabalho de grupo é imprescindível em contexto curricular, tornando notório aos alunos que todas as opiniões são importantes e, dada a sua vertente cooperativa e a valorização a contribuição individual de cada um para o grupo,, ou seja, que não existe trabalho de grupo sem a ajuda e responsabilidade de todos.

No contexto escolar, as crianças têm características que facilitam a participação ativa na sua aprendizagem, como a curiosidades, iniciativa, participação e versatilidade aspetos essenciais na aprendizagem cooperativa. Acrescentamos, ainda que esta facilidade permite ao adulto uma adaptação das tarefas ao trabalho cooperativo. Na sua constituição, a aprendizagem cooperativa prevê a organização do contexto escolar em

pequenos grupos, devendo ter os elementos terem características semelhantes para se poderem estimular mutuamente. Nesta linha de pensamento, Freitas e Freitas (2003) defendem que é fundamental a organização de grupos para a implementação da aprendizagem cooperativa. Os mesmos autores ainda reforçam a necessidade de ter em consideração o espírito de grupo, fator importante para um bom ambiente de trabalho.

Os grupos de trabalho deverão ser organizados tendo em atenção as características individuais de cada um (competências cognitivas, sociais, etc..), a sua dimensão, variando entre dois ou mais elementos, mas nunca excedendo os cinco elementos e as necessidades da turma.

“(…) a heterogeneidade dos grupos é um dos fatores decisivos no presente contexto em relação a variáveis como as competências sociais e académicas, contrariamente ao que se sucedia no ensino tradicional, onde se verificava homogeneidade dos grupos.” (Leitão; 2006, p. 38)

Na maioria dos casos deverá ser o adulto a formar os grupos de trabalho. Porém, o docente poderá utilizar estratégias para a formação de grupos em tarefas de curta duração ou de fácil resolução, através de uma característica ou gosto pessoal dos alunos, exemplo, cor dos olhos, cor preferida ou animais domésticos, etc. Por outro lado, nas tarefas com cariz mais complexo, é preferível que o adulto crie os grupos com a finalidade de formar grupos heterogéneos. Lopes e Silva (2008) acreditam que é fundamental que o adulto tenha conhecimentos das competências do seu grupo de crianças, assim como das competências necessárias para a realização da tarefa. (p.26)

Na aprendizagem cooperativa o trabalho em grupo passa por uma evolução, como refere Santos (2007)

“Numa fase inicial, tendo em conta que as crianças têm aptidões interpessoais limitadas e que não são capazes de possuir vários pontos de vista, é necessário agrupá-las em pares. Assim que seja notória uma melhoria relativa às suas competências de cooperação, pode-se, pouco a pouco, aumentar o tamanho dos grupos para três, quatro ou cinco elementos. É necessário ter em atenção que os grupos constituídos por quatro elementos trabalham mais

eficazmente se a cada membro for atribuída uma tarefa ou um papel (Idem).” (p.40)

O seu papel da criança nas atividades de caráter cooperativo é definido por Lopes e Silva (2008) em três principais regras: cada membro da equipa deve desempenhar um papel; todos os papéis são igualmente importantes, nenhum papel é mais importante que o outro; e as crianças devem compreender que terão oportunidade de desempenhar todos os papéis. (p.29) Os grupos de trabalho deveram dividir tarefas, partilhar aprendizagem e cooperarem para atingir o objetivo definido. Assim sendo, o trabalho em grupo está estreitamente relacionado com uma aprendizagem cooperativa de qualidade, que privilegia a autonomia do grupo, a partilha e as relações interpessoais entre pares, todo este processo deverá ter a mediação atenta do docente da turma mas facilitar todo o processo de aprendizagem cooperativa

### **2.2.2 Papel do professor**

As crianças devem, desde cedo, desempenhar um papel extremamente ativo ao longo do seu percurso escolar. Desta forma, o papel principal do professor não é transmitir a informação e os diferentes conteúdos, mas sim atuar como facilitador e guiar a criança ao longo do processo, promovendo e implementando atividades que permitam às crianças descobrir por si própria os diversos domínios, conteúdos e temas da sua aprendizagem.

Antes da aplicação do método de aprendizagem cooperativa existe todo um trabalho realizado por um professor antes, durante e após a atividade. Após a escolha do método de aprendizagem cooperativa e das atividades a implementar, existe um conjunto de tarefas a realizar pelo professor que permitem que as crianças tenham mais sucesso durante a atividade: existe todo um trabalho antes da aplicação do método cooperativa, começando na preocupação do desenvolvimento de competências sociais e escolares, na construção de atividades desafiadoras, na constituição dos grupos de trabalho, na mediação de tarefas de trabalho, na seleção dos materiais e na definição e transmissão dos instrumentos de avaliação. Também cabe ao professor conhecer bem o seu grupo de crianças, para que consiga compreender as necessidades de cada um e criar grupos de trabalho eficazes para que exista um trabalho cooperativo.

Na aprendizagem cooperativa, o professor tem também o dever de explicar claramente a atividade que as crianças vão realizar e transmitir quais as competências que

irão desenvolver ao realizar a atividade. Contudo, ao ser implantado o método cooperativo, a responsabilidade de desenvolver e concluir todo o trabalho recai sobre os alunos. Ao professor cabe supervisionar todos os grupos, ajudando nas suas dificuldades, fornecendo feedback e incentivando aos alunos, para que estes mantenham o entusiasmo, iniciativa e dedicação na realização do seu trabalho. O professor deve ainda, segundo Lopes e Silva (2009) “(...) controlar todos os grupos no geral para que exista um bom e calmo ambiente de trabalho e de cooperação (...)” (p.19).

O professor, posteriormente à implementação das atividades, deverá refletir e avaliar de todo o processo e aprendizagem realizada, de um modo crítico, não em relação ao trabalho desenvolvido pelos alunos, mas sim ao seu desempenho enquanto mediador do trabalho cooperativo, este deve ainda analisar os grupos de trabalho e refletir sobre o seu desempenho e relação interpessoal. Como refere Lopes e Silva (2009) citando Johnson e Johnson (1991) com base nas reflexões e em toda a avaliação realizada, o educador ou professor deverá de forma individual, reformular os aspetos que não funcionaram corretamente com a forma desejada aquando da implementação da atividade (p.46).

Em suma, o papel do professor é crucial para a promoção de uma boa aprendizagem de cariz cooperativo, pois este irá proporcionar aos alunos o ambiente e materiais necessários para realizar uma aprendizagem significativa, construindo e estreitando relações sociais com os seus pares e por consequência dando competências cruciais para conviver em sociedade.

### **2.3 Relações interpessoais**

As relações interpessoais estão presentes desde o nascimento e são uma constante ao longo do desenvolvimento, suprimindo a necessidade humana de proximidade com outras pessoas (Santos (2014) citando Myers, 2000 (p.52). Entende-se por relação interpessoal como a relação que duas ou mais pessoas constroem entre elas, sendo de cariz positivo ou negativo.

Alguns processos psicológicos espelham a necessidade do ser humano em estabelecer relações interpessoais. Segundo Piaget estes processos indicam a capacidade de entender, como de resolver problemas. Hickmann et al (2015) resumem estes processos psicológicos em: intencionalidade, planeamento, pensamento abstrato, memória deliberada, apreensão voluntária, atos controlados cognitivamente, capacidade

de auto-observação e processos metacognitivos. Este são desenvolvidos a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si. O mesmo autor refere que para Piaget, eles indicam a capacidade ampliada de entender e resolver problemas na realidade (p.138).

Nesta ótica, podemos afirmar que é a maneira como nos relacionamos com o outro que estreita algum tipo de relação social com o mesmo. Garcia (2013) citando Hinde (1997) afirmam que as relações interpessoais são o saber intermediário entre a área das ciências biológicas e a das ciências sociais. O mesmo autor considera ainda que os contactos pessoais funcionam como elo entre os níveis, desde o microsistema até macrosistema. (p.12).

Na perspectiva de Vyotsky, as relações interpessoais são o resultado das vivências do indivíduo em determinado contexto. Estas relações implicam que sejamos regulados e influenciados por outro indivíduo, partilhando culturas e conhecimentos. Segundo Hickman et al (2015) esses momentos de partilha produzem processos intrapsíquicos de trocas entre as pessoas. Os mesmos autores referem que a origem da mente é social e ela enquadra-se num dado contexto sociocultural. Mediante o processo de internalização, essas regulações externas passam a ser regulações internas, implicando um processo criativo e uma negociação com a cultura, a partir daquilo que é dado pelo contexto (p.138)

De acordo com a perspectiva ecológico-contextual (Kelly, 1992), o desenvolvimento das relações emerge como resultado da interação com outras pessoas e o contexto em que os indivíduos estão inseridos ( Santos, 2014, p.52 citando Sarriera, 2010). Essa teoria postula que cada pessoa está inserida num sistema de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas enquanto participa de diferentes contextos de desenvolvimento, com variados níveis de participação em cada um. Cada contexto é, por seu turno, entendido como um sistema.

De acordo com Santos (2014), o microsistema é onde a pessoa se relaciona com as outras, se relaciona com amigos, colegas de escola, família, dentre outros. A partir desse nível, desenvolve-se o mesossistema, composto pela interação entre os vários microsistemas de que a pessoa participa - no caso das crianças, a família e escola, os amigos e a comunidade, por exemplo. O exossistema é um contexto onde não há interação pessoal, mas que influencia indiretamente a vida da pessoa. Já o macrosistema é o conjunto de todas as ideologias, valores, crenças, política e processos sociais comuns da cultura (p.53). Nesta ótica as relações interpessoais são extremamente importantes já que construímos a nossa identidade e personalidade em contexto social com diferentes

pessoas.

Santos (2016) citando Thompson (2014) refere que as crianças nascem imersas em relacionamentos, e a qualidade dessas relações influencia a sua vida, contribuindo com as suas expectativas, crenças de autorreferência, resolução de problemas sociais e outros processos sociais-cognitivos que se desenvolvem através destas relações (p.26). As relações interpessoais que as crianças estabelecem entre si e com os adultos são de extrema importância, pois como refere Hohmann & Weikart, (2011) as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social. (p.574).

Os elos de relação entre os indivíduos é algo que é inerente ao ser humano, estando presente em todas as atividades e experiências que vão sucedendo ao longo da vida, assim não devemos privar as crianças de também elas estabelecerem relações, mas sim ajudá-las a conseguir construir relações interpessoais entre elas através do contacto social e de interações. Como defende Vygostky, citado por Silva e Lucas (2003) “(...) a interação do indivíduo com o meio é a característica definidora da constituição humana.” (p.132). É necessário criar alicerces que concedam aos indivíduos formas de conseguir estabelecer relações entre si, mais propriamente relações interpessoais que fomentem relações positivas entre pares.

O ambiente envolvente por si só já favorece as relações interpessoais entre as crianças, seja através dos trabalhos em grupo ou de brincadeiras que as crianças desenvolvem entre si, no entanto, “(...) para que uma relação se torne recíproca entre duas ou mais crianças, estas têm que ter um conhecimento básico da linguagem, das regras e dos hábitos dos seus colegas (...)” (Formosinho, 1996, p.13). Assim existe uma estreita relação entre a comunicação e uma boa relação interpessoal. Contudo existem aspetos que podem afetar as relações entre as crianças, sejam por não se sentirem confiantes, por não conseguirem resolver conflitos ou simplesmente por terem uma comunicação fraca. Como defendido por Katz & MacClellan (1997) citados por Vale (2009) “As relações interpessoais são a mais importante fonte de gratificação e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, traduzindo-se em solidão e angústia a incapacidade de iniciar e manter essas relações” (p.132).

Assim conseguimos perceber que deverá existir um equilíbrio nas relações interpessoais entre a criança, o grupo e os adultos de referência, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento social e cognitivo da criança.

### 2.3.1 Relações interpessoais e Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa e a relação que esta faz com as relações interpessoais entre pares, de acordo com alguns estudos consultados, contribui para o estreitamento destas. Estes estudos evidenciam que todas as crianças apresentam determinadas competências sociais que lhes permitem o estabelecimento de interações sociais e um melhor desenvolvimento de atitudes. Como tal, através da aprendizagem cooperativa podemos desenvolver competências cruciais para que no futuro os indivíduos sejam capazes de conviver em sociedade.

Vygotsky alertou para a relação entre o desenvolvimento social e a aprendizagem. O autor acreditava que as relações interpessoais entre as crianças eram como um mecanismo de desenvolvimento e potenciador de aprendizagens. Vygotsky valoriza a influência que os fatores socioculturais desempenham no processo do desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da criança. Ou seja, existe a necessidade de comunicação, socialização e relacionamento com o outro para um bom desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, tendo como base a teoria do desenvolvimento psicológico de Vygotsky e as suas principais ideias, surge uma nova abordagem da aprendizagem ligada a uma corrente construtivista, o social construtivismo, que considera que o conhecimento se desenvolve na interação com os outros. De acordo com Pires (2002),

“(...) a teoria de Vygotsky admitia que as funções mentais superiores (competências cognitivas complexas) desenvolvem-se tendo como base as interações sociais. Estas funções mentais superiores desenvolvem-se primeiro no plano social e só depois no plano psicológico, pressupondo um conjunto de processos transformacionais que permitem que as experiências e as atividades sejam interiorizadas, passando a fazer parte das competências individuais da criança.” (p.56)

Na sua investigação entre o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprendizagem, Vygotsky definiu dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, designado por nível de desenvolvimento real, constituído pelas funções mentais da criança correspondentes a certos ciclos de desenvolvimento já completos; o segundo que designa

por nível de desenvolvimento potencial, que corresponde ao que a criança consegue fazer com ajuda dos outros.

Vygotsky designou à zona de desenvolvimento proximal aquilo que se encontra entre o nível de desenvolvimento real e potencial. Segundo Hickmann et al (2015) Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal é o mais conhecido dentro da visão vygotskyana e pontua exatamente como é que as sociedades humanas educam os seus membros e podem promover com qualidade o desenvolvimento a partir da aprendizagem (p.132-133). Por sua vez Fernandes (1997) definiu esta zona “(...) como o caminho que a criança/aluno vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas.” (p.567). Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação.

De acordo com a teoria de Vygotsky é possível perceber melhor a importância do trabalho cooperativo na aprendizagem, pois segundo Fernandes (1997) “(...) os processos interpsicológicos envolvem pequenos grupos de indivíduos ocupados com interações sociais e são explicados em termos da dinâmica e das práticas comunicativas de pequenos grupos.” (p.565). A construção do conhecimento não é, pois, algo que se desenvolve sozinho; é necessário estreitar laços, criar conexões sociais e saber estar em grupo. A aprendizagem cooperativa permite que exista a oportunidade dos alunos construírem o seu conhecimento através da partilha, colaboração e cooperação na medida em que se desenvolve trabalho em grupo na íntegra, sendo que o professor deve assumir o papel de mediador onde potencia e incentiva o trabalho a ser desenvolvido.

Assim a aprendizagem cooperativa é essencial para que a criança consiga criar relações interpessoais estáveis e desenvolver aptidões sociais. Nesta perspetiva, Vygotsky defende que a aprendizagem cooperativa está diretamente relacionada com o desenvolvimento social que as crianças adquirem e com a sua interação direta com os colegas. Desta forma, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal favorável para o seu crescimento não só intelectual, mas também social (Trindade, 2002, p 43).

A principal característica dessas aptidões sociais ou interpessoais é a colaboração, a capacidade de trabalhar em grupo e de se comunicar com os pares. Para que exista um desenvolvimento de competências sociais é necessário que as interações sejam significativas entre os pares, o que quer dizer que “(...) quantas mais oportunidades houver para que se desenvolvam estas interações, maior será a probabilidade de cada um desenvolver as suas competências sociais (...)” (Lopes & Silva, 2008). Em contexto

escolar as interações significativas têm impacto na aquisição de aprendizagem, seja devido ao ambiente em sala de aula, à gestão de momentos de conflito ou respeito pelo outro.

Os mesmos autores afirmam ainda que “(...) a interação entre pares e sua socialização podem ser melhoradas por meio de diferentes estratégias utilizadas na metodologia de aprendizagem cooperativa, que se pressupõe ser uma das formas de adquirir habilidades sociais e alcançar o sucesso acadêmico.” (p.26). Por outras palavras, os alunos conseguem obter melhores resultados de aprendizagem quando trabalham em cooperação, desenvolvendo por consequência aptidões sociais.

Num olhar sobre o ambiente escolar, é notório a importância dos processos psicológicos para as relações interpessoais entre pares (alunos e professor). Segundo Piaget o papel da escola é o de possibilitar ao aluno as experiências com o real, deixar que o aluno possa criar, comparar e reinventar, a partir dos exemplos que o próprio professor, ao recriar sua realidade, passa aos alunos. (Hickmann et al, 2015, p.137). Ainda segundo o mesmo autor, o professor/educador deverá escutar o aluno, dar-lhe voz para compreender como ele está desenvolvendo a adquirir aprendizagens e se estas são significativas. O professor tem que estar perto do aluno, com uma relação de reciprocidade, de equidade para haver a troca. Caminhar junto com o aluno. (Hickmann et al, 2015, p.138).

Piaget reconhece a importância das interações entre as crianças como promotora do desenvolvimento da capacidade de cooperação e compreensão das regras sociais do compromisso e da reciprocidade. Relativamente às relações interpessoais, são um fator extremamente importante, pois desenvolvem a aprendizagem com o outro, existindo uma partilha de informação para a concretização de algo novo. Nesta relação é privilegiado o espírito de entajuda, cooperação, colaboração, partilha e desenvolvimento tanto social como cognitivo.

Um dos aspetos apontados por Piaget ao abordar as relações interpessoais passa pelo desenvolvimento moral. Como refere Hickman et al. (2015) o desenvolvimento da moral, vai de uma moral heterónoma para uma moral autónoma, primeiro, a autonomia na ação (no operativo concreto), depois a autonomia em pensamento influenciando assim as relações interpessoais (p.138). Isto relaciona-se com a aprendizagem cooperativa na medida em que, como defendido por Piaget, o potencial cognitivo inclui ser capaz de desenvolver interações que compreendem pontos de vista diferentes do seu através da partilha, cooperação e compreensão, alicerces inerentes a construção de uma

aprendizagem cooperativa.

Fazendo uma ponte entre aprendizagem cooperativa com as relações interpessoais, esta permitirá que os alunos desenvolvam e fortaleçam suas aptidões sociais de forma saudável e também proporcionará a aquisição de conceitos escolares por meio da cooperação e apoio recíproco. Cunha e Uva (2017) citando Arends (1997) defendem que a aprendizagem cooperativa promove o comportamento cooperativo e desenvolve as relações grupais entre alunos e, simultaneamente, enquanto estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica. ajuda-os na aprendizagem escolar (p.135).

Por sua vez as relações interpessoais refletem as competências sociais adquiridas, destas fazem parte um vasto conjunto de capacidades que permitem aprender a trabalhar em grupo, como por exemplo, as competências interpessoais, de colaboração ou grupais. Em suma, a aprendizagem colaborativa surge como consequência de relações interpessoais que os alunos estabelecem entre si de modo orientado e planeado. Esta aprendizagem estimula valores sociais para com o outro crucias para o desenvolvimento do aluno sendo cada vez mais emergente a implementação de uma cultura de colaboração e cooperação nas nossas escolas. (Cunha e Uva, 2017, p.136)

### **2.3.2 Gestão de Conflitos em ambiente escolar**

Um dos grandes focos da psicologia é o estudo do conflito. Existem dois tipos de conflitos, aqueles que ocorrem no interior do indivíduo e os que são exteriores a ele. Silva (2014) define que

“(...) os conflitos intrapessoais, são expressos por antagonismos entre os elementos psíquicos - bastante estudados pela psicanálise. Também podem ser caracterizados por desequilíbrios cognitivos, ocasionados pelas contradições entre o que o indivíduo pensa e como a realidade se apresenta ao sujeito. Esses últimos foram amplamente pesquisados por Piaget. “(p.7)

Os conflitos exteriores ao indivíduo referem-se a interações sociais em desequilíbrio, conhecidos por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, materializados por meio de expressões, tom de voz,

gestos e afetos (Silva, 2014, p.7). A concepção construtivista acredita que os conflitos geram desequilíbrios cognitivos, que leva a construção de valores e normas que o indivíduo terá de seguir na sociedade. Janet (1974) acredita que “(...) a partir do momento em que há conduta social, há luta, conflito interpessoal. Mas esse conflito é sempre duplicado, em surdina, por um conflito intrapessoal, visto que o outro está em nós (...)” (p.21). A Psicologia compreende que os dois tipos de conflitos são de extrema importância para a constituição e a tomada de consciência de si, uma vez que as diferenças entre a subjetividade e a objetividade se vão afirmando por meio do esforço, da luta. Assim, o conflito leva à compreensão de si e do mundo, que por sua vez leva ao desenvolvimento da identidade e autonomia, da tomada de perspectiva e da sensibilidade. Além disso, a teoria construtivista defende a necessidade do conflito tanto para o desenvolvimento das estruturas lógicas, como para a aprendizagem de regras e valores

A origem do conflito dentro de sala de aula poderá ter inúmeros contextos, não podemos afirmar que existiria uma relação interpessoal se não existisse conflito. As relações interpessoais na escola e no meio familiar, embora possam ter diferentes pesos e significados, têm uma ligação muito forte com os conflitos que surgem no contexto escolar. O conflito dentro de sala de aula, embora incontornável, poderá originar situações de desequilíbrio, agressividade e isolamento.

A escola como o principal meio social da criança é munida de situações que originam conflito, situações estas essenciais para promover o bom desenvolvimento social e cognitivo da criança. Segundo Spodek (2010) “(...) as relações precoces entre pares providenciam o contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências várias, como a competência social, a tomada de perspectiva do outro, a resolução e gestão de conflitos.”.

Na sala de aula é normal existirem situações de conflitos entre os alunos. Embora os possamos encarar como acontecimento de caráter negativo, estes tornam-se momentos privilegiados de aprendizagem; as crianças podem aprender a resolver problemas, a construir conhecimento sobre os outros e sobre si própria. A partir destas situações de discórdia, os alunos conhecem melhor os seus pares, exploram sentimentos, valores, atitudes, ideias, levando-os ainda a verbalizar e expressar os seus pontos de vista, assim como a aceitar as ideias e pontos de vista dos outros. DeVries & Zan (1998) defendem que o conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças se tornam conscientes de que outros têm sentimentos, ideias e desejos.

Quando os docentes encaram os conflitos como oportunidades de aprendizagem

para as crianças, significa que o adulto teve um papel imprescindível em todo este processo, assim este presta o papel de mediador, proporcionando liberdade para as crianças resolverem os conflitos entre si. Ao professor cabe ajudar a canalizar os impulsos de agressividade e conseqüentemente a mostrar como as suas ações e as suas palavras podem afetar os outros. Reforçando esta ideia Cortez (2013) afirma que

“Durante a infância é importante promover nas crianças a tomada de consciência de diferentes formas de gerir ou resolver conflitos. Esta consciencialização pode construir-se através do diálogo, de debates, de discussões, da representação de papéis, da resolução de dilemas morais e da clarificação de valores (...)” (p.6-7).

Lino (2006) ainda salienta que “(...) os diferentes comportamentos que a criança vai apresentando ao longo da infância no seu relacionamento com os outros estão interligados com os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar pontos de vista sociais.” (p.82). Estas estratégias pedagógicas favorecem a aprendizagem de competências de resolução de conflitos de forma cooperativa, diminui a tensão entre os alunos e a exclusão das sanções. O adulto acarreta o papel de mediador no desenvolvimento e implementação destas estratégias em cima referidas. Como refere Cortez (2013) “O adulto deve ser um modelo de atuação, aquele que dá voz às crianças, que escuta, apoia, valoriza e compreende as diferentes perspetivas em confronto.” (p.7). O adulto deverá assim ter uma postura ativa e atenta a todas as situações que envolvam o ambiente educativo pois, como defende Hohmann & Weikart (2009), “(...) o apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.” (p. 65).

A gestão de conflitos passa por proporcionar aos alunos ferramentas sociais que os permitem analisar, refletir e solucionar situações. Nesta relação o adulto toma, como anteriormente referido, o papel de mediador não sendo aquele que fala pela criança, ou que resolve o problema por ela. O adulto deverá regular o conflito, procurar ouvir os intervenientes e motivar para resolução de forma positiva de resolverem as situações. Este também deve ter em atenção as necessidades, interesses e sentimentos de cada um dos intervenientes com a finalidade de promover a compreensão mútua.

Na gestão de conflitos, o adulto deverá, inicialmente, estreitar laços com as crianças, transmitindo-lhes confiança e segurança. A finalidade desta conduta tem como finalidade encorajar a criança a encontrar uma solução para problema. Para Cortez (2013) o adulto deverá incentivar a perceberem os pontos de vista do outro, ajuda-as a canalizar os seus impulsos, a sentirem-se valorizadas e a prosseguir na busca de soluções positivas para a resolução do problema. O conflito termina quando ambas as partes o consideram resolvido. (p.8). Nesta linha de pensamento o objetivo desta conduta é promover a autonomia da criança na gestão e resolução dos seus conflitos, pois, um adulto que, segundo Cortez (2013) “(...) toma uma atitude de desagrado, que fornece a resolução do problema, que utiliza a punição como forma para o resolver e que resolve o conflito por elas, não dá oportunidade às crianças de se fazerem ouvir, de se explicarem, de mostrarem o seu ponto de vista, de aprenderem umas com as outras.” (p.8)

Em suma, é nas interações entre si que as crianças começam a desenvolver o respeito pelo outro, a controlar as suas emoções, a relacionar sentimentos mútuos e aos poucos a construir o seu “eu”. Nesta linha de pensamento,

“O adulto deve ajudar a criança a resolver de uma forma adequada as situações de conflito com que se vai deparando, abordando-a em função do seu nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão de situações geradoras de conflito. A sua intervenção como mediador de conflitos vai no sentido de promover o desenvolvimento da criança do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente, com diferentes gostos, ideias e opiniões, a favorecer a tomada de perspectiva do outro, incentivando a coordenação de perspectivas, propiciando a negociação de conflitos interpessoais.” (Selman, 1980, citado por Lino, 2006, p.93).

Ora, transpondo esta questão para o espaço da relação pedagógica, torna-se óbvio o papel do docente na mediação do conflitos, através de uma adequada gestão do ambiente em contexto de sala, eminentemente pela sua capacidade de observação e antecipação de situações críticas entre pares, algumas das quais podendo ocorrer direta

ou indiretamente ligadas ao impacto da qualidade e características do processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3.3 Efeitos da pandemia nas relações interpessoais das crianças**

A pandemia (COVID-19) veio trazer muita mudança na organização do ensino, começando pelo distanciamento e terminando no ensino a distância através de um computador. As crianças nestes últimos anos letivos sofreram com o afastamento social, principalmente a nível cognitivo, especialmente, as crianças nas idades entre os 4 e os 10 anos. Este facto pode ser justificado devido ao processo de maturação que se encontra em desenvolvimento. Segundo Linhares e Enumo (2020) as crianças foram privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aquisições significativas para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; partilha de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades (p. 4).

Assim, as crianças, durante um longo período foram restritas as relações familiares, o problema esteve sobretudo por uma mudança radical nas rotinas, uma extrema limitação no estabelecimento de contactos com outras pessoas e até com o meio envolvente, nas relações que estabeleciam entre si, com a privação de interação com outros contexto e a ocultação de tudo o que as expressões faciais poderiam demonstrar dada a obrigação do uso de máscaras, tornando ainda mais desafiantes os contactos e a interpretação da comunicação com terceiros.

Para Neumann et al (2021) distanciamento social e o fechamento de escolas, afetam diretamente crianças e adolescentes que vivenciam momento de isolamento físico de seus colegas, professores, família e redes comunitárias, estando seus contatos sociais usuais restringidos, potencializando reações negativas a nível afetivo (p.60).

Segundo Gonçalves et al (2020) as relações e dinâmicas interpessoais são moldadas pelas emoções positivas ou negativas expressas num determinado momento temporal e contexto. No caso extremo do isolamento social num contexto pandémico, estas dinâmicas são inevitavelmente alteradas, implicando novas formas de contacto interpessoal (p.132). Para as crianças as relações emocionais estão intimamente ligadas ao seu desenvolvimento cognitivo, estas alterações influenciaram o relacionamento entre elas, existindo dificuldade de criar laços, expressar-se e relacionar-se.

A criança necessita de interações sociais para poder desenvolver relações interpessoais com outras crianças, algo que lhe foi negado devido aos períodos de confinamento impostos pelas autoridades de saúde devido à pandemia de COVID-19. Esses processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano são pontos centrais de teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que realça a relevância das relações que são estabelecidas por meio dos diversos contextos sociais, em especial, o educacional, possibilitando o desenvolvimento da criança por meio da construção da sua identidade social, histórica e cultural. Segundo Feitosa e Santos (2020)

“(...) a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil está pautado nas interações sociais, sendo que primeiro ele aprende e depois se desenvolve, tendo como referência a relação construída no seu campo social, histórico e cultural (MOREIRA, 1999). Portanto, o desenvolvimento de um ser humano, nessa perspectiva teórica, justifica-se por tudo aquilo que ele constrói socialmente ao longo da sua história na humanidade. Especificamente, a escola é um desses espaços sociais que tem grande representatividade na formação do sujeito.” (p.5)

Todos estes aspetos foram negados à criança durante o tempo de pandemia, limitando as suas relações sociais, restringindo o contacto, forçando o distanciamento, embora necessário, e diminuindo as necessidades de interação da criança. Para a criança é fulcral a interação com o outro para conseguir, não só desenvolver a sua identidade social, como também ser munido de ferramentas que lhe permita lidar com situações do dia-á-dia. Em suma, os tempos de pandemia vieram prejudicar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, limitando as estruturas sociais, o que gerou dificuldades na capacidade de gerir emoções e conflitos, na comunicação, na partilha, na capacidade de entajuda e de cooperação, ferramentas cruciais para qualquer criança em idade escolar.

### 3. Objeto de estudo

A investigação educacional caracteriza-se como uma área das ciências sociais que estuda as dimensões da realidade social que são relevantes para a compreensão deste setor particular da condição humana – a educação (Afonso, 2014, p. 24). No entanto, os autores caracterizam a educação como uma área específica da atividade humana onde as diversas abordagens sociais que compõem as ciências sociais convergem, interagem e se cruzam.

Segundo Costa e Oliveira (2015), na investigação em educação o investigador está envolvido no fenómeno social que investiga e, por sua vez, deve ser autónomo, livre e com intenções definidas, norteado pelo conhecimento, que norteia a sua prática, autorregulado por um método de investigação que é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem. O professor/pesquisador também se caracteriza como alguém que deve adotar uma postura crítica e reflexiva, questionando-se diante de um problema a fim de compreender e depois chegar a uma conclusão. Neste contexto, é necessário que os educadores e professores se encontrem em constante reflexão e investigação, sendo que “um professor-investigador é um questionador” (Costa & Oliveira, 2015, p.184).

Afonso (2014) afirma que o pesquisador deve tirar proveito das suas experiências de vida e o seu conhecimento do mundo profissional para a identificação do problema, descentralizado qualquer problema de cariz pessoal, mas sim nos problemas que observa durante a sua prática. O professor-investigador também é definido como alguém que adota uma postura crítica e que se questiona perante um problema, com o objetivo de perceber e por sua vez descobrir uma solução. Neste contexto, é necessário que os educadores e professores se encontrem em constante reflexão e investigação, sendo que, segundo Costa e Oliveira (2015) é “um professor-investigador é um questionador” (p.184). Afonso (2014) afirma ainda, que o investigador deve manter uma atitude de distanciamento quanto ao tema ou contexto de estudo, pois torna-se benéfico no que toca à capacidade para questionar a realidade e manter uma postura realista e concreta.

Assim sendo, a investigação caracteriza-se como uma atitude, puma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e a atividades (Bogdan e Biklen. 1994, p.292). Os mesmos autores afirmam, ainda, que académicos e investigadores profissionais investigam temáticas nas quais têm interesse, elaborando o objetivo do seu estudo em forma de hipótese ou questões a investigar.

Em contexto de PES na valência de 1º CEB foram observadas diversas situações, contudo foi notória a dificuldade que este grupo de crianças sentia nas relações

interpessoais entre pares. A existência de dificuldade de comunicação entre os alunos, falta de compreensão pelo outro, conflitos constantes e o individualismo levou à pertinência de investigar tal fenômeno. As diversas situações levaram a observar, questionar e refletir sobre a relação entre pares neste contexto atual. Posteriormente, durante uma conversa com a docente cooperante, foi questionado se uma aprendizagem cooperativa poderia ajudar no estreitamento de relações entre os alunos. Assim traçou-se o caminho da presente investigação.

Destaco a relevância de apurar o problema/pergunta de partida que terá como base a investigação, pois é através desta que será traçado o caminho da investigação. É de salientar a importância das questões orientadoras que fomentam o caminho até ao problema, permitindo ao investigador seguir um caminho claro, preciso e coeso. Posto isto, o presente estudo visa perceber o benefício da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo nas relações interpessoais em contexto escolar, partindo das seguintes questões orientadoras:

- Será que a aprendizagem cooperativa e trabalho em grupo facilita as relações interpessoais?

- Qual será a importância da aprendizagem cooperativa e de trabalho em grupo nas relações interpessoais dos alunos do 1º CEB?

- Existe alguma influência da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo para a melhoria das relações interpessoais dos alunos 1º CEB?

- Qual o benefício nas relações interpessoais ao ser aplicado o método de trabalho cooperativo?

Estas questões levaram a questão-problema a estudo:

- Terá a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo benefício nas relações interpessoais dos alunos do 1º CEB?

Tendo como objetivo central do estudo perceber como melhorar as relações interpessoais entre os alunos através do método cooperativo, foram definidos objetivos, gerais e específicos, pertinentes à temática:

#### Objetivos gerais

- Compreender o conceito de aprendizagem cooperativa e a sua importância em

sala de aula;

- Perceber os contributos do trabalho em grupo para o desenvolvimento das relações interpessoais entre alunos do 1º CEB.

Objetivos Específicos:

- Analisar as relações interpessoais durante o trabalho em grupo em sala de aula;
- Relacionar a aprendizagem cooperativa com as relações interpessoais no contexto de 1º CEB;

- Refletir sobre a importância da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo na promoção nas relações interpessoais dos alunos do 1º CEB.

## 4. Métodos e procedimentos

### 4.1 Metodologia

Para melhor compreensão do processo de investigação foi importante definir as metodologias a serem utilizadas face ao objeto deste estudo. Entende-se por metodologia como sendo “um processo heurístico que conduz a um determinado produto de investigação” (Almeida, 1997 citado in Gonçalves, 2014, p.69). Tal, remete-nos para um conjunto de procedimentos que orientam a investigação científica. Assim, emerge a metodologia de investigação qualitativa e interpretativa, como sendo a mais adequada, recorrendo a técnica de dados quantitativos.

Esta metodologia de investigação tem um carácter descritivo e pormenorizado, baseando-se na compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, com o intuito de compreender e apreender todas as perspectivas e pontos de vista sobre o tema. González (2002) define que:

“(...) a pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que a expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é a expressão da riqueza e plasticidade do fenómeno subjetivo.” (p. 55).

A nível metodológico, a investigação qualitativa assenta no método indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem (Pacheco, 2001, p.16). Assim, os dados recolhidos para análise, são ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas e as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Neste tipo de investigação o investigador é “o instrumento” da investigação qualitativa, assim a ele compete mediar os dados, ser sensível a aspetos inicialmente não previstos e alterar o processo de recolha de dados quando o considere oportuno em função, muitas vezes, do que sente ou intui. (Davila, 1995, p. 77).

Neste tipo de investigação são utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que consistem em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos pelo investigador e discurso de atores sociais recolhido em entrevistas ou em respostas não estruturadas de questionários (Afonso, 2014, p.120). O investigador deverá selecionar as melhores técnicas para a sua investigação, pois a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois a concretização dos objetivos depende destas (Afonso, 2011, p.24). Esta recolha de dados permitem observar o modo de pensar dos participantes numa determinada investigação.

No que concerne à abordagem interpretativa esta materializaram-se no substantivo e na intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados (Erickson, 1989, p.120). Esta toma um cariz social, na medida em que, segundo Burrell e Morgan (1979) citado in Afonso (2014) a esta abordagem cabe a preocupação em compreender o mundo social através da experiência subjetiva, enquanto procura analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais (p.34).

Esta abordagem visa compreender qual o significado que os indivíduos dão aos fenómenos que a eles são inerentes e as suas ações. Assim a análise centra-se na ação social, no comportamento e nos significados que os entrevistados e inquiridos lhe atribuem. Desta forma, a opção pela investigação interpretativa, centra-se no significado dos indivíduos aos fenómenos e revela-se como indicada para o desenvolvimento desta investigação. (Fernandes, 2022, p 34). Em suma, este tipo de investigação, como já foi mencionado, coloca o observador em contato direto com os sujeitos envolvidos na investigação, assim este foca-se especificamente no que pretende observar e estudar. Este tipo de estudo permite ao investigador realizar um trabalho contínuo, não apresentado por isso um caráter definitivo.

Na presente investigação, recorreu-se a vários instrumentos: A) a observação em contexto real, tendo como foco o estudo do benefício da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo para as relações interpessoais em contexto escolar. Definiu-se um tempo de observação de 10 semanas onde seriam recolhidos dados em dois momentos distintos, no início e no final do PI. A turma foi dividida em 4 grupos de trabalho com 5 elementos cada grupo. A observação foi realizada durante a aplicação do PI que foi cuidadosamente planeado para se desenvolver trabalho cooperativo e de grupo. (cf. Apêndice T). B) as grelhas de observação de grupo e individuais que foram aplicadas em

dois momentos distintos, início e final do PI. Sendo que as grelhas de observação individual são de origem de fonte própria e foram construídas através da análise documental sobre o presente estudo. C) a entrevista semiestrutura a docente cooperante com o objetivo de compreender tanto a sua perspetiva sobre a temática em estudo, como também a utilização da aprendizagem cooperativa na sua prática. D) os questionário aos alunos constituídos por 3 perguntas, uma de resposta aberta e duas de resposta fechada.

## **4.2 Participantes no estudo**

Como foi mencionado anteriormente, a questão inicial do presente projeto de investigação despontou durante a PES, tendo assim como ambiente natural uma sala de 3º anos de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como participantes diretos no estudo podemos considerar 20 alunos com idades entre os oito e os 11 anos e uma docente titulares no período compreendido entre os anos de 2021 e 2022. O autor Fortin (1999) alega que “o investigador deve recorrer a participantes que representem tantas realidades quantas o fenómeno compreende. Por meio de entrevista e observação, o investigador seleciona pessoas e situações características de experiências ou de situações típicas, de maneira tal que as amostras representem o universo que se quer descrever.” (p.151) Deste modo consideramos ter conseguido representar a população alvo deste estudo, de maneira a conferir o máximo rigor e objetividade científica que são pretendidos nesta investigação.

## **4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A presente Investigação teve como base natureza qualitativa, nesta recolha de dados privilegiou-se a entrevista semiestruturada, grelhas de observação e questionário aos alunos. Bogdan e Biklen (1994) definem recolha de dados como sendo materiais em bruto que os investigadores recolhem o mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise (p.149). Estes materiais possibilitam que os investigadores registem material imprescindível para a investigação, como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.

Sendo uma investigação qualitativa, todos os dados serão, na sua maior parte, descritivos ao nível de lugares, pessoas, conversas e análises estatísticas, que incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais,

memorandos e outros registos oficiais (Bogdan & Biklen, 1994). Este método de investigação leva ao investigador analisar um fenómeno na sua complexidade e no seu contexto natural, com a finalidade de conhecer os pontos de vista e comportamentos do protagonista do estudo, tendo como partida a sua perspetiva (Ludovico, 2007, p.83).

A investigação quantitativa é caracterizada por utilizar critérios bem traçados no que toca à amostragem e aos processos de análise, sustentados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica, esta torna-se uma investigação bastante objetiva (Afonso, 2014). Assim, seja qual for a investigação, quantitativa ou qualitativa, esta prevê elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é por si só um fenómeno subjetivo.

Uma das principais etapas da investigação parte na seleção das técnicas de recolha de informação a utilizar durante o processo de pesquisa. Cabe ao investigador ter o rigor necessário para não minimizar a importância desta etapa, uma vez que, destas dependem a concretização dos objetivos do trabalho de campo e têm um carácter aberto e interativo (Aires, 2011). O investigador deverá ter clareza e objetividade, definindo quais os melhores instrumentos para a recolha de dados para que assim consiga obter os resultados mais verídicos e concretos possíveis.

Posto isto, depois de verificada a importância dos instrumentos de recolhas de dados para qualquer investigação e que estas técnicas de natureza qualitativa e quantitativa são as que melhor se enquadram no objetivo deste estudo, consideramos importante referir que as grelhas de observação direta, individuais e de grupo, foram idealizadas com o objetivo de observar o comportamento dos alunos da turma de acordo com parâmetros pré definidos. Estas observações possibilitam ao investigador inserir-se no local de estudo e observar as situações, ações, perspetivas e opiniões das pessoas. As grelhas de observação foram idealizadas durante a implementação do PI e confeccionadas pelo investigador, de forma a analisar a comunicação, autonomia, gestão de conflitos, relações interpessoais, trabalho cooperativo e em grupo. No que concerne ao questionário aos grupo de trabalho este tinha como finalidade entender qual a opinião dos grupos de trabalho sobre o trabalho em grupo. Os questionário, assim como as grelhas de observação, foram aplicados em dois momentos, início e final do PI, com o objetivo de observação a evolução da autorreflexão dos grupos. Por último, a entrevista semiestruturada surgiu com o intuito de aferir qual a opinião de da docente cooperante sobre a temática em estudo e quais as vantagens que consideram trazer para a aprendizagem dos alunos.

### 4.3.1 Estudo/Análise documental

O estudo ou análise documental é compreendida como procedimentos múltiplos e diverso de documentos que possuem um cariz pertinente e valido para a investigação. Esta visa identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, utilizando fontes de informação que corroboram os dados e permitam a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005). A análise documental, conforme defendido por Lüdke e André (1986) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p.38). Neste seguimento é de salientar a importância da mesma para o estudo apresentado, pois permite complementar os dados recolhidos através do período de observação. Assim é pertinente a sua utilização para conseguir ter a informação necessária sobre a temática a ser abordada. A escolha dos documentos a serem analisados para Kripka, et al (2015),

“(…) consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido” (p. 245).

A análise documental, conforme Cellard (2008), deverá reunir todas as partes elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. Assim, além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas e finalidades de investigação próprias, pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação. (Junior et al, 2021, p.44). Para a presente investigação foi necessário realizar um

estudo/análise documental de documentos pertinentes que possibilitassem uma melhor compreensão sobre a temática para conseguir fundamentar melhor os dados recolhidos. Nesta amplitude a análise documental permitiu não só estabelecer princípios que orientam o presente estudo como também ter um melhor conhecimento sobre os diferentes enquadramentos teóricos que fundamentam o tema.

A análise documental está refletida no presente estudo em todo enquadramento teórico da temática e na construção das grelhas de observação direta. Sendo que através dos autores analisados foi possível construir instrumentos de recolha de dados pertinentes, fundamentados e explícitos para a temática estudada.

#### **4.3.2 Observação participante e grelhas de observação direta**

A observação participante consiste na coleta sistemática de informações por meio do contato direto de situações específicas (Aires, 2011). Para Afonso (2014), as observações são extremamente úteis e verídicas. Estas assumem a forma de documentos escritos do investigador ou outro tipo de documento criado pelo mesmo. Segundo Ludke e André (1986)

“A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” (p.45)

Sendo assim, as observações participantes, na investigação, servem para explorar o problema, de forma a encontrar respostas para as perguntas que surgem. e ajudar a compreender o processo de ensino (Souza, 2005). Como as observações podem ser chamadas de “observação sistemática” (observação estruturada) ou “observação de campo” (observação não estruturada), assim existem diferentes métodos de registos de observação. Nesta investigação procede-se ao registo das notas de campo e posteriormente refletidas num diário de bordo de observação, a partir deste foram realizadas as grelhas de observação de grupo descritivas que foram aplicadas no início e

no final do PI.

Um diário de campo ou diário consiste em um relato diário das atividades do investigador, geralmente de natureza reflexiva e crítica, no que diz respeito ao enquadramento teórico e à implementação da estratégia de investigação (Afonso, 2014, p. 99). O diário de bordo foi o produto utilizado para registrar os dados necessários à investigação a fim de analisá-la e refletir sobre ela para a criação das grelhas de observação dos grupos.

Afonso (2014) afirma sucintamente que todas as observações são estruturadas porque o ponto de partida é sempre uma questão específica relacionada com o contexto empírico do problema. Na observação participante, como apontam Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador já conhece os problemas e a entrevista muitas vezes se assemelha a uma conversa entre amigos. Esta técnica de investigação, como anteriormente mencionado, permite ao investigador, partilhar os momentos, as atividades, os interesses, e os afetos de um determinado grupo de pessoas. (Fernandes 2021). Sousa (2005) refere ainda, que esta técnica “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

A observação participante permite que o investigador tenha um papel ativo, podendo também agir sobre ela. Assim retira informações relevantes e detalhadas sobre as causas geradoras dos fenómenos, nesta linha foi ainda utilizado grelhas de observação direta com a finalidade de observar comportamentos a cru. Este tipo de observação permitiu que o observador chegue a conclusões profícuas e úteis à sua investigação e campo de estudos.

As grelhas de observação direta foram aplicadas em dois momentos distintos, no início do PI e no final do PI. Existem dois tipos de grelhas, individual e em grupo, sendo as individuais grelhas dinâmicas e as de grupo descritivas. Salienta-se que a construção das grelhas individuais partiu da análise documental para tornar as dimensões da observação mais pertinente ao tema.

No que diz respeito as grelhas de observação direta individual foram aplicadas aos 20 alunos da turma, no início e no final PI, com duração de uma semana em cada aplicação do instrumento. Estas grelhas tinham como objetivo observar no imediato parâmetro sobre a temática. Remeto para o Apêndice F e G onde apresentamos o modelo da grelha individual e de grupo respetivamente. Por sua vez, as grelhas de observação direta de grupo foram aplicadas aos 4 grupos de trabalho, no início e no final PI, com

duração de uma semana em cada aplicação do instrumento. Estas grelhas, por possuírem cariz descritivo, tinham como objetivo observar e refletir sobre as atitudes, comportamentos e relações dos alunos em grupos.

### **4.3.3 Entrevista**

A entrevista na investigação naturalista é uma das recolhas de dados mais frequentes, esta consiste na interação verbal entre quem entrevista e quem é entrevistado. A finalidade da entrevista passa pela recolha de dados descritivos na linguagem própria do sujeito envolvente na investigação, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos compreendem determinado fenómeno. Estes tipos de recolha de dados é particularmente útil na investigação qualitativa pois permitem aceder à forma como os participantes observam determinado tipo de fenómeno, o que sentem e pensam sobre ele. (Hastie & Hay, 2012, p. 19). Segundo Resende (2016)

“O tipo de entrevistas mais utilizada na investigação qualitativa é a semiestruturada (Flick, 2005) que, apesar de ter um guião prévio que estrutura os conteúdos a ser abordados, admite flexibilidade suficiente para explorar o mundo do entrevistado através de uma relação de conversação.” (p.53)

A entrevista semiestruturada “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134). Nesta linha de pensamento, as entrevistas semiestruturadas geralmente são conduzidas através de um guião e os temas deverão ter um cariz mais específicos. Este tipo de recolha irá permitir ao entrevistador concretizar uma série de perguntas abertas com o propósito de receber uma informação por parte do entrevistado. No decorrer da entrevista deve-se, tanto quanto possível, deixar fluir naturalmente, para que o entrevistado possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.194). Para a elaboração da entrevista são definidas por Resende (2016) três etapas para a realização de uma entrevista: preparação;

execução, e; final da entrevista.

No presente estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada realizada à docente cooperante pretendíamos a recolha de informações acerca das opiniões e perspetivas da docente sobre a temática/problema, e por isso, de acordo com o guião de entrevista que possui a estrutura (cf, Apêndice A). Para a elaboração da entrevista numa primeira fase informamos pessoalmente a docente cooperante, posteriormente foi combinada a entrevista e a entrega do documento de declaração de consentimento da entrevista (cf. Anexo 1).

A entrevista iniciou-se com uma conversa que procurou legitimar a entrevista, motivar o entrevistado e criar um clima propício e favorável para a concretização da mesma. As entrevistas decorreram num ambiente adequado, tendo o entrevistado liberdade para se exprimir conforme a sua opinião sobre o tema. Esta teve uma duração de 33 minutos sendo todas as perguntas respondidas.

Posteriormente à realização da entrevista foi concebida a dimensão dos temas para uma boa análise de dados e posteriormente a categorização da entrevista (cf, Apêndice C). Resende (2016)) refere “(...) que a etapa da categorização (que consideramos aberta) corresponde a uma transformação dos dados em bruto no texto de forma a atingir uma representação do seu conteúdo.” (p.54). (cf., Apêndice D)

#### **4.3.4 Questionário**

A utilização de questionários na investigação consiste na formulação de várias perguntas que são realizadas diretamente aos sujeitos que respondem por escrito. Esta metodologia é aplicada quando o investigador tem a intencionalidade de estudar atitudes, pensamentos e opiniões de uma determinada amostra e expressar-se por via de gráficos. Tendo em conta o estudo a ser realizado nesta investigação foi pertinente realizar o questionário a cada um dos 4 grupos de trabalho da turma do 3º ano onde se realizou o PI. Verificando-se assim a obtenção de informação geral do grupo através da reflexão do mesmo. (cf. Apêndice E)

Na sua concessão o questionário abrangeu pergunta de três dimensões, sendo essas os objetivos, a identificação e o trabalho em grupo. Esta técnica permite o fornecimento de dados indispensáveis para atingir os objetivos da investigação, em conformidade com as temáticas abordadas na fundamentação teórica e autores de referência.

O presente questionário está dividido em dois momentos distintos, numa primeira

instância este é aplicado no início do PI e uma segunda vez no final do PI; esta escolha de aplicação irá permitir analisar a evolução dos grupos. Quanto á sua estrutura, este instrumento possui uma questão de resposta aberta e duas questões de resposta fechada. Assim foi possível “(...) obter informação qualitativa que complementasse a informação quantitativa” (Hill & Hill, 2005 citado in Gonçalves, 2014, pp. 70-71). A tabela 4 pretende apresentar a estrutura/dimensões do questionário:

Tabela 4 – Estrutura, dimensões e objetivos do questionário

<b>Tema/Dimensão</b>	<b>Objetivo</b>
Objetivos do questionário em relação à investigação	Informar sobre os objetivos relativamente à investigação a ser realizada
Identificação do grupo	Nome do grupo e elementos
Perceção dos grupos sobre a importância de trabalhar em grupo	Perceber a visão dos alunos sobre o trabalho em grupo

O questionário foi aplicado em papel no decorrer dos dias definidos previamente. O questionário foi apresentado à docente cooperante e após ter a sua aprovação foi posteriormente aplicado a cada grupo de trabalho. É de salientar que a informação do nome dos grupos foi alterada para grupo 1,2,3 e 4, assim como também por motivos de confidencialidade, foram omitidos os nomes dos elementos de cada grupo com o fim de proteger a identidade dos alunos.

## **5. Apresentação e análise de Dados**

A análise de dados é o processo de compreensão e tradução de todo o material recolhido. Esta análise consolida, limita e interpreta o que as pessoas disseram e o que o pesquisador vê, reflete e pesquisa, este é um procedimento extremamente importante para uma investigação. A análise de dados é um processo complexo que envolve a descodificação de dados menos concretos e conceitos mais abstratos. Entre o raciocínio indutivo e o raciocínio dedutivo, entre explicação e interpretação a análise dos dados recolhidos tem um cariz meticoloso e pormenorizado com a finalidade de dar significado à recolha. Esses significados são os resultados do estudo/investigação.

### **5.1 Resultados obtidos através das grelhas de observação direta**

As presentes grelhas de observação direta foram aplicadas em dois momentos distintos, no início do PI e no final do PI. Existem dois tipos de grelhas, individual e em grupo, sendo as individuais grelhas dinâmicas e as de grupo descritivas. Salienta-se que a construção das grelhas individuais partiu da análise documental para tornar as dimensões da observação mais pertinente ao tema. Para uma melhor análise dos comportamentos da turma foram realizadas grelhas de observação descritivas de grupo, a cada um dos grupos de trabalho, no início e final do PI. Cada observação teve a duração de uma semana e a sua constituição teve como ponto de partida o diário de bordo realizado. (cf. Apêndice O e P)

#### **5.1.1 Grelhas de observação Individual - início do Projeto de Intervenção**

Para uma melhor análise foram realizadas grelhas de observação direta individuais a cada aluno da turma no início do PI (cf. Apêndice H), em seguida foram resumidos os dados em duas grelhas, uma de frequência absoluta e outra de percentagem. (cf. Apêndice I e J). Foram ainda criados gráficos para uma análise mais precisa, que traduzem toda a informação recolhida nas tabelas por categoria de análise:

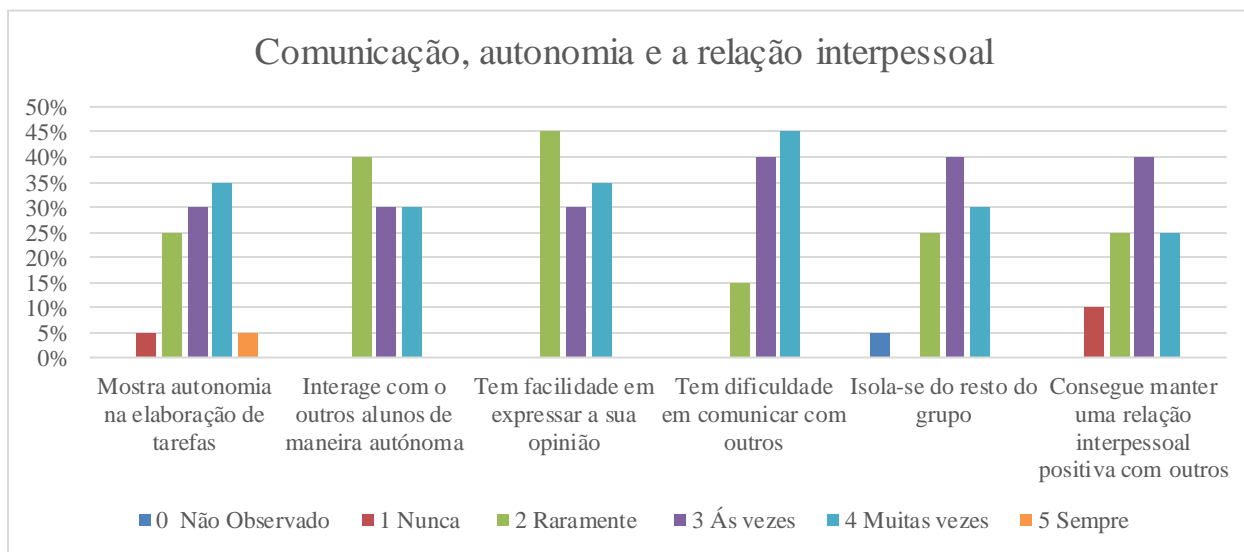


Gráfico 1 – Categoria de Análise: Comunicação, autonomia e relação interpessoal (Início PI)

Posteriormente à análise do gráfico 1, relativamente ao elemento de referência “Mostra autonomia na elaboração de tarefas”, é possível denotar que 40% dos alunos apresentam uma boa capacidade de autonomia na realização das suas tarefas, sendo que foi possível observar 35% no nível 4 e 5% no nível 5. Em contrapartida, é possível observar que 5% dos alunos se englobam o nível 1, como nunca apresentam autonomia na realização das tarefas e 25% no nível 2, em como raramente apresentam esta capacidade, contudo, 30% encontram-se no nível 3 em como às vezes mostram autonomia. O nível que obtém maior percentagem é a escala 4, o que nos pode indicar que existe, por parte da professora cooperante, um trabalho bem conseguido de incentivar a autonomia nos seus alunos. Em relação à referência seguinte “Interage com os outros alunos de maneira autónoma” é possível observar que ao contrário da referência anterior, nesta, a maioria dos alunos raramente apresenta autonomia na interação com os outros alunos todos os alunos, porém os restantes sujeitos observados posicionam-se nos níveis 3 e 4 (30% cada uma), o que sugere que poderá existir alguma falta de estímulos nas interações sociais, talvez causada pela pandemia COVID-19 e ao isolamento social a que todos fomos sujeitos. Avançando para o terceiro elemento deste gráfico “Tem facilidade em expressar a sua opinião” podemos verificar que existiu uma maior concentração no nível 2 (45%), o que poderá demonstrar alguma insegurança por partes dos alunos, que poderá ser normal tendo em conta a faixa etária em que se encontram. Em relação ao quarto elemento “tem dificuldades em comunicar com os outros” os resultados concentraram-se nos níveis 3 e 4 com percentagens de 40% e 45% respetivamente, no

que diz respeito ao elemento de referência “Isola-se do resto do grupo” a maior parte dos alunos localizam-se no nível 3 (40%), sendo que existiu 10% dos alunos que não foi possível observar. Por último, no elemento de referência “Consegue manter uma relação interpessoal positiva com outros” os alunos estão distribuídos na sua maioria no nível 3 estando os outros divididos entre os níveis 1 (10%), 2 (25%) e 4 (25%), o que nos indica que a generalidade dos alunos conseguem estabelecer uma relação interpessoal com os outros.

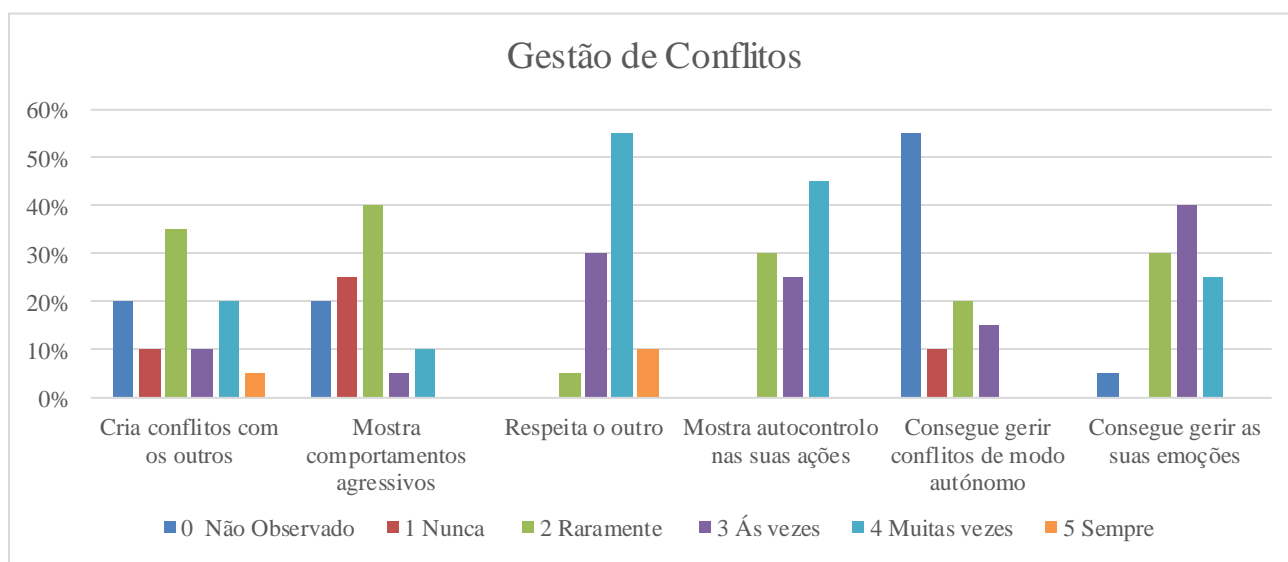


Gráfico 2 – Categoria de Análise: Gestão de Conflitos (Início PI)

Na categoria de análise do gráfico 2, “Gestão de conflitos” no dois primeiros elementos “Cria conflitos com os outros” e “Mostra comportamento agressivos” podemos observar uma relação entre estes, estando ambos dispersos entre os 5 níveis, e de ressaltar que ambos em 20% do aluno não foi possível ser observado. Igualmente em ambas as referências é possível denotar que a maioria se encontra no nível 2, que refere que os alunos raramente criam conflitos ou demonstram comportamentos agressivos. No que diz respeito ao elemento “Respeita o outro” podemos verificar que foi observado que a maioria do aluno se encontra no nível 4, onde refere que respeitam muitas vezes o outro, o que poderá indicar que a professora titular sempre os conduziu para o respeito pelos outros. Relativamente à referência seguinte “Mostra autocontrolo nas suas ações” podemos verificar mais um vez que a maior parte dos alunos se encontra no nível 4, sendo este um especto positivo, pois tendo em consideração a faixa etária em que os alunos se encontram é muito favorável observar que existe algum autocontrolo por parte destes em relação às suas emoções para com os outros. Na penúltima referência “Consegue gerir conflitos de modo autónomo” na maioria dos casos (55%) não foi possível ser observado.

Por fim, em “Consegue gerir as suas emoções” a maioria dos alunos posicionaram-se nos níveis 2,3 e 4 destacando-se o nível 3 com 40%.

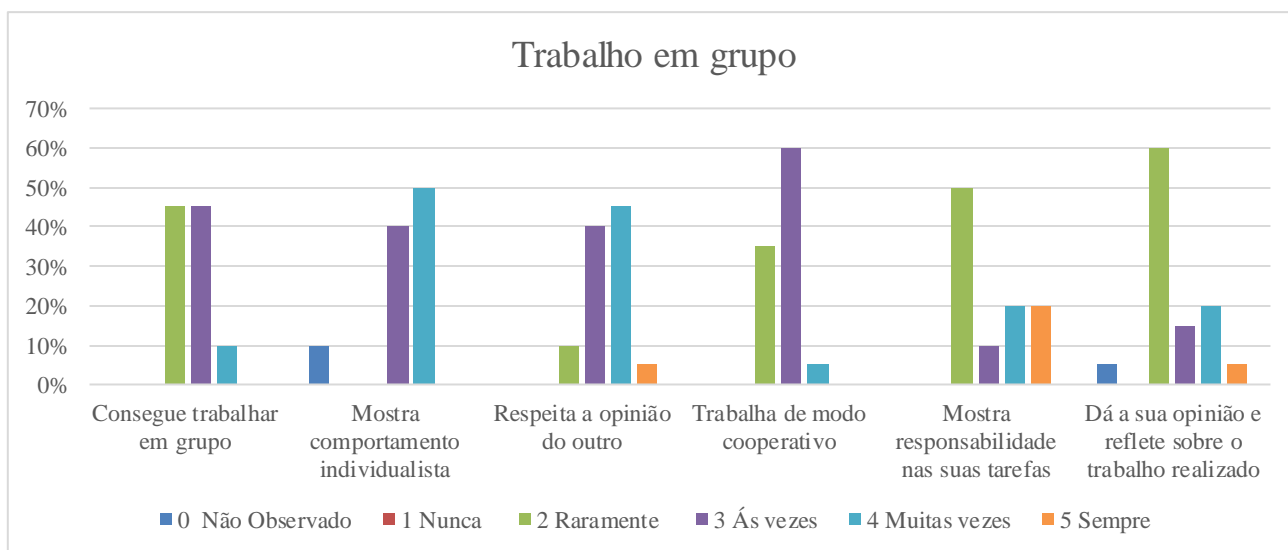


Gráfico 3 – Categoria de Análise: Trabalho em grupo (Início PI)

Perante a análise do terceiro gráfico “Trabalho de grupo” no respetivo elemento “Consegue trabalhar em grupo” podemos observar que a maioria dos alunos não demonstra capacidade para trabalhar em grupo tal como já tinha sido observado anteriormente no gráfico 1 relativamente à referência “Interage com os outros alunos de maneira autónoma” onde também foi verificado que a maioria não demonstrava essa capacidade de interação, o que poderá indicar que devido a incapacidade de interação entre os alunos, impossibilita assim a realização de trabalhos em grupo. Em relação ao elemento “Mostra comportamento individualistas” os alunos acumulam-se no nível 3 e 4 sendo que existe uma percentagem de 50% no nível 4, que visa corroborar o que foi analisado na referência anterior, pois como apresentam dificuldade em trabalhar em grupo, apresentam, por sua vez um comportamento mais individualista, ainda neste elemento em 10% dos alunos não foi possível observar. No elemento “Respeita a opinião do outro” foi possível observar que se destacou os níveis 3 e 4, existindo percentagens mínimas nos níveis 2 e 5. No que concerne a “Trabalha de modo cooperativo” existe uma concentração de 60% no nível 3, 35% nível 2 e apenas 5% nível 4, o que demonstra que existe alguma adversidade dos alunos observados em trabalhar em cooperação. No elemento de referência “Mostra responsabilidade nas suas tarefas 50 % dos alunos encontram-se no nível 2 e os restantes estão distribuídos entre o nível 3 (10%), 4 (20%) e 5 (20%) Por último no elemento “Dá a sua opinião e reflete sobre o trabalho realizado

a maioria dos alunos, 60% estão no nível 2.

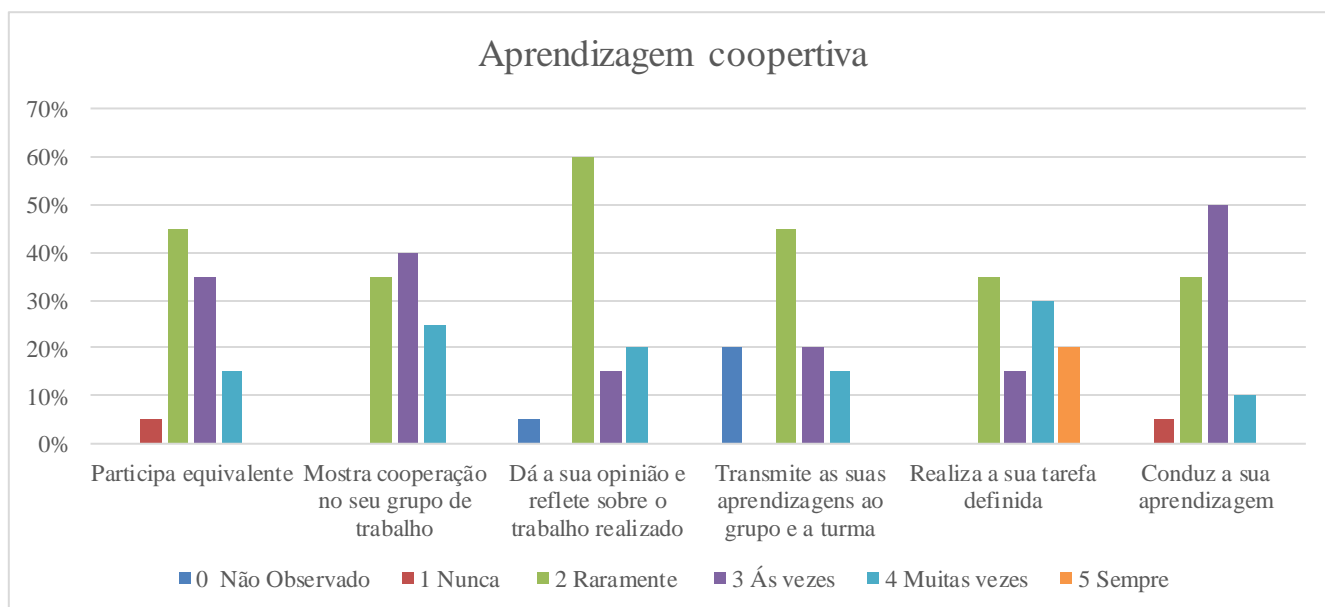


Gráfico 4 – Categoria de Análise: Aprendizagem cooperativa (Início PI)

No decorrer da nossa análise ao gráfico 4, dentro da categoria “Aprendizagem cooperativa”, no elemento “Participa equivalente” existe claramente um foco no nível 2 (45%) e 3 (35%) sendo que apenas 15% da nossa amostragem está no nível 5 e 5% no nível 1. No elemento “Mostra cooperação no seu grupo de trabalho” já apresenta resultados mais equidistantes, mas acumulando-se nos níveis 2 (35%),3 (40%) e 4 (25%), aqui podemos observar percentagens bastante semelhantes. Seguindo para o elemento “Dá a sua opinião e reflete sobre o trabalho realizado, acaba por ser o elemento com a escala mais destacada, sendo o nível 2 com 60%, o que é natural dado à faixa etária em que se encontram, sendo este um aspeto importante que deverá ser trabalhado ao longos dos anos, de ressaltar os 5% dentro deste elemento para o “Não Observado”. No elemento de referência “Transmite as suas aprendizagens ao grupo e a turma, o nível 2 (45%) foi aquela que apresenta maior destaque, de ressaltar também o nível 0 que nesta categoria é o elemento onde apresenta um valor mais considerável de 20%. No que concerne a “Realiza a sua tarefa definida”, é o elemento que apresenta uma maior distribuição entre as escalas. Por último no elemento “Conduz sua aprendizagem” é dominado pelos níveis 2 (30%) e 3 (50%).

### 5.1.2 Grelhas de observação Individual - final do Projeto de Intervenção

Como anteriormente, foram realizadas grelhas de observação direta individual a cada aluno (cf. Apêndice L) e posteriormente todos os dados foram refletidos em uma grelha de frequência absoluta e uma outra de percentagem (cf. Apêndice M e N). Para uma análise mais concreta foram elaborados gráficos que traduz toda a informação recolhida nas tabelas por categoria de análise:

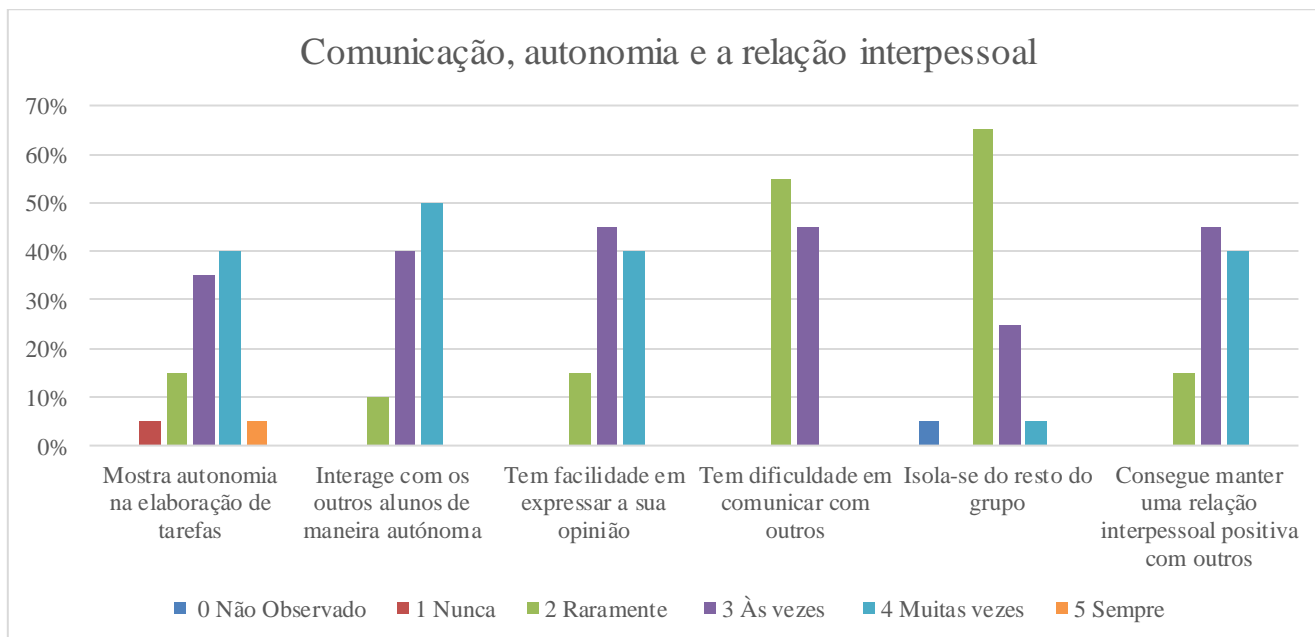


Gráfico 5 – Categoria de Análise: Comunicação, autonomia e relação interpessoal (Final PI)

Perante a análise do gráfico 5, que nos mostra a categoria da análise após o PI, podemos observar no primeiro elemento “Mostra autonomia na elaboração de tarefas”, que existe uma distinção para a mesma categoria antes do PI, nomeadamente no nível 2, onde aqui podemos verificar que existiram menos alunos a mostraram raramente que conseguem ser autónomos na elaboração das suas tarefas, aumentando conseqüentemente os níveis 3 (30%) e 4 (40%). No seguinte elemento “interage com outros alunos de maneira autónoma” existiu igualmente uma mudança quando comparado com a mesma categoria antes do PI, dado que existiu um aumento significativo nos níveis 3 (40%) e 4 (40%) No elemento “Tem facilidade em expressar a sua opinião” tem maior foco nos níveis 3 (45%) e 4 (45%), no seguinte elemento “Tem dificuldade em comunicar com os outros” apenas tem dados nos níveis 2 e 3 esta última com um valor de 55%, continuando para o elemento “Isola-se do resto do grupo” este é o que apresenta valores mais vincados, quanto à escala sendo que no nível 2 apresenta 65% este é o único elemento em que 5%

dos alunos não foi possível observar, por último o elemento “consegue manter uma relação interpessoal positiva com os outros” tem o seu foco nos níveis 3 e 4, com 45% e 40% respetivamente e de ressaltar os 15% no nível 2. É possível denotar que existiu uma mudança no comportamento dos alunos depois de realizado o PI, pois estes apresentam uma melhor interação, e comunicação com os colegas do que antes do PI iniciar. Estas atividades em grupo são vantajosas para se realizar com os alunos, pois proporciona momentos que pode ajudá-los a desenvolver algumas das suas capacidades.

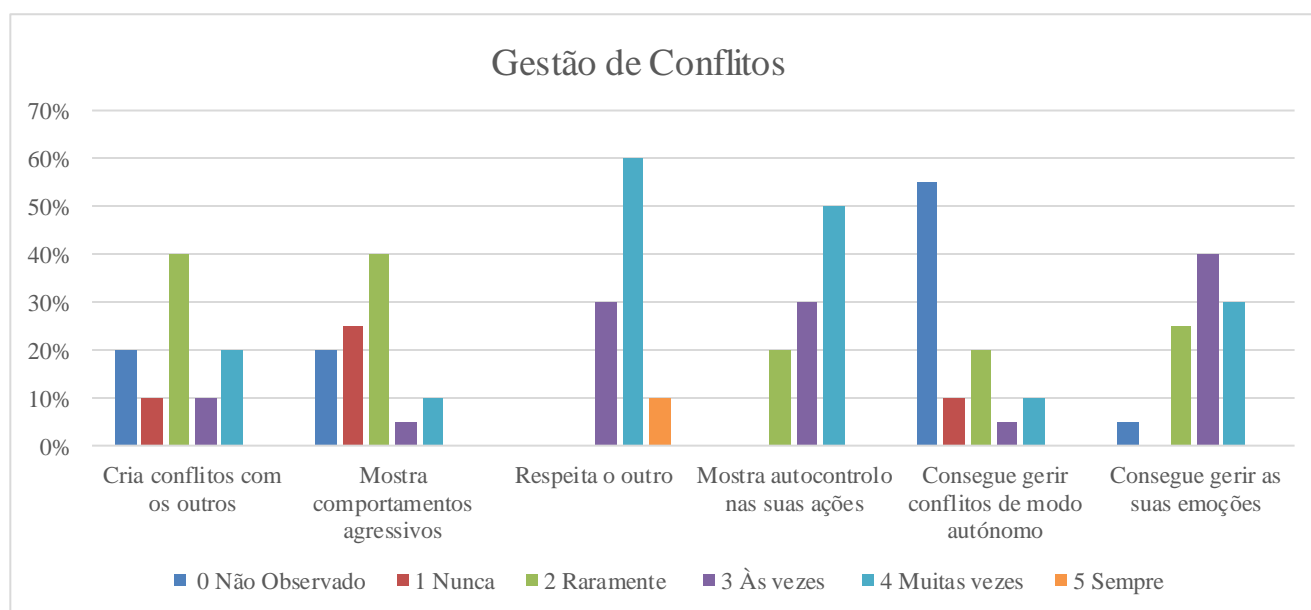


Gráfico 6 – Categoria de Análise: Gestão de Conflitos (Final PI)

Perante a análise do gráfico 6, da categoria “Gestão de Conflitos”, no primeiro elemento “Cria conflitos com os outros” acaba por apresentar resultados muito equivalentes em relação à mesma categoria antes do PI, não existindo quaisquer alterações nas observações feitas. No seguinte elemento “Mostra comportamentos agressivos” denotamos os 40% no nível 2 e os 5% no nível 3. No elemento “Respeita o outro” destacamos no nível 4, com o valor de 60%, seguida no nível 3 com 30% e 10% no nível 5. Refente a “Mostra autocontrolo nas suas ações” ressaltamos no nível 4 com 50%, os 30% no nível 3 e os 20% no nível 2, a próxima categoria “Consegue gerir conflitos de modo autónomo” de ressaltar no nível 0 com 55% não sendo possível observação na maioria dos alunos, por último na categoria “Consegue e gerir as suas emoções” os valores relativamente às escalas são muito similares variando entre os 25% e os 40%, sendo que 5% não foi possível observar. Neste gráfico podemos denotar que as alterações em relação à mesma categoria antes do PI foram mínimas, em qualquer dos elementos

apresentados, o que nos sugere, que ao contrário da categoria “Comunicação, autonomia e relação interpessoal” anteriormente explanada, onde apresentava mudanças significativas nos comportamentos dos alunos, aqui podemos verificar os alunos estão habituados a gerir os conflitos e a forma de como os gerem não se altera após um PI ao contrário das restantes categorias.

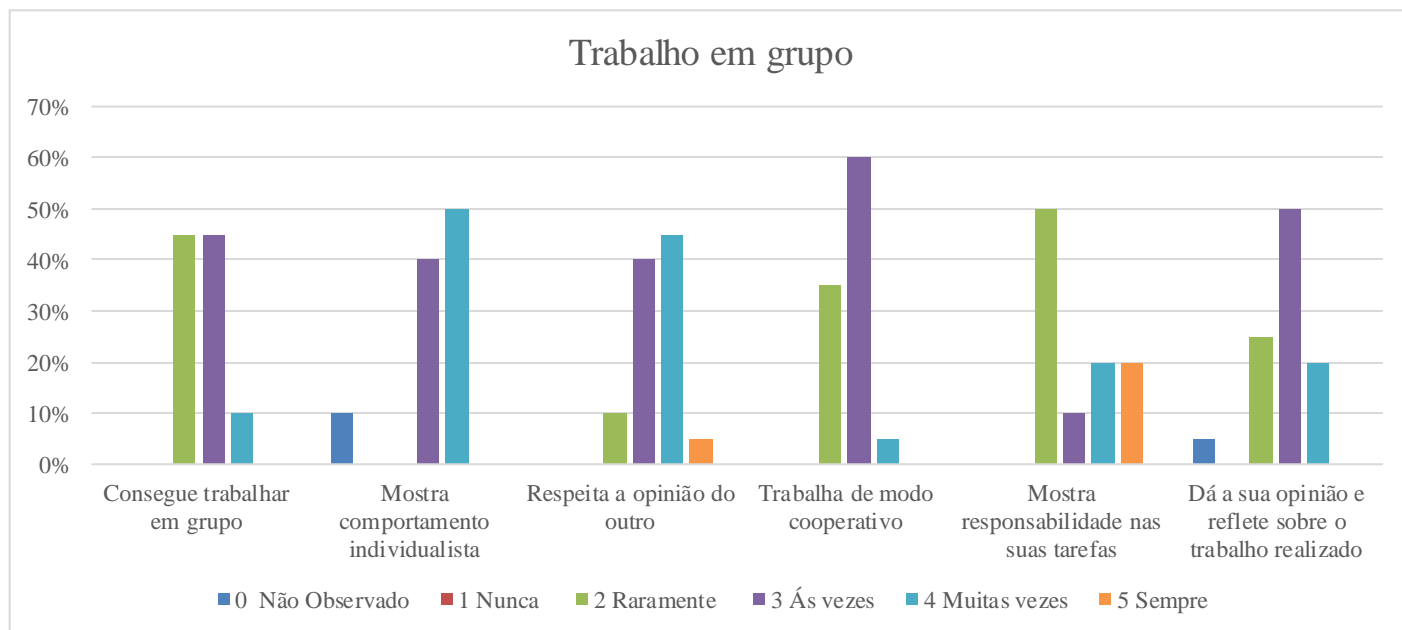


Gráfico 7 – Categoria Trabalho em grupo (Final PI)

No gráfico 7, no primeiro elemento “Consegue trabalhar em grupo” ressaltamos no nível 3 com 55% e o número considerável de alunos no nível 4 com 55%. No elemento seguinte “Mostra comportamento individualista” os níveis 2 e 3 estão equiparadas com 45% sobrando 10% para o nível 0, analisando o elemento “Respeita a opinião do outro” com destaque para o nível 4 com 60% dos resultados. Referindo o elemento “Trabalha de modo cooperativo” com destaque para o nível 3 com 75% sendo o restante distribuído entre os níveis 2 e 4. Em seguida analisámos “Mostra responsabilidade nas tarefas” que apresenta resultados homogêneos nos níveis 2 (30%), 3 (25%), 4 (25%) e 5 (20%). Numa última análise, o elemento “Dá a sua opinião e reflete sobre o trabalho realizado” apresenta por sua vez uma mudança bastante acentuada em comparação à mesma categoria antes do PI, onde se pode verificar que existiu uma redução no nível 2 (25%) e consequentemente um aumento na escala 3 (50%), o que sugere que após a realização do PI, os alunos demonstraram-se mais predispostos para dar a sua opinião sobre o trabalho que tinham acabado de realizar, caracterizando-se como um aspeto muito positivo.

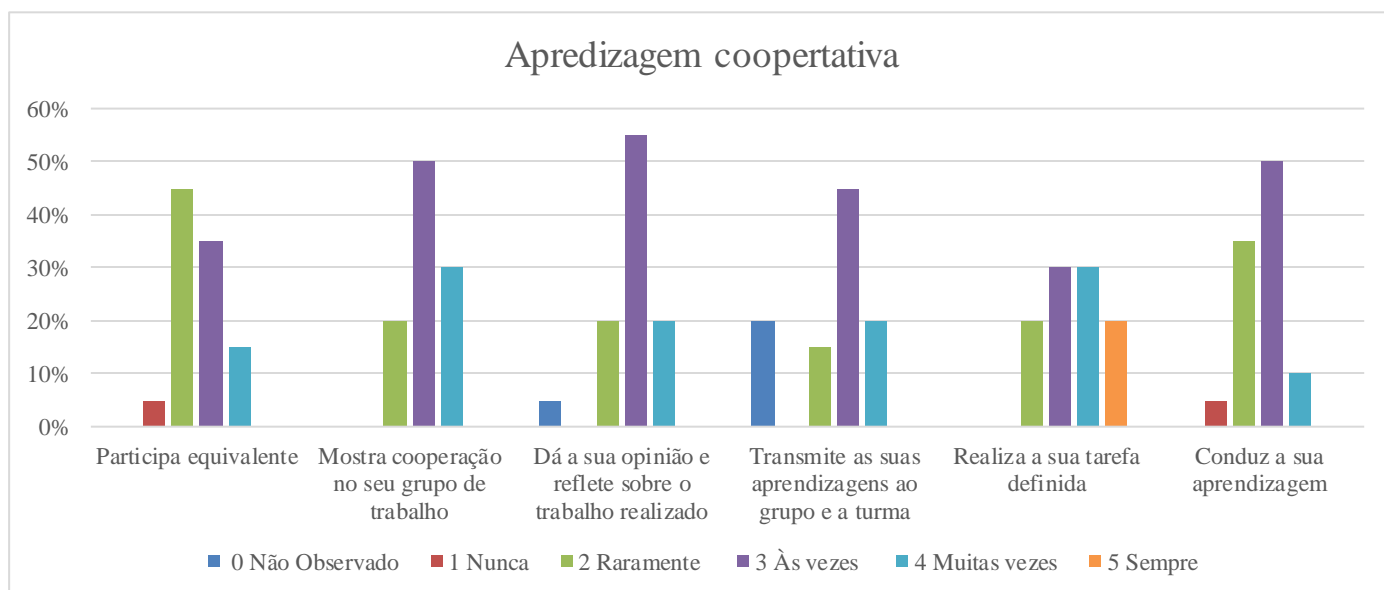


Gráfico 8 – Categoria aprendizagem cooperativa (Final PI)

Depois de analisado o gráfico 8 podemos verificar que esta categoria, “Aprendizagem cooperativa”, é a que mais mudanças obteve após o PI. Apesar de no primeiro elemento “Participação equivalente” as percentagens estarem equivalentes quando comparadas à mesma categoria antes do PI, podemos denotar que no elemento “Mostra cooperação no seu grupo de trabalho” sofreu algumas alterações, nomeadamente no nível 2 que reduziu significativamente e no nível 3 e 4 que por sua vez cresceram. Observando o elemento “Dá a sua opinião sobre o trabalho realizado” podemos constatar que existiu igualmente algumas mudanças nas observações feitas antes e depois do PI, mais especificamente no nível 2 que reduziu 45%, e no nível 3 que aumentou 40%.. Em seguida no elemento “Transmite as suas aprendizagens ao grupo e a turma” existe um foco no nível 3 (45%) e ainda de ressaltar que em 20% dos alunos não foi possível observar. Posteriormente no elemento “Realiza a sua tarefa definida” apresenta valores constantes entre os 20% (níveis 1 e 5) e 30% (níveis 3 e 4). Por último, no que toca a “Conduz a sua aprendizagem” tem uma maioria de resultados na escala 3 com 50%, tendo ainda resultados no nível 2 com 35% dos alunos, nível 5 com 10% e nível 1 com 5%. É possível verificar que após a realização do PI existiu uma mudança nos comportamentos e atitudes dos alunos, mostrando-se mais aptos para colaborarem com os colegas, do que foi possível observar na mesma categoria antes do PI.

## 5.2 Resultados obtidos da entrevista semiestruturada à professora cooperante

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à docente cooperante, esta entrevista conta com 13 perguntas e teve uma duração de 33 minutos. Na sua constituição foi elaborado um guião de entrevista e posteriormente à entrevista realizou-se uma tabela dinâmica de categorização. A presente entrevista visa dar resposta à temática da investigação deste RF sobre o benefício da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo para as relações interpessoais em contexto escolar (cf. Apêndice B, D e O).

Procedendo à análise da entrevista, na pergunta sobre o seu percurso profissional o entrevistado mencionou o seu tempo de serviço, o tempo que lecionava na instituição e mostrou interesse para a realização de formações na área da investigação.

Na pergunta: *Como classifica as relações entre as crianças da turma?*

- O entrevistado mostrou preocupação sobre as relações interpessoais entre os alunos, mencionando a importância das mesmas para a aprendizagem. Realçou as características especiais da turma em questão, e o quanto era difícil para estes alunos estreitarem relações, mencionando existir um “grave problema relacional”. A professora cooperante mostrou preocupação sobre as dificuldades de relacionamento e sobre as suas consequências.

Passando agora para a pergunta: *Quais os principais fatores, na sua opinião que favorecem as relações interpessoais entre crianças?*

- Nesta pergunta foi mencionado várias vezes pelo entrevistado sobre a identidade da turma, mostrando preocupação sobre a influência dos anos de pandemia para a criação de laços entre os alunos. A docente fez a ponte entre a relação escola e a família, que na ótica da docente cooperante, tem influência como os alunos interagem com os outros. O entrevistado menciona que acredita “(...) que os fatores mais importantes para um desenvolvimento das relações interpessoais entre eles são, portanto, o convívio, a criação da sua identidade e da turma, a compreensão pelo outro e o respeito próprio e pelo outro.”

Respetivamente à pergunta: *De acordo com a sua experiência a relação entre pares facilita a aquisição de aprendizagens?*

- A docente cooperante afirmou que na opinião dela as relações entre pares

facilitam a aquisição da aprendizagem. Foi abordado o tema gestão de conflitos, refletindo sobre os comportamentos e como estes influenciam a predisposição para a aquisição de conhecimentos. Ainda foi mencionado que muitas das aprendizagens estão relacionados com questões emocionais e racionais e que a dificuldade de relacionamento pode ter uma conotação negativa para os alunos. O entrevistado referiu que o principal pilar da escola são as relações que esta permite e que deve existir um ambiente saudável e harmonioso.

No que concerne a pergunta: *Sente algumas dificuldades por parte das crianças em construir relações interpessoais entre si?*

- A resposta foi clara e precisa, sendo uma das grandes preocupações do entrevistado. Aludiu de forma particular a características de individualismo de alguns alunos da turma como também de descontrolo emocional. Mencionou também a dificuldade de aceitação entre pares, a falta de compreensão para com o outro e de respeito. A docente cooperante referiu a importância do ICEB para estabelecer relações e aceitar o outro. Foi referido que na atualidade os alunos têm cada vez mais dificuldades em relacionar-se.

Na pergunta: *Que tipo de estratégias utiliza para gerir conflitos?*

- Foram referidas 3 estratégias, conversa individual, pequeno grupo e Assembleia. A docente posiciona-se com o papel de mediação para a gestão do conflito e referiu a existência de uma Assembleia de turma que possibilita a intervenção de todos para a resolução do conflito. Foi enaltecida a importância da conversa individual para a compreensão do motivo do conflito e prevenção de futuros conflitos. Acrescentou ainda uma preocupação na gestão das emoções dos alunos no panorama atual que desencadeiam muitos conflitos por falta de autorregulação.

Referente a pergunta: *Em que medida considera importante a aprendizagem cooperativa para as relações interpessoais dos alunos?*

- Nesta pergunta a resposta foi muito concreta, a docente cooperante fez a ligação entre a aprendizagem cooperativa, o trabalho em grupo e o estreitamento entre as relações interpessoais dos alunos. Foi mencionado que “(...) por muitos conflitos que haja obriga os a interagir uns com os outros e a definir o seu próprio papel no grupo, existe a reflexão do porque

que eu sou importante para aquele grupo e o que é que eu posso fazer no meu grupo o que é maravilhoso!”. O entrevistado falou na mais-valia deste método promovendo a entre ajuda, comunicação e partilha entre os alunos.

Transpondo agora para a pergunta: *Que tipo de estratégias utilizaria para promover a aprendizagem cooperativa?*

- A docente diz que utiliza a estratégia do trabalho em grupo, deixando os alunos aprenderem uns com os outros através de partilha mútua. Saliento a estratégia de criação de grupo, sendo estes criados pela docente cooperante, conforme características pessoais de cada um dos alunos para estes se desafiarem e desenvolverem relações interpessoais entre eles. Passo a citar “(...) deixar organizarem-se, comunicarem e partilharem aprendizagens. Isto é uma mais-valia porque eles sentem-se mais motivados e ajuda-os a remarem para o mesmo caminho.”

Relativamente à pergunta: *Do seu ponto de vista, qual o impacto da aprendizagem cooperativa nas relações interpessoais entre os alunos?*

- A resposta foi curta e precisa, ressaltando a importância da aprendizagem cooperativa para as relações interpessoais e vice-versa. Novamente foram mencionados o respeito, a partilha e a entreajuda.

No que toca a pergunta: *Qual a relação que faz entre uma aprendizagem cooperativa e a autonomia dos alunos?*

- Foi referida a ligação entre um e outro, salientado que o facto de ser trabalho de grupo e de terem todos os mesmos objetivos irá permitir que o aluno realize a sua tarefa de modo responsável e autónomo. Nesta pergunta a resposta foi um pouco ambígua, sendo que foi feita a relação entre o trabalho individual, em grupo e a aprendizagem cooperativa. A direção da resposta foi mais ao encontro da responsabilidade do que sobre a autonomia.

Passando para a pergunta: *Que relação faz entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo?*

- A docente cooperante mencionou que uma não pode ser dissociada da outra, tendo estas uma relação próxima. Ressalvou a referência ao trabalho de grupo como pilar da aprendizagem cooperativa, sendo privilegiadas a partilha, entreajuda e a compreensão na perspetiva do entrevistado. Foi afirmado pela docente que “(...) o importante é perceber que tanto na

aprendizagem cooperativa como no trabalho em grupo todos estão a lutar para o mesmo objetivo. Esta pergunta teve uma resposta curta, mas esclarecedora.

Por último, na pergunta: *Até que ponto o trabalho em grupo favorece o estreitamento das relações com os pares?*

- A docente cooperante focou a resposta muito na turma na qual recai esta investigação, referindo que notou uma melhora nas relações, a partir do momento em que foi desenvolvido o trabalho em grupo. Outro dos aspetos mencionados que o trabalho em grupo leva à aceitação de perspetivas diferentes e de personalidades diferentes, algo importantíssimo para as relações interpessoais. Existiu uma preocupação do entrevistado a referir que o trabalho em grupo poderá gerar situações de conflito, mencionando que o professor deverá tomar novamente o papel de mediador e reverter essa situação. Foi enaltecida a importância do trabalho em grupo para a comunicação, respeito e partilha entre os alunos.

No final da entrevista, o entrevistado foi questionado se queria acrescentar alguma coisa, o qual mencionou a importância da aprendizagem cooperativa para o panorama atual da educação. Numa análise geral foi dada respostas a todas as perguntas realizadas, existindo alguma dispersão na temática, mas dando sempre informação pertinente para a investigação. Assim é pertinente refletir como a docente pratica trabalho cooperativo numa grande parte do desenvolvimento das suas aulas, estando a turma organizada em grupo de trabalho para que seja mais fácil a passagem de um trabalho mais individual para uma aprendizagem cooperativa.

## 5.2 Resultado dos questionários aos Grupos

Como foi referido anteriormente os questionários foram realizados aos alunos em grupo. Existiram dois momentos de aplicação do questionário, no início do PI e no final do PI. A análise terá como base as respostas dos 4 grupos de trabalho, sendo eles constituídos por 5 elementos. Este questionário têm uma construção curta de apenas 3 perguntas, sendo uma delas de resposta aberta e duas perguntas de resposta fechada. O presente questionário recai sobre a dimensão “trabalho em grupo” como podemos observar na tabela em baixo. (cf. Apêndice R e S)

### 5.2.1 Início da Intervenção

A primeira questão é referente à opinião sobre o que é trabalhar em grupo, esta questão é de resposta aberta e foi realizado na primeira semana do PI.

DATA: 12/05/2022				
Questão	Categoria	Tema/Dimensão	Grupos	Resposta
O que é trabalhar em grupo?	Trabalho em grupo	Opinião sobre o que é trabalhar em grupo	1	Trabalhar em grupo é fazer os trabalhos juntos. Não discutir e sermos todos amigos. Todos devem trabalhar nos trabalhos.
			2	É fazer as coisas juntos. Não devemos ofender uns aos outros.
			3	Trabalhar em grupo é quando escolhemos os nossos amigos para fazer trabalhos connosco.
			4	Fazer um trabalho que a professora mandou com alguns colegas da turma. Todos temos de trabalhar

Tabela 6 – Pergunta: O que é trabalhar em grupo? (Início DO PI)

Em análise às respostas dadas podemos aferir que todos os grupos deram respostas curtas, com pouco desenvolvimento e generalizadas. O grupo 1 foi o grupo que foi mais ao encontro da definição de trabalho de grupo, abordando algumas características. Os 2 e 4 grupo abordaram o trabalhar em conjunto, já o grupo 3 faz uma apreciação básica do que é trabalhar em grupo. Todos os grupos responderam ao questionário em 15 minutos, houve na sua elaboração alguns conflitos sobre as respostas dadas. Foi notória a relação que fizeram entre os laços de afetividade e o trabalho em grupo, ainda houve uma relação

entre os valores morais por parte de um grupo que aborda o respeito pela opinião do outro.

DATA: 12/05/2022					
Pergunta	Categoria	Tema/dimensão	Resposta	Frequência Absoluta	Porcentagem
Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo?	Importância do trabalho em grupo	Perceção dos grupos sobre a importância de trabalhar em grupo	SIM	4	100%
			NÃO	0	0%

Tabela 6 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Início PI)

Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo?

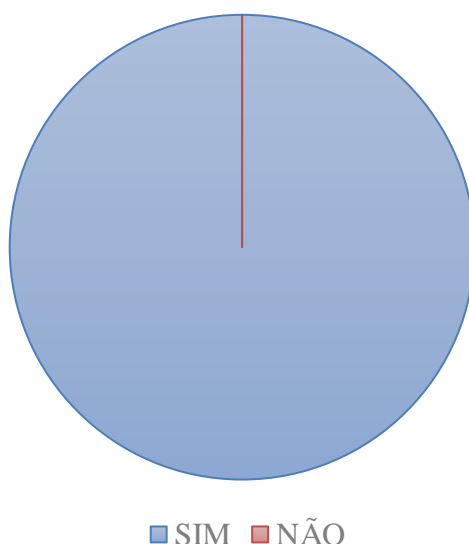


Gráfico 9 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Início PI)

De acordo com a análise da tabela dinâmica e do gráfico realizada, podemos observar que existiu uma unanimidade nas respostas, sendo uma percentagem de 100% afirma que é importante trabalhar em grupo.

DATA: 12/05/2022					
Pergunta	Categoria	Tema/dimensão	Resposta	Frequência Absoluta	Percentagem
Acham que trabalham em grupo?	Ação de desempenho	Apreciação do trabalho realizado	SIM	3	75%
			NÃO	1	25%

Tabela 7 – Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Início PI)

Acham que trabalham em grupo?

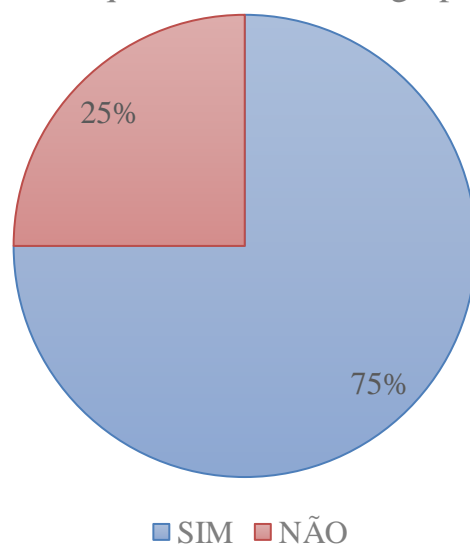


Gráfico 10 - Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Início PI)

Analisando os dados da tabela dinâmica e do gráfico podemos concluir que 75% dos grupos consideram que o trabalho realizado foi um trabalho em grupo, e 25% acreditam que não trabalharam em grupo. Podemos concluir assim que numa opinião geral os grupos acreditam que desenvolvem um trabalho em grupo.

### 5.2.2 Final da Intervenção

A primeira questão é referente à opinião sobre o que é trabalhar em grupo, esta

questão é de resposta aberta e foi realizado na última semana do PI.

DATA: 28/06/2022				
Questão	Categoria	Tema/Dimensão	Grupos	Resposta
O que é trabalhar em grupo?	Trabalho em grupo	Opinião sobre o que é trabalhar em grupo	1	Trabalhar em grupo é distribuir tarefas, organizar as nossas ideias e apresentar à turma o que fizemos. No trabalho de grupo devemos respeitar as ideias dos nossos colegas e trabalhar juntos. Também devemos ajudar uns aos outros, por exemplo se o D. não souber alguma coisa nos ajudamos.
			2	Não discutir uns com os outros, fazer os trabalhos em conjunto, definir tarefas. Decidir o que queremos fazer, que tarefa cada um vai fazer e apresentar o nosso trabalho. Aprendemos juntos,
			3	Trabalhar em grupo é aprender com os nossos colegas. No trabalho em grupo temos de dividir tarefas, conversar uns com os outros e trabalharmos todos. Devemos ajudar os nosso colegas que precisam de ajuda e também ouvir o que os outros tem para dizer.
			4	Aprender juntos, falar uns com os outros, dividir tarefas, não discutir, ajudar os outros, respeitar as opiniões dos colegas e fazer a autoavaliação do nosso trabalho. Devemos ser todos amigos

Tabela 8 – Pergunta: O que é trabalhar em grupo? (Final PI)

No decorrer da análise da tabela dinâmica podemos conferir que os grupos desenvolveram as suas respostas, sendo notória a consciencialização do que é trabalhar em grupo. Nesta fase os grupos deixaram a sua opinião nas respostas, não sendo respostas generalizadas. O grupo 1 foi aquele que mais desenvolveu a noção de trabalho em grupo, o grupo 2 embora tenha desenvolvido mais a sua opinião foi o que deu a resposta menos desenvolvida e mais generalizada. Os grupos 3 e 4 grupo abordaram vários pontos imprescindíveis para trabalhos em grupo. Nesta fase nas respostas ainda foi mencionado a relação entre o trabalho de grupo e as relações interpessoais entre eles. Todos os grupos

responderam ao questionário em 10 minutos, não havendo qualquer tipo de conflito. Neste seguimento podemos verificar a ligação que os grupos fazem entre o respeito, partilha e entreajuda com o trabalho de grupo, mostrando que existiu um melhor noção do que é trabalhar em grupo. Foi também abordado alguns pilares da aprendizagem cooperativa mostrando que os alunos estão a ter uma maior consciencialização da sua aprendizagem.

DATA: 28/06/2022					
Pergunta	Categoria	Tema/dimensão	Resposta	Frequência Absoluta	Percentagem
Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo?	Importância do trabalho em grupo	Perceção dos grupos sobre a importância de trabalhar em grupo	SIM	4	100%
			NÃO	0	0%

Tabela 9 – Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Final PI)

Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo?

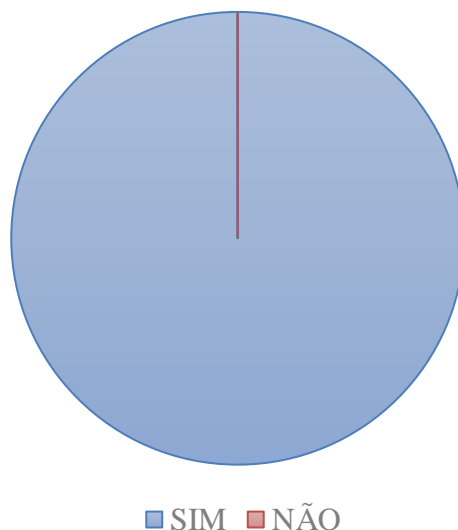


Gráfico 11- Pergunta: Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo?

Na pergunta “Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo” recaída sobre a tabela dinâmica e o opinião gráfico, como anteriormente, as respostas foram positivas, 100% dos grupos concordam que é importante trabalhar em grupo.

DATA: 12/05/2022					
Pergunta	Categoria	Tema/dimensão	Resposta	Frequência Absoluta	Porcentagem
Acham que trabalham em grupo?	Ação de desempenho	Apreciação do trabalho realizado	SIM	4	100%
			NÃO	0	0%

Tabela 10 – Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Final PI)

Acham que trabalham em grupo?

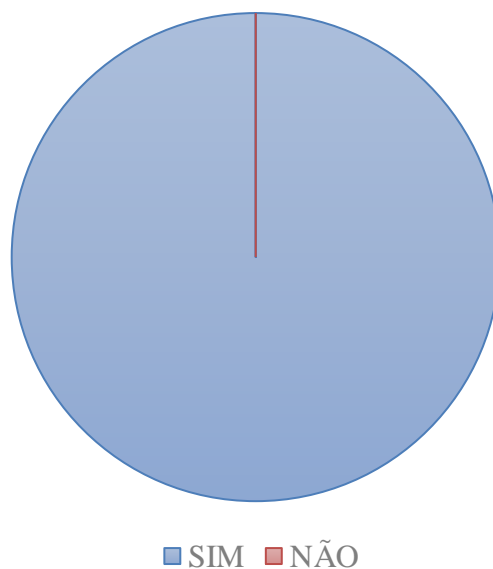


Gráfico 12 - Pergunta: Acham que trabalham em grupo? (Final PI)

Na respectiva pergunta sobre se acharam que trabalham em grupo, ao analisar a tabela dinâmica e o gráfico, todos os grupos deram uma resposta afirmativa contrariamente ao início do PI, refletindo a compreensão do que é trabalhar em grupo.

Numa análise final podemos concluir que mediante os resultados obtidos, consideramos que teria sido mais pertinente formular questões mais pertinentes, onde não haveria somente o foco no trabalho em grupo, para assim termos mais dados concretos, detalhados e claros sobre a temática em estudo.

## 6. Discussão dos resultados

Na etapa final desta investigação e com o objetivo de concretizar uma análise mais profunda dos dados recolhidos foi feita uma análise geral e cruzamento de todos os dados recolhidos no decorrer da investigação, ou seja, foi realizada uma triangulação de dados, sendo esta uma alternativa utilizada na comparação dos dados de natureza quantitativa e qualitativa. Como referido por Gonçalves (2014), a triangulação de diversas fontes de informação permite uma vasta e profunda compreensão do fenómeno em questão, sendo esta uma técnica para acrescentar rigor e cientificidade à investigação e uma garantia de validade, dado que recorre à combinação da utilização de diferentes métodos e de diferentes fontes de dados (p.77).

Indo de encontro ao objetivo deste estudo seria pertinente recolher informação na interação com a realidade, feito isto a investigação recaiu sobre a planificação e execução do PI (Apêndice M) aplicado no contexto de PES em 1º CEB. Este teria como finalidade compreender o benefício da aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo, que estava a ser desenvolvido, nas relações interpessoais em contexto escolar.

Após a concretização de toda a análise documental, verificou-se a importância de transmitir aos alunos aprendizagens significativas para o seu futuro enquanto membros de uma sociedade, os valores sociais são imprescindíveis no desenvolvimento total do indivíduo em idade escolar. Segundo os vários autores referenciados, as crianças em idade escolar devem ser encorajadas a terem responsabilidade, integridade, respeito pelos outros, a consciência de si próprias e dos outros, terem uma atitude reflexiva e de partilha, arrogadas ao pensamento reflexivo, crítico e criativo, devem ainda ter o espírito de ajuda, a autonomia e o conseguir gerir conflitos. Estas características marcam a aprendizagem cooperativa, sendo, segundo os autores analisados, pilares incontornáveis na cooperação em sala de aula. De forma mais implícita ou explícita é feita referência e atribuída importância ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, o que inclui necessariamente uma boa relação interpessoal entre os pares e métodos cooperativos.

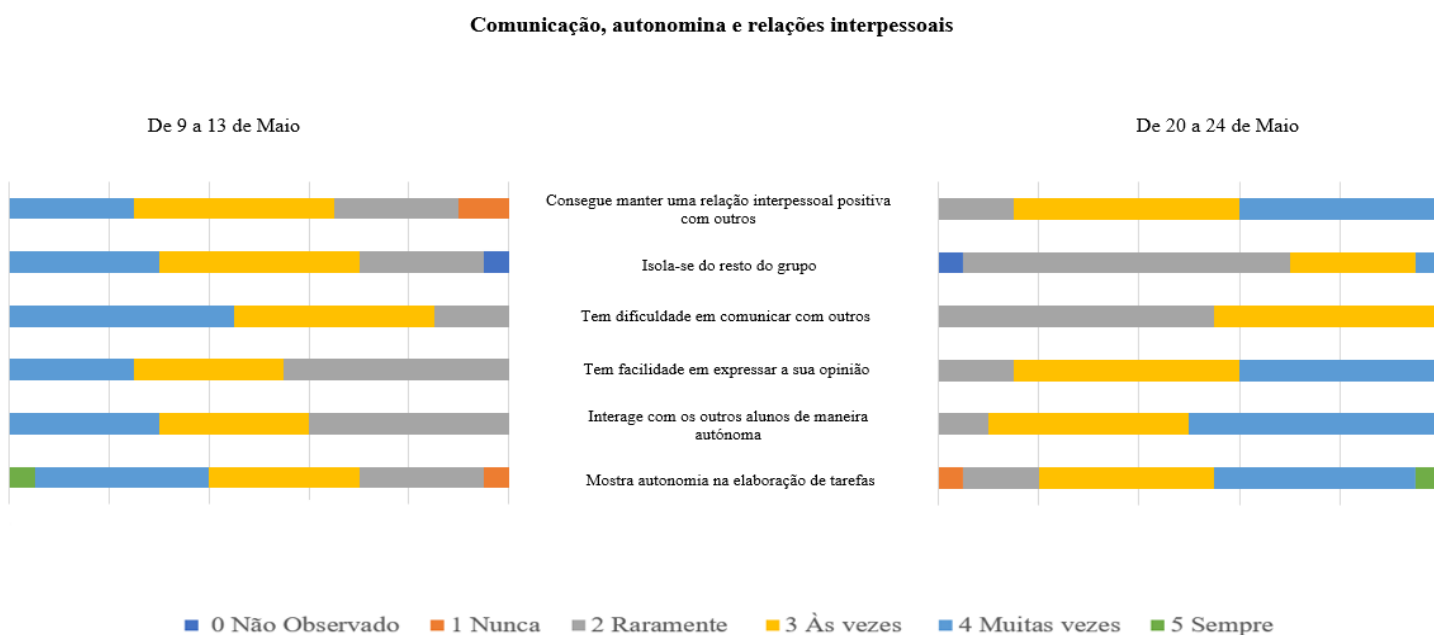
Numa primeira fase, após serem desenvolvidas, foram aplicadas grelhas de observação direta em dois momentos distintos, no início e no final do Pi, com o objetivo de verificar a diferença entre as relações interpessoais do grupo de alunos em estudo. Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos foi utilizado níveis de 0 a 5, onde 0 corresponde a não observado, 1 nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 muitas vezes e 5 sempre. Devido ao curto período de intervenção e observação, não existe grande

discrepância dos resultados observados, embora tenha havido alterações nas escalas.

Sendo assim, na categoria “Comunicação, autonomia e a relação interpessoal” os resultados tiveram algumas discrepâncias, havendo no início do PI uma maior percentagem de verificações nos níveis 2 (raramente) e 3 (às vezes), contudo no final da observação do PI as observação tinham maior foco nos níveis 3 (Às vezes) e 4 (muitas vezes). É de realçar os elementos “Tem dificuldade em comunicar com os outros” e “Isola-se do resto dos grupos” que no final da observação eram maioritariamente no nível 2. Nesta categoria podemos concluir que a aprendizagem cooperativa e em grupo tem um impacto no que toca a comunicação, autonomia e relações interpessoais, para corroborar tal impacto podemos recorrer as grelhas descritivas de observação de grupo que atestam este mesmo fator. (cf. Apêndice O e P).

Existiu um evolução na comunicação, onde no final do PI os alunos partilhavam ideias, saberes e aprendizagens, estabelecendo entre si relações positivas. Olhando para a competência de autonomia, verificou-se que ao longo do PI os alunos tornavam-se cada vez mais autónomos, organizado o seu trabalho e o trabalho de grupo, cumprido prazos e definindo e realizando as suas tarefas de modo autónomo. No que carece às relações interessais observou-se que os alunos inicialmente isolavam-se, não mostrando espírito de partilha, contudo foi notória a melhoria nas interações no final do PI, principalmente no que se refere a colaboração e entreajuda. Para uma melhor comparação de resultados foi elaborado um gráfico comparativo.

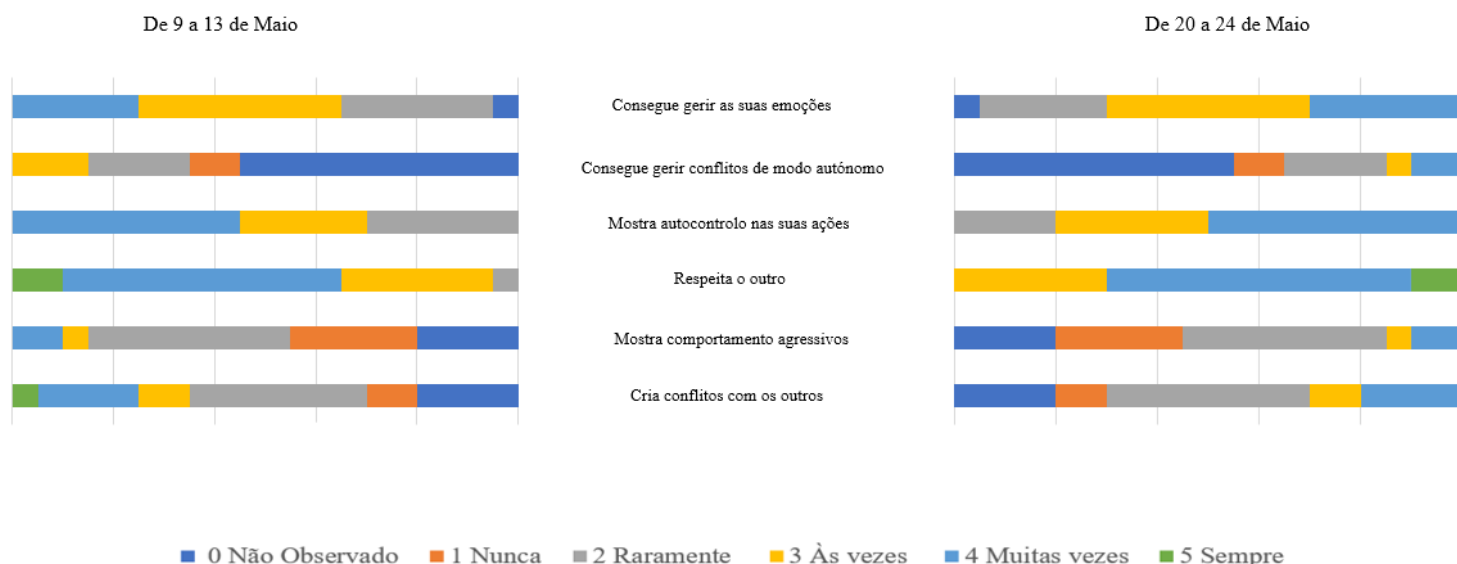
Gráfico 13 – Comparação de resultados categoria Comunicação, autonomia e relação interpessoal



Na categoria Gestão de conflitos, depois de analisarmos os resultados das duas grelhas de observação direta podemos concluir que, no que toca à gestão dos conflitos e dos elementos à categoria agregados não existiu uma grande alteração dos resultados. De ressaltar a diminuição da frequência do nível 2, mostrando que em situações de conflito já existe uma melhoria a lidar com as mesmas. A gestão de conflitos é sem dúvida uma das grandes problemáticas, tendo os alunos dificuldades em gerir as suas emoções em situações de stress. Contudo o tempo de aplicação do PI não permitiu observar as implicações da aprendizagem cooperativa e de grupo para a gestão do conflitos, tornando-se escassa a discrepância entre resultados. É pertinente salientar que de acordo com a observação direta realizada, e embora os resultados apresentados não serem satisfatórios, os alunos no final do PI definiam estratégias para gestão conflitos, como por exemplo, a eleição do chefe de grupo que tinha o papel de medidor no grupo. Confrontados este resultado com as grelhas de observação descritiva de grupo (cf. Apêndice O e P) podemos concluir que embora não seja expresso nas grelhas de observação direta houve uma melhoria na mediação de conflitos dentro dos grupos.

Gráfico 14 – Comparação de resultados categoria Gestão de Conflitos

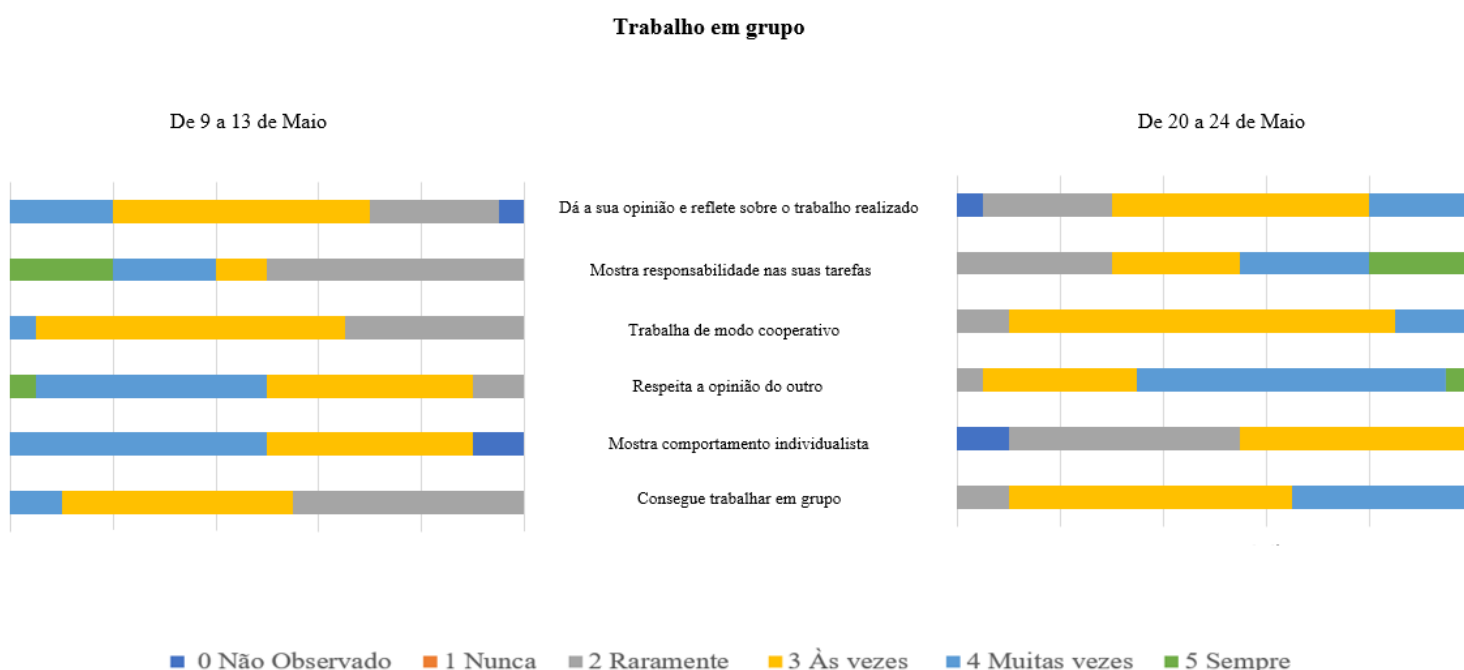
#### Gestão de Conflitos



Quando à análise da categoria “Trabalho em grupo” podemos concluir que existiu uma diminuição na frequência do nível 2, sendo que no elemento “Mostra comportamentos individualista” o fenómeno opôs-se, inicialmente o foco da observação

estava nos níveis 3 e 4 e posteriormente aumento do nível 2 foi significativo, concentrando-se na escala 2 e 3. Nesta categoria os resultados foram bastante positivos pois foi visível a melhoria nos aspetos observados, sendo que foi onde se observou maior impacto da aprendizagem cooperativa, Acreditamos que estes resultados positivos advém do processo de trabalho em grupo que envolveu o PI, pois todo ele se focou no mesmo. Confrontando com as grelhas de observação descritiva em grupo (cf. Apêndice O, P e T) podemos verificar que existe um espírito de entreaajuda, preocupação pelo outro, responsabilidade e companheirismo na grelha de observação descritiva no final do PI. O trabalho em grupo ajudou o grupo de alunos em estudo a desenvolver relações mais positivas entre si.

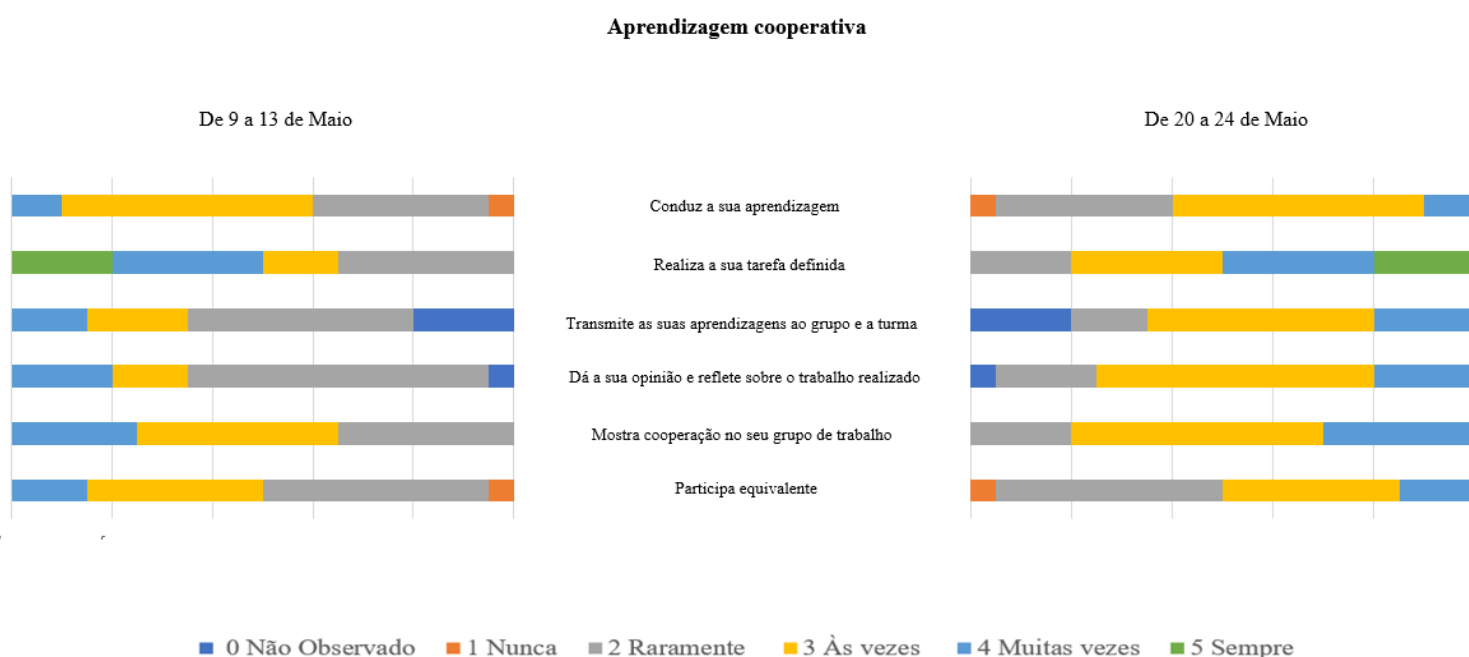
Gráfico 15 – Comparação de resultados categoria Trabalho em grupo



No que concerne à categoria “Aprendizagem Cooperativa observa-se, novamente, uma diminuição do nível 2 em todos os elementos, este fenómeno foi verificado também na categoria anterior. Isto acontece porque o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa estão intimamente ligados entre si, embora não seja uma ligação de duas vias, ou seja, poderá existir trabalho de grupo sem aprendizagem cooperativa, contudo não poderá existir aprendizagem cooperativa se não houver trabalho de grupo. No decorrer do PI e com base nas observações realizadas podemos concluir que o impacto do trabalho desenvolvido permitiu que os alunos tivessem uma

maior consciencialização da necessidade de partilha, colaboração, cooperação e entreajuda, fatores inerentes a uma aprendizagem cooperativa. Olhando agora para os grupos de trabalho, e de acordo com as grelhas de observação descritiva do grupos, podemos observar uma mudança do comportamento dos alunos da turma em contexto de trabalho de sala de aula, onde pilhares de uma aprendizagem cooperativa estavam presentes, privilegiando a partilha, entreajuda e respeito pelo outro. Nesta categoria é pertinente confrontar as grelhas de observação descritiva de grupo. Onde está presente uma observação mais detalha sobre a interação entre elementos dos grupos de trabalho (cf. Apêndice O e P).

Gráfico 16 – Comparação de resultados categoria Aprendizagem cooperativa



De um modo geral podemos concluir que, no que toca á categoria Comunicação, autonomia e relação interpessoal houve uma melhoria, conseguindo estes partilhar pontos de vista e resolver conflito através do diálogo. Olhando para a categoria de gestão de conflitos, esta foi a que teve menos evolução, os alunos continuam a revelar dificuldade em gerir as suas emoções e de conseguir mediar conflitos, contudo acreditamos ser um trabalho em progresso. No que toca ao trabalho em grupo e à aprendizagem cooperativa, foram as categorias que mais se destacaram existindo uma significativa melhoria em todos os elementos observados. Existiu uma relação entre as categorias mencionadas e as relações interpessoais, sendo que a influência da aprendizagem cooperativa se destaca, fator evidenciado nos gráficos apresentados em

cima apresentados.

Numa segunda etapa da investigação foi realizada uma entrevista semiestruturada a docente cooperante da turma. Na sua construção foi executado um guião que pretendia orientar o entrevistador para os objetivos da mesma. (cf. Apêndice B). Foram abordadas as perguntas em baixo citadas:

- Poderia falar um pouco sobre o seu percurso enquanto docente?
- Como classifica as relações entre as crianças da turma?
- Quais os principais fatores, na sua opinião que favorecem as relações interpessoais entre crianças?
- De acordo com a sua experiência a relação entre pares facilita a aquisição de aprendizagens?
- Sente algumas dificuldades por parte das crianças em construir relações interpessoais entre si?
- Que tipo de estratégias utiliza para gerir conflitos?
- Em que medida considera importante a aprendizagem cooperativa para as relações interpessoais dos alunos?
- Que tipo de estratégias utilizaria para promover a aprendizagem cooperativa?
- Do seu ponto de vista, qual o impacto da aprendizagem cooperativa nas relações interpessoais entre os alunos?
- Qual a relação que faz entre uma aprendizagem cooperativa e a autonomia dos alunos?
- Que relação faz entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo?
- Até que ponto o trabalho em grupo favorece o estreitamento das relações com os pares?
- Existe mais alguma coisa que gostasse de acrescentar?

No decorrer da entrevista foi notório o à vontade da docente ao abordar a temática, a cordialidade e o entusiasmo. Todas as perguntas foram respondidas pertinentemente, como também foram esclarecidos alguns aspetos sobre a intenção da docente em utilizar abordagem cooperativa.

Olhando agora para o conteúdo da entrevista podemos verificar que O entrevistado mostrou preocupação sobre as relações interpessoais entre os alunos,

referindo a sua importância para a aprendizagem. Realçou as características especiais da turma de amostragem. Mencionou a dificuldade de alguns alunos em estreitarem relações, mencionando o “grave problema relacional” da turma. A professora cooperante mostra preocupação sobre as dificuldades de relacionamento e sobre as suas consequências no futuro dos alunos enquanto membros de uma sociedade. Nesta tópicos é estabelecida a relação entre o presente da criança e o impacto deste no futuro da mesma. Esta acredita que devemos dotar os nossos alunos com competências não só cognitivas como também sociais. Lopes & Silva (2008) defendem que as crianças devem ter oportunidades para desenvolverem interações, pois quantos mais oportunidades tiverem, maior probabilidade existe para desenvolver suas competências sociais (p.26).

A docente ressaltou a importância da identidade da turma e como esta não foi criada devido aos anos de pandemia. Neste ponto foi relacionado o impacto da pandemia para as relações interpessoais entre pares, onde foi ressaltado a importância de combater o isolamento muitas vezes observados nos alunos. Foi também referido as relações entre a escola e a família, que na ótica da docente cooperante, tem influência como os alunos interagem com os outros pois e nesse contexto que desenvolvem as primeiras relações. Segundo Borsa (2007) citando Oalacios (1995), a escola e a família são a instituição social que maior repercussões tem na vida social da criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influencia todos os aspetos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, como também no desenvolvimento afetivo, na habilitação na participação de situações sociais, na aquisição de destreza comunicativa e na criação de identidade própria. (p.4).

A docente acredita que uma boa relação entre a escola e a família têm inúmeras vantagens para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste aspeto torna-se pertinente referir a importância da relação estabelecida entre a escola e o meio família pois ambas são peças cruciais na construção da identidade social dos alunos, influenciando a aquisição de aprendizagem. Assim as famílias desempenham um papel imprescindível no apoio à aprendizagem e são parceiros dos profissionais de educação desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade (Mata e Silva, 2021).

Durante a entrevista foi afirmado que as relações entre pares facilita a aquisição da aprendizagem, sendo que a docente acrescenta que sem uma boa relação entre pares não existe uma aprendizagem de cariz significativo. Foi questionado sobre a gestão de conflitos, e comportamentos dos alunos e se existia alguma influência a predisposição

para a aquisição de conhecimentos, sendo a resposta positiva e de encontro ao que já havia mencionado anteriormente. Segundo Silva (2013) o conflito surge de forma constante na relação pedagógica, mesmo quando não é imediatamente visível. Ainda foi mencionado que muitas das aprendizagens estão relacionados com questões emocionais e racionais, extinto na sua opinião falta de apoio a este nível.

O ambiente saudável, harmonioso e estimulante foi tópico abordado fazendo ligação entre a aprendizagem e o estreitamento das relações entre pares uma grande preocupação do entrevistado, foi referente as características de individualismo de alguns alunos da turma como também de descontrolo emocional. Para Paiva e Lourenço (2011) o ambiente escolar está intimamente ligado com as relações interpessoais, estas proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma ativa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam todos recetivos a tudo aquilo que os outros lhes possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos. (p.34)

Embora a docente tenha afirmado que está a haver uma melhoria a todos os níveis foi mencionado também a dificuldade de aceitação entre pares, falta de compreensão para com o outro e respeito, tendo de existir muitas vezes a intervenção da docente enquanto mediadora. Neste aspeto podemos refletir que a aceitação pelo outro poderá ter influência como a criança estabelece relações interpessoais com os outros crianças. Segundo Mostow et al. (2002) as crianças aceites pelos pares tendem a apresentar um melhor ajustamento escolar, a estabelecer amizades mais significativas e atuam em meios sociais mais ricos. Assim, a aceitação pelos pares surge como um dos melhores indicadores do funcionamento social da criança em idade escolar. (Alves, 2006, p.12).

Durante a entrevista foram indicadas 3 estratégias de gestão de conflitos, a conversa individual, em pequeno grupo e Assembleia de turma (MEM). A docente posiciona-se com o papel de mediação para a gestão do conflito, acreditando que devem ser os alunos a resolver os problemas que surgem entre eles, embora exista sempre o olhar atento do professor como mediador. A docente ainda acredita que na mediação de conflito existe lugar para aprendizagem através das diferentes perspetivas. Nesta linha. Costa et al. (2009) refere que a mediação de conflito produz um efeito verdadeiramente capacitador nos indivíduos. Devemos apostar na valorização do conflito e na sua reapropriação pelos indivíduos, a mediação proporciona o aproveitamento deste como oportunidade de aprendizagem, crescimento e transformação (p. 166).

A docente fez uma triangulação entre a aprendizagem cooperativa, o trabalho em grupo e o estreitamento entre as relações interpessoais dos alunos. Relativamente a aprendizagem cooperativa, falou na mais-valia deste método promovendo a ajuda, comunicação e partilha entre os alunos. Ponto este que recai sobre o estudo desta investigação. Neste tópico a docente ressaltou que cada vez mais o método dito tradicional não chega às necessidades que os alunos. De acordo com Lopes e Silva (2009) o trabalho realizado pelas crianças no ensino tradicional não lhes permite vivenciar experiências de trabalho cooperativo, de partilha e de responsabilidades, não possibilitando a construção de relações interpessoais positivas entre pares.

O trabalho em grupo, para a docente, permite que os alunos aprendam uns com os outros através de partilha mútua. No decorrer da entrevista é associado a aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo com as relações interpessoais, foram aludidos o respeito, a partilha e a ajuda. O trabalho de grupo e a ajuda entre os elementos do grupo são essenciais, uma vez que vão permitir que o aluno realize melhor as atividades pedidas e desenvolvam relações positivas entre si.” (Santos, 2007, p.39)

Foi referido a ligação entre um e outro, salientado que o facto de ser trabalho em grupo e de terem todos os mesmos objetivos irá permitir que o aluno realize a sua tarefa de modo responsável e autónomo. Ressalvo a referência ao trabalho de grupo como pilar da aprendizagem cooperativa, sendo privilegiado a partilha, ajuda e a compreensão na perspetiva do entrevistado. Nesta ótica Fernandes (1997) defende que quando os alunos trabalham para o mesmo objetivo e com uma finalidade comum estão a aprender cooperativamente, percebendo que ao trabalharem em grupo os objetivos deixam de ser individuais e passam a ser de grupo, tendo todos o mesmo objetivo (p.536).

Em vários momentos da entrevista, o entrevistado, criou a ligação entre a PI e a evolução das relações entre elementos, existindo uma melhoria no trabalho em grupo na aceitação de perspetivas diferentes e de personalidades diferentes, algo importantíssimo para as relações interpessoais. A presente entrevista foi um contributo essencial para a respetiva investigação pois permitiu realçar a evolução da turma aos olhos de quem segue lado a lado com os alunos no seu percurso escolar.

Por fim, foram aplicados questionários aos grupos de trabalho do PI, estes questionários recaíram sobre a categoria de trabalho em grupo, pois a partir desta poderíamos aferir conclusões sobre outras categorias. O questionário teve dois momentos de aplicação, no início e final do PI para conseguir haver elemento de comparação. Na sua constituição estão presentes 3 questões, uma de resposta fechada e

duas de resposta aberta, que apresentamos de seguida:

- O que é trabalhar em grupo? (Resposta aberta)
- Na vossa opinião é importante trabalhar em grupo? (Resposta fechada)
- Acham que trabalham em grupo? (Resposta Fechado)

Ao analisando a pergunta “O que é trabalhar em grupo?”, os grupos deram resposta curtas e generalizadas, com respostas que concluíram ser aquelas que nós, docente e estagiária, queríamos ouvir. Foi ressaltado várias vezes que deviam trabalhar em grupo, frase muito utilizada pela docente cooperante. Já na fase final do PI as respostas foram muito mais satisfatórias e de cariz e opinião pessoal verificando que o PI desenvolvido teria ajudado na compreensão do trabalho de grupo. Passando para a pergunta na “Nossa vossa opinião é importante trabalhar em grupo” as respostas em ambas as etapas foram positivas, algo que acreditamos que seja a opinião verídica de todos os grupos. Na última pergunta, “Acham que trabalham em grupo?”, no início do PI ouve 1 grupo que respondeu que não, algo que foi verificado durante a observação. No final do PI as respostas recaíram todas sobre sim, achavam que trabalharam em grupo. Embora ainda existisse lacunas nos grupos de trabalho o estreitamento de relações entre pares facilitou o trabalho em grupo.

Em suma, numa maneira geral fazemos uma análise positiva do estudo presente, sendo que devido ao curto prazo de intervenção não existiu a evolução esperada, contudo houve sem margem para dúvida um estreitamento entre as relações dos alunos da turma. Assim a aprendizagem cooperativa ajuda a que os alunos tenham uma maior precessão do outro enquanto seu similar o que fará que estabeleçam relações saudáveis. O trabalho em grupo é uma ferramenta crucial para um bom desenvolvimento social do aluno, mostrando que o mesmo ajuda no respeito pelo outro, na partilha de ideias, na entreajuda e na comunicação entres os alunos. Assim, podemos concluir que existe um benefício significativo aquando utilizado a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo para as relações interpessoais nos alunos do 1º CEB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos nós temos a necessidade de refletir sobre as nossas aprendizagens, uma vez que são importantes na aquisição de conhecimentos e a consciencialização do mesmo, tudo isto para que, no futuro, consigamos tornar melhores profissionais de educação. Além disso, todas essas experiências são relevantes para refletir sobre o nosso percurso académico que decorreu ao longo de dois anos a frequentar o Mestrado. No decorrer da construção deste RF sentimos bastantes obstáculos em orientar todo o que envolve uma investigação em educação. Contudo, e depois de começar a colocar em prática e da forma como a temática me agarrou, percebemos que estávamos à altura do desafio, muito graças, às excelentes profissionais que nos receberam, conseguimos construir uma boa relação com o grupo e o conhecimento de uma metodologia de trabalho desafiadora isto durante a parte de investigação participante no decorrer do PES em 1CEB.

É pertinente retomar ao período de estágios onde tivemos a oportunidade de experienciar vivências diferentes e contactar com crianças distintas e isso deu-nos a possibilidade de as perceber melhor e de olhar para cada uma delas como um ser individual que tem as suas características e necessidades específicas. Encarámos este percurso como sendo essencial, imprescindível e gratificante.

A realização deste RF foi uma ferramenta fundamental na aquisição de novas aprendizagens e na reflexão sobre as mesmas. Conseguimos consolidar a aprendizagem feita ao longo deste caminho que percorremos, desde a licenciatura até ao Mestrado, contudo acreditamos num processo de aprendizagem contínua. Temos consciência do facto de muito ter ainda a aprender, a ensinar e a adquirir. Consideramos que o PES proporcionou importantes alicerces, na medida em que me ajudou a enfrentar situações reais e constrangimentos o que me levou a refletir sobre os mesmos, além de ter permitido que conseguisse aprender sobre o que é investigação em educação. Surgiram muitas dúvidas, dificuldades e situações inesperadas que nos ajudaram a encarar e resolver as situações vivenciadas, utilizando novas estratégias.

Acredito que a construção deste RF me levou a tomar consciência da importância que estas práticas assumem tanto a nível profissional como pessoal, dotando-me daquilo que acreditamos ser fundamental, as melhores capacidades de análise e reflexão das situações educativas.

No que toca a sua organização, procurámos estabelecer uma lógica que permitisse sintetizar todo o processo de construção, de forma a possibilitar uma mais fácil consulta

e reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas e sobre investigação que desenvolvi ao longo do processo formativo.

Refletindo sobre o contexto de estágio onde tive o privilégio de estar inserida, muito me apraz reconhecer que fui muito bem recebida. A equipa de trabalho integrou-me no grupo de uma forma extremamente positiva, facilitando deste modo a minha adaptação, pelo que rapidamente me senti parte integrante da equipa. O grupo de alunos com diferentes ritmos, características e comportamentos permitiu perceber de que forma posso atuar mediante as circunstâncias, adaptando-me a mim própria e ao meu trabalho face ao contexto.

Desde cedo que sempre soubemos que queríamos seguir a área da educação, mais especificamente a Educação Pré-escolar, ao longo do nosso percurso académico decidimos seguir ambas as valências. Foi durante o período de estágio que se proporcionou consciencialização da importância de se ser professor, considerando que é uma pessoa que está em constante reflexão e investigação que altera as suas práticas sempre que necessário, de modo a evoluir profissionalmente, a dimensão investigativa é sem dúvida um alicerce indispensável à vida de um professor/educador.

Foi no decorrer da PES que chegamos ao nosso tema de estudo, “A importância da aprendizagem cooperativa para as relações interpessoais dos alunos do 1CEB”. Foi deveras um desafio contruir a presente investigação, contudo foi também uma experiência extremamente compensadora. A importância da investigação em educação é algo que devemos ter em consideração e que acreditamos que se questionamos devemos obter resposta. Foi com este lema que se desenvolveu a nossa investigação, partindo da identificação da problemática, passando pelo estudo empírico, recolha de dados, análise dos mesmo e por último a resposta a investigação.

No que toca as conclusões chegadas sobre a temática em estudo, podemos verificar que existe uma relação entre a aprendizagem cooperativa e as relações interpessoais. Sendo que muitas das crianças estão com défice face as relações entre pares, tanto devido ao panorama pandémico dos últimos anos como a dificuldade de gerir as suas emoções. O estreitamento das relações interpessoais deve acontecer espontaneamente e a aprendizagem cooperativa ajuda como que a criança naturalmente o faça.

Em jeito de conclusão, depois de um percurso com alguns percalços, encaramos esta fase final de conclusão do mestrado como uma enorme mais-valia, adquirimos conhecimentos e ferramentas pedagógicas, fundamentais para a melhoria da nossa prática

enquanto profissional de educação, sabendo do árduo e longo percurso de conhecimentos e aprendizagens significativas que sabemos que nunca terminará, pois enquanto seres humanos as aprendizagens e evoluções são uma constante.

Julgamos que todo este percurso é crucial para todos aqueles que queiram seguir uma profissão relacionada com a educação, uma vez que permite o confronto entre as nossas expectativas e a realidade, permitindo, assim, apurar não só se é isto que pretendemos fazer como, no caso de ser, nos permite melhorar enquanto futuros profissionais. Este estágio ajudou-nos também a perceber melhor quem somos, que papel queremos assumir e contribuiu para o desenvolvimento da nossa identidade pessoal. Consideramos que este período, PES Pré-escolar, 1CEB e RF de investigação só nos trouxe vantagens a nível pessoal e aí permitir executar um melhor trabalho enquanto futuras profissionais de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. AMADO, João.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, D. (2006). O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. *INTRODUO (up.pt)*
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- BORSA, Juliane Callegaro. O papel da escola no processo de socialização infantil. Rio Grande do Sul, 2007. A0351.pdf (psicologia.pt)
- Carneiro, H. I. S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio (Doctoral dissertation)*. R. *Investigação FINAL -SA.pdf (ese pf.pt)*
- Cellard, A. (2008). *A análise documental*. POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 295, 2010-2013.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Editora. Acime.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia De Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Conquet, A. (1970). *Como trabalhar em grupo*.

- Cortez, M. (2013). Intervenção pedagógica para a gestão de conflitos interpessoais (Doctoral dissertation). Relatorio\_Final\_Marcia\_10-03.pdf (uminho.pt)
- Costa, E., Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho; p. 165-178; ISBN: 978-972-8746-71-1.  
Acessível em:  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c4.pdf>
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Interacções*, 12(41).  
<https://doi.org/10.25755/int.10839>
- De Salamanca, D. (1994). Princípios, políticas e prática em educação especial. Espanha: [Sn].
- de Lima Trindade, J. D. (2002). História social dos direitos humanos. Editora Peirópolis.
- de Souza Placco, V. M. N. (2002). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *Relações interpessoais na formação de professores*. Edições Loyola
- Decreto-Lei n.º 43/2007 D.R. n.º 38, Série I-A. Regime Jurídico de Habilitação para a Docência. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-lei n.º 281/2009 D.R. n.º 193, 1ª Série - Sistema Nacional de Intervenção Precoce Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto-lei n.º 74/2009 D.R. n.º 193, 1ª Série - Sistema Nacional de Intervenção Precoce Lisboa: Imprensa Nacional
- Dec. Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, n.º 92, I Série

- Estanqueiro, A. (2012). Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores. Editoria Presença, 2ª Edição
- Erickson, F. (1989). Métodos Qualitativos de Investigación sobre la Ensenanza. Ediciones Padiós Ibérica.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(15), 563-572. 95049291.pdf (core.ac.uk)
- Fernandes, A. L. (2012). Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa (Doctoral dissertation). Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa (uac.pt)
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena. L. Katz, D. McClellan & D. Lino, Educação Pré-Escolar-A construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora
- Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Freitas, J. G. S. D., Gomes Neto, C. A. F., & Bustamante Junior, J. D. D. (2016). A influência da aprendizagem cooperativa nas relações interpessoais. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42235>
- Galveias, M. de F. C. (2008). Prática pedagógica: cenário de formação profissional. *Interacções*, 4(8). <https://doi.org/10.25755/int.351>
- Garcia, A., PEREIRA, F. N., & OLIVEIRA, M. D. (2013). Relações interpessoais e sociedade. Vitória, Centro Internacional de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal CIPRI/UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia–CCHN/UFES. Relacoes-Interpessoais-e-

Gonçalves, A. (2014). A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no Contexto de Bolonha um Estudo de Caso.

Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/14135>

Gonçalves, C. S. R. (2017). Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais: Contributos para o Desenvolvimento Pessoal e Social da

Criança (Doctoral dissertation).

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2494>

Gonçalves, M., Oliveira, M. A., & Pinheiro, A. P. (2020). Do Isolamento Social ao Crescimento Pessoal: Reflexões Sobre o Impacto Psicossocial da Pandemia: From Social Isolation to Personal Growth: Reflections About the Psychosocial Impact of the Pandemic. *Gazeta Médica*.

González, P. (2002). O Movimento da Escola Moderna- Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escola. Porto Editora

González Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedade*, 21, 132-148.

Gourgand, P., & Tamam, M. I. (1980). As técnicas de trabalho de grupo.

Henriques, A. C. (1996). Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia. Instituto Piaget.

Hickmann, A., Asinelli-Luz, A., & Stoltz, T. (2015). Piaget e Vigotski: Contribuições para as Relações Interpessoais no Ensino-Aprendizagem do Século XXI. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(2), 132-140.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Interpessoais. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino & D. McClellan (Ed.), *Educação PréEscolar: A construção social da moralidade* (pp. 75 – 105). Lisboa: Texto Editores.

Ivic, I. (2005). *Reflectindo sobre a formação*. Edições Almedina.

Junior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44). 2356-Texto do Artigo-8504-1-10-20210407.pdf

Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *CIAIQ2015*, 2. Visualização de Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa (ciaiq.org)

Leitão, S. P., Fortunato, G., & Freitas, A. S. D. (2006). Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica. *Revista de Administração Pública*, 40, 883-907.

Lemos, E. dos S. (2013). A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (21).  
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.291>

Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento

infantil. Estudos de Psicologia (Campinas),  
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor. Lisboa: Grupo Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância. Maia: Areal Editores.
- Ludovico, O. M. T. (2004). As orientações curriculares para a educação pré-escolar num contexto de supervisão: representações das educadoras cooperantes (Master's thesis, Universidade de Évora).  
<http://hdl.handle.net/10174/15619>
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31). [emaberto.inep.gov.br](http://emaberto.inep.gov.br)
- Mata, A. & Silva, C. (2013). Desenhos de crianças: Leituras de mundo. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, volume 3 (pp. 6-20).  
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2768>
- Monteiro, A. R. (2008). Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação. Porto Editora.
- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas.
- Neumann, A. L., Kalfels, F. M., Schmalz, F., da Rosa, R. L., & Pinto, L. (2021). Impacto da pandemia por covid-19 sobre a saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa. *Impacto-da-pandemia-por-*

covid-19-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes-uma-revisao-integrativa.pdf (researchgate.net)

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. Escola Moderna, N°1 - 3ª série.

Niza, S. (2012). Sérgio Niza. Escritos sobre educação. Rué, 543(647), 649.

Niza, I. (2013). A produção escrita dos professores e a prática educativa. Revista da Escola Moderna, (1), 98-109.

Huberman, M., & Nóvoa, A. (1992). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora.

Nóvoa, A., Mendes, I. L., Correia, R., & Gil, L. S. (1995). Profissão, professor.

Oliveira - Formosinho, J. et al. (2007). Pedagogia (s) da Infância Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Artmed Editora S.A.

Oliveira, J. (2013). Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação. Porto Editora.

Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente da sala de aula: Um estudo de caso. Educação & Filosofia, 25, 49.  
admin,+Ambiente+de+sala+de+aula (1).pdf

Pereira, A.D.S. (2015). A aprendizagem cooperativa nas primeiras idades: (des)continuidades educativas (Doctoral dissertation).  
<http://hdl.handle.net/10400.15/1473>

Pires, A. L. D. O. (2002). Educação e formação ao longo da vida.  
<http://hdl.handle.net/10362/1004>

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

RESENDE, Rui. Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, v. 2, n. 1, p. 50-57, 2016.

<https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200015>

Roldão, M. C. (2006). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.

SANCHES, I. C., & Agir, M. Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, 5.

Santos, S. P. Q. (2007). Análise de trabalhos de grupo em alunos do 1.º ciclo tendo por base a Internet. 91520\_LB1025-2\_SANs\_A\_2007\_TM\_01\_P.pdf (up.pt)

Santos, B. R. D. (2016). Bem-estar subjetivo infantil e relações interpessoais.

Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In Costa, M. E (Org.), *A Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, L. M. F. D. (2014). Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações. 296880487.pdf (core.ac.uk)

Sousa, M. J. G. (2018). *A aprendizagem cooperativa em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/10400.3/4651>

Souza, J. de Kantorski, L. P., & Luis, M. A. V. (2012). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana De Enfermagem* 25 ,(2). <https://doi.org/10.18471/rbe.v25i2.5252>

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tozetto, S. S., & de Sá Gomes, T. (2009). A prática pedagógica na formação docente. *Reflexão e Ação*, 17(2), 181-196.

<https://doi.org/10.17058/rea.v17i2.1150>

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129 – 146. [http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale\\_pp\\_129-146.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf)

Vasconcelos, C. R. M. (2012). Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel (Doctoral dissertation, [sn]). <http://hdl.handle.net/10284/3664>

Varela de Freitas, L., & Varela de Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa

Varela de Freitas, L., & Varela de Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª Edição ed.).

Vygostky, L. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Infância*.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. *Pensamento e linguagem* (institutoelo.org.br)

ZAN, B., & DEVRIES, R. (1994). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas