

# **EU ENSINO-TE, TU EXPLICAS-ME, NÓS APRENDEMOS:**

Contributo das atividades cooperativas no desenvolvimento de competências sociais dos alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade

---

**CARLA SOFIA TERRÃO PEREIRA**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

outubro de 2024

**VERSÃO DEFINITIVA**



ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EU ENSINO-TE, TU EXPLICAS-ME, NÓS APRENDEMOS:**

Contributo das atividades cooperativas no desenvolvimento de competências sociais dos alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade

Autora: Carla Sofia Terrão Pereira

Orientadora: Professora Doutora Ana Paramés

Coorientadora: Professora Mestre Sónia Valente

outubro de 2024

*Qui docet discit*  
**Séneca**

## Agradecimentos

A realização de um Relatório Final de Mestrado é muitas vezes encarada como um processo longo, solitário, de crescimento e aprendizagem. Apesar de ser verdade que este percurso implicou momentos de solidão e, por vezes, pautados por sentimentos de frustração, momentos mais e menos produtivos, também se revelou uma experiência enriquecedora na minha formação pessoal e profissional. Durante este caminho, compreendi a importância vital da colaboração para alcançar o sucesso.

Este Relatório Final marca a conclusão de uma etapa significativa da minha evolução pessoal e profissional, à qual dediquei os últimos seis anos. Representa a concretização de um objetivo e de um sonho de vida. Este trabalho é, sem dúvida, o resultado de múltiplas colaborações e de uma vasta rede de apoio. Tendo plena consciência que o caminho não se constrói sozinho, sem eles nunca teria sido possível alcançar este marco.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Paramés e a Professora Mestre Sónia Valente, pela disponibilidade, amabilidade, orientação, paciência, sabedoria, experiência e valiosas sugestões ao longo do processo e acima de tudo pela transmissão de conhecimentos, competências e saberes essenciais para a prática de metodologias ativas. As suas orientações sábias foram inestimáveis para o sucesso desta investigação.

Ao Professor Doutor Ricardo Machado, pelo excelente ser humano que é, uma referência, a quem apresento o meu profundo respeito e admiração, que sempre se disponibilizou para orientar-me na melhor direção. Sou-lhe profundamente grata por tudo, inclusive por ter conseguido ultrapassar algumas adversidades.

Agradeço de coração à minha querida mãezinha e ao meu marido, o meu porto seguro, que estiveram sempre ao meu lado, com tanto amor e carinho, suportando a minha ausência e “presença ausente”, apoiando-me incansavelmente durante esta viagem. O vosso apoio foi fundamental para manter-me motivada, resistir ao cansaço e não desistir.

À minha querida Mónica, amiga de longa data, parceira de tantas caminhadas e partilhas. Obrigada por existires! O teu apoio constante e a tua amizade são essenciais para mim e inspiram-me todos os dias.

À Diretora Técnica Noémi Paraíso, da instituição onde exerci funções como Auxiliar de Ação Educativa, expresso o meu sincero agradecimento. Sem o seu incentivo, talvez não tivesse ingressado no Ensino Superior. Serei eternamente grata por tudo o que me ensinou.

Não posso esquecer os meus colegas de curso, que tanto contribuíram para o meu crescimento. Cada aula, discussão, partilha e *feedback* moldaram o meu percurso e ficam para sempre no meu coração. O vosso apoio foi crucial para enriquecer o meu percurso académico.

Também vai uma palavra amiga para todos os colaboradores das instituições que me acolheram, em especial a Educadora Ana Gamboa e a Professora Carla Santos, por representarem, para mim, uma referência e pelo tanto que convosco aprendi a ser e a fazer, os encarregados de educação, as crianças e os alunos, especialmente aqueles que participaram na investigação. A sua cooperação e participação foram essenciais para a realização deste estudo, e sou profundamente grata por isso.

No geral, um agradecimento sincero a todos os meus amigos e familiares por estarem, sempre, ao meu lado. Aqueles que suportaram a minha ausência e que independentemente da distância ou do tempo, se mantêm fiéis e estão sempre a torcer por mim. O companheirismo, a alegria e a amizade quando partilhados com quem gostamos torna o caminho mais fácil de ser percorrido e a vida mais colorida.

Por fim, mas não menos importante, estendo os meus agradecimentos a toda a comunidade do ISEC Lisboa pela contribuição no meu percurso académico.

Sou grata à vida por me permitir lutar pelo meu sonho de ser educadora de infância/professora de 1.º Ciclo e por colocar na minha vida pessoas especiais que me fazem querer ser melhor pessoa e profissional. Uma vez que tal como diz a célebre frase de Antoine De Sainte-Exupéry “todos aqueles que passam por nós nunca vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”.

A todos, deixo o meu agradecimento público.

Sozinha, este desafio seria impossível!

## Resumo

O presente estudo, elaborado no âmbito de estágio curricular para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, alicerça-se na aplicação da aprendizagem cooperativa como uma metodologia ativa de pedagogia diferenciada, inovadora, atrativa e inclusiva, que contribui para a motivação de aprendizagens significativas e para a aquisição de competências sociais, conhecimentos e atitudes várias, sustentadas na partilha, colaboração e cooperação, indispensáveis para a formação pessoal, social, emocional e coletiva dos alunos, com um potencial necessário para mudar as práticas pedagógicas no Ensino Básico.

A investigação incide na compreensão do contributo da aprendizagem cooperativa, através da implementação de atividades cooperativas no desenvolvimento de competências sociais numa turma do 1.º Ciclo, comparando duas metodologias diferentes: sem a intervenção da aprendizagem cooperativa e após a aplicação da aprendizagem cooperativa.

O estudo possui características de investigação-ação, de natureza qualitativa, centra-se numa turma de 3.º ano de escolaridade e utiliza-se instrumentos de recolha de dados como a observação, o diário de bordo, conversas informais, recolha documental, protocolo dos alunos e entrevista semiestruturada.

Os resultados obtidos evidenciam significativas melhorias no desenvolvimento de competências sociais dos alunos participantes no estudo, assim como no processo de ensino-aprendizagem, observáveis no aumento do rendimento escolar. Os participantes não só reconheceram os benefícios da dinâmica do trabalho cooperativo, como revelaram ter adquirido consciência da importância do seu desempenho individual como um contributo para o sucesso do grupo e para a valorização das relações interpessoais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa, Atividades Cooperativas, Competências Sociais, Rendimento Escolar, 1.º Ciclo - Ensino Básico.

## **Abstract**

*The present study, carried out within the scope of a curricular internship to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, is based on the application of Cooperative Learning as an active methodology of differentiated, innovative, attractive and inclusive pedagogy, contributing to the motivation of meaningful learning and the acquisition of social skills, knowledge and various attitudes, based on sharing, collaboration and cooperation, indispensable for the personal, social, emotional and collective formation of students, with the necessary potential to change pedagogical practices in Basic Education.*

*The research focuses on investigating the contribution of cooperative learning through the implementation of cooperative activities in the development of social skills in a 1<sup>st</sup> Cycle class, comparing two different methodologies, without intervention with the traditional methodology and after intervention with the cooperative methodology.*

*The study has the characteristics of action research, is qualitative in nature, focuses on a 3<sup>rd</sup> grade class and uses observation, a logbook, informal conversations, document collection, a student protocol and semi-structured interviews as data collection tools.*

*The results obtained show significant improvements in the development of social skills of the students participating in the study, as well as in the teaching-learning process, observable in the increase in academic performance. The participants not only recognized the benefits of the dynamics of cooperative work, but also revealed that they had become aware of the importance of their individual performance as a contribution to the success of the group and to the appreciation of interpersonal relationships.*

**Keywords:** *Cooperative Learning, Cooperative Activities, Social Skills, School Performance, 1<sup>st</sup> Cycle - Primary School.*

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>I</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>IX</b>
<b>Lista de abreviaturas/siglas</b> .....	<b>X</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>5</b>
1.1. Breve história evolutiva da Aprendizagem Cooperativa .....	5
1.1.1. <i>Fundamentos teóricos</i> .....	8
1.2. Conceito de Aprendizagem Cooperativa .....	10
1.2.1 <i>Benefícios e inconvenientes</i> .....	12
1.2.2 <i>Características dos grupos cooperativos</i> .....	14
1.2.3 <i>Diferenças entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Tradicional</i> ...	16
1.3. O desenvolvimento de competências sociais na Aprendizagem Cooperativa ....	18
<b>CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA</b> .....	<b>20</b>
2.1. Problematização .....	20
2.2. Paradigma interpretativo .....	23
2.3. Investigação-ação .....	24
2.4. Participantes .....	25
2.4.1. <i>Caracterização da instituição de ensino cooperante</i> .....	25
2.4.2. <i>Caracterização da professora cooperante</i> .....	26
2.4.3. <i>Caracterização da turma</i> .....	26
2.5. Princípios éticos.....	27
2.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	28
2.6.1. <i>Observação</i> .....	29
2.6.2. <i>Diário de Bordo</i> .....	30
2.6.3. <i>Conversas informais</i> .....	30
2.6.4. <i>Recolha documental</i> .....	31
2.6.5. <i>Informação resultante da avaliação formativa</i> .....	31

2.6.6. <i>Entrevista</i> .....	32
2.7. Procedimentos.....	33
2.7.1. <i>Procedimentos de recolha de dados</i> .....	34
2.7.2. <i>Procedimentos de tratamento e análise de dados</i> .....	35
2.7.3. <i>Proposta de intervenção</i> .....	37
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS</b> .....	<b>40</b>
3.1. Entrevista semiestruturada na fase prévia à implementação das atividades cooperativas .....	40
3.1.1. <i>Análise das respostas da professora cooperante</i> .....	41
3.1.2. <i>Análise das respostas dos alunos</i> .....	43
3.2. Atividade cooperativa 1 – Países da Europa.....	47
3.2.1. <i>Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora</i> .....	49
3.2.2. <i>Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa</i> .....	51
3.3. Atividade cooperativa 2 – História “Os Primos da Bruxa Cartuxa” .....	54
3.3.1. <i>Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora</i> .....	56
3.3.2. <i>Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa</i> .....	58
3.4. Atividade cooperativa 3 – Jogo Números Ordiniais.....	62
3.4.1. <i>Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora</i> .....	64
3.4.2. <i>Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa</i> .....	67
3.5. Entrevista semiestruturada na fase posterior à implementação das atividades cooperativas .....	70
3.5.1 <i>Análise das respostas da professora cooperante</i> .....	70
3.5.2. <i>Análise das respostas dos alunos</i> .....	74
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>80</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>87</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>94</b>
Anexo 1 – Grelha de avaliação dos grupos cooperativos .....	94

Anexo 2 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 1.....	95
Anexo 3 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 2.....	95
Anexo 4 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 3.....	97
Anexo 5 – Entrevista semiestruturada à professora cooperante (Fase inicial) .....	98
Anexo 6 – Entrevista semiestruturada aos alunos (Fase inicial).....	101
Anexo 7 – Entrevista semiestruturada à professora cooperante (Fase final).....	103
Anexo 8 – Entrevista semiestruturada aos alunos (Fase final) .....	105
Anexo 9 – Planificação da 1.ª atividade cooperativa.....	107
<i>Ficheiro Guião do Projeto.....</i>	<i>109</i>
<i>Ficheiro da ficha de trabalho- Mala de Viagem.....</i>	<i>111</i>
Anexo 10 – Planificação da 2.ª atividade cooperativa.....	113
<i>Ficheiro de fichas de leitura- Mala de Viagem.....</i>	<i>115</i>
Anexo 11 – Planificação da 3.ª atividade cooperativa.....	124
<i>Power Point- Números Ordinais até 100.ª.....</i>	<i>127</i>
<i>Jogo - Puzzle Números Ordinais.....</i>	<i>128</i>

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Síntese das diferenças entre aprendizagem tradicional e aprendizagem cooperativa .....	17
Tabela 2 – Organização das atividades cooperativas .....	37
Tabela 3 – Grelha de observação relativa à atividade 1 .....	51
Tabela 4 – Grelha de observação relativa à atividade 2 .....	58
Tabela 5 – Grelha de observação relativa à atividade 3 .....	66

## Índice de Figuras

Figura 1 – Teia da amizade .....	38
Figura 2 – Preenchimento do guião de projeto.....	47
Figura 3 – Pesquisa nos computadores .....	48
Figura 4 – Apresentação do projeto países da europa .....	48
Figura 5 – Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 1 .....	51
Figura 6 – Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 1 .....	53
Figura 7 – Realização da ficha de leitura da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa” ....	54
Figura 8 – Ensaios da dramatização da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa” .....	55
Figura 9 – Apresentação da dramatização da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa” .	55
Figura 10 – Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 2 .....	58
Figura 11 – Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 2 .....	61
Figura 12 – Formação dos grupos cooperativos do jogo dos números ordinais .....	62
Figura 13 – Funcionamento do jogo dos números ordinais .....	63
Figura 14 – Posicionamento dos números ordinais por ordem decrescente .....	63
Figura 15 – Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 3 .....	67
Figura 16 – Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 3 .....	69

## **Lista de abreviaturas/siglas**

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

DB – Diário de Bordo

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PNPSE - Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## Introdução

Numa época em permanente transformação, vive-se tempos de pluralidade, adaptabilidade, diversidade, complexidade, incerteza e imprevisibilidade sobre o que o futuro próximo nos reserva. A educação não é exceção, integrando-se, também, neste quadro. Novos desafios emergem no âmbito de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração e, como tal, o sistema educativo, enquanto instituição social e reprodutora da vida em comunidade, detém a necessidade de acompanhar essa evolução. Preparar alunos para enfrentar uma realidade que se desconhece é uma enorme responsabilidade dos agentes educativos (Cró, 2024; Nóvoa & Alvim, 2022).

Para dar resposta aos apelos do progresso, existe a urgência em implementar novos rumos no ensino, não só na introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem, mas também na promoção urgente de uma série de atitudes cooperativas e competências caracterizadas pela aceitação do outro e pelo trabalho de interdependência positiva. Ora, esta promoção e desenvolvimento só produzirá bons frutos se, desde tenra idade, os indivíduos conhecerem o significado de cooperação e entreatajuda, para que estes conceitos e valências se enraízem e estejam presentes ao longo vida (Nóvoa & Alvim, 2022).

Apesar desta urgência, por tradição, o sistema de ensino português caracteriza-se por fomentar o individualismo e a competição entre os alunos, resultante de um ensino uniformizado, que, na maior parte das vezes, ignora a necessidade crescente do desenvolvimento de competências sociais e atitudinais. Embora não esteja em sintonia com o avanço da sociedade atual, apresenta uma certa resistência à construção de novos paradigmas que permitem a reconfiguração da prática pedagógica (Moreira, 2011).

Com efeito, a aprendizagem cooperativa, uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, atrativa, motivadora e inclusiva, apresenta-se como uma estratégia poderosa para promover a formação integral dos alunos colocando-os no centro desse processo, uma vez que vários autores reconheceram a sua eficácia. No entanto, a cooperação, no contexto educativo, é vista, por alguns, como uma estratégia metodológica alternativa ao modelo de ensino comumente denominado por método tradicional (Lopes & Silva, 2022). Em nosso entender, a metodologia da aprendizagem

cooperativa deve ser considerada, não só como uma alternativa a um outro modelo, mas como uma competência transversal fundamental, presente em todos os documentos definidores do currículo nacional do ensino básico (Moreira, 2019).

Porém, embora não seja a solução de todos os problemas educativos, esta metodologia ativa apresenta-se como uma ferramenta pertinente. Nesta linha de raciocínio, a tentativa de aplicação da aprendizagem cooperativa constitui uma opção viável, que pode contribuir de forma eficaz para o cumprimento das exigências da sociedade atual (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

O presente estudo insere-se nesse contexto e consubstancia uma reflexão em torno da aprendizagem cooperativa, das atividades cooperativas, do trabalho cooperativo e do desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem com alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A importância desta temática, em educação, reside na urgência em apresentar respostas às necessidades emergentes da sociedade atual, o que torna a introdução do conceito especialmente pertinente.

Assim, o objetivo principal da presente investigação consiste em compreender de que forma a aprendizagem cooperativa, através de atividades cooperativas, influencia o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Em paralelo, definiram-se objetivos específicos alcançáveis durante a pesquisa, tais como:

- Compreender qual a relevância na promoção do desenvolvimento de competências sociais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades cooperativas;
- Identificar as perceções dos alunos e da professora cooperante sobre as atividades cooperativas e as suas implicações nas competências sociais;
- Avaliar a evolução das competências sociais dos alunos através das autoavaliações e heteroavaliações dos grupos cooperativos e das grelhas de observação da professora/investigadora.

De modo a responder à problemática de investigação formula-se um conjunto de questões orientadoras de investigação:

1. Qual a importância da aprendizagem cooperativa e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

2. Quais as percepções dos alunos e da professora cooperante em relação à aprendizagem cooperativa e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos numa turma de 3ª ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

3. De que forma as autoavaliações e heteroavaliações podem contribuir para o entendimento das competências sociais na operacionalização de atividades cooperativas?

Os momentos estruturantes que constituem os capítulos deste Relatório Final de Mestrado conferem a consistência imprescindível a um trabalho desta envergadura. Assim, o presente documento organiza-se em torno de três capítulos.

A introdução contextualiza o tema escolhido, destaca o problema que justifica a investigação, apresenta as questões orientadoras de pesquisa e descreve a estrutura geral do trabalho.

No capítulo 1, Revisão da Literatura, evidenciam-se os princípios teóricos subjacentes ao sistema de ideias que alicerçam a fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa. Efetivamente, torna-se fundamental pesquisar os princípios que outorgam identidade à aprendizagem cooperativa e os referenciais que podem sustentar a construção de ambientes cooperativos. Clarifica-se o conceito de aprendizagem cooperativa, elencando-se benefícios e inconvenientes, evidenciando-se esta metodologia como recurso pedagógico inovador e inclusivo. Expõem-se os componentes básicos da aprendizagem cooperativa, aborda-se, igualmente, as estruturas de aprendizagem cooperativa e destacam-se as diferenças entre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem cooperativa. Evidencia-se ainda a relevância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais, cujo contributo se reflete no enriquecimento teórico e reforço da aplicação da aprendizagem cooperativa.

No Capítulo 2, Problematização e Metodologia, apresentam-se o plano da investigação, a formulação do problema de investigação, o objetivo geral e os específicos, e as questões de trabalho que orientaram o estudo. Descrevem-se a

metodologia adotada, o paradigma, o *design* de investigação e os participantes. Por último, elencam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos seguidos no decurso da pesquisa e a proposta de intervenção.

No Capítulo 3, Resultados, apresenta-se a análise dos resultados obtidos na investigação referente à fase posterior da intervenção, discutidos à luz da revisão da literatura. A análise qualitativa dos dados centra-se em três momentos. O primeiro diz respeito à análise das entrevistas iniciais à professora cooperante e a cinco alunos, com o objetivo de perceber o entendimento acerca do funcionamento do trabalho cooperativo. O segundo momento consiste na análise da avaliação contínua feita pela professora/investigadora e das autoavaliações e heteroavaliações realizadas pelos alunos durante as atividades cooperativas. Finalmente, no terceiro momento, apresenta-se uma análise das entrevistas à professora cooperante e aos cinco alunos aplicadas no final da intervenção, para recolher perceções acerca das aulas ministradas com base no trabalho cooperativo.

Por último, Considerações Finais, respondem-se às questões delineadas, apresentam-se as conclusões reflexivas sobre o trabalho desenvolvido, o significado da aprendizagem cooperativa para a realidade atual do ensino e referem-se as limitações que surgem quando se leva a cabo uma investigação desta natureza.

O documento encerra-se com a lista de referências bibliográficas, que fundamentam a pesquisa. Os anexos contêm documentos relevantes que evidenciam os dados recolhidos e consentem uma melhor compreensão do estudo.

A estrutura do trabalho proporciona uma visão completa e organizada, facilitando a leitura e a compreensão abrangente do documento.

## **CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

Este capítulo visa fundamentar a investigação com base na revisão da literatura. Apresentamos os princípios históricos que estão na base do sistema de ideias que alicerçam a fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa. Esse ponto é fundamental para compreender os princípios que outorgam identidade à aprendizagem cooperativa e os referenciais que podem sustentar a construção de um projeto educativo cooperativo. De seguida, abordamos a definição de aprendizagem cooperativa e a sua importância. Esse segundo ponto é crucial para identificar práticas pedagógicas eficazes e propor abordagens que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Posteriormente, estabelecemos as diferenças entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem tradicional. Esse ponto mostra-se relevante, pois evidencia a oposição entre essas duas práticas pedagógicas e como a aplicação de modelos cooperativos pode promover o sucesso dos alunos. Além disso, este capítulo analisa documentos orientadores para a educação. Essa análise permite-nos entender o contexto em que o conceito de cooperação está a ser aplicado e quais são as diretrizes governamentais nacionais e internacionais, em relação a esse tema, ampliando o nosso conhecimento do panorama educativo.

Por fim, dedicamos um último ponto ao desenvolvimento de competências sociais com base na aprendizagem cooperativa, ponto esse crucial para o desenvolvimento do estudo, uma vez que estabelece o alicerce conceptual que conduzirá as nossas análises.

### **1.1. Breve história evolutiva da Aprendizagem Cooperativa**

Em termos da sua origem histórica, a aprendizagem cooperativa (AC) constitui uma metodologia pedagógica com raízes profundas em civilizações antigas. A ideia de reunir indivíduos, agrupando-os permitindo que estes trabalhassem em conjunto para obter melhores aprendizagens, remonta aos séculos III e IV a.C. Sócrates (470-390 a.C.), filósofo grego, utilizava o método do discurso em pequenos grupos, envolvendo os seus discípulos no diálogo e no incentivo à discussão e à partilha de ideias. Outros filósofos como Quintiliano (séc. I), Comenius (1592-1670) e Séneca (35 a.C.-39 d.C.) partilhavam a mesma ideologia ao considerarem que a ensinar também se aprende (Lopes & Silva, 2022)

Nos séculos XVIII e XIX, surgem algumas investigações e obras acerca do método de aprendizagem em pequenos grupos. Destacam-se os trabalhos realizados por Andrew Bell (1753-1832), pedagogo britânico, que desenvolveu o método de ensino recíproco, em que os alunos com menos dificuldades ajudavam os colegas com mais dificuldades. Este método expandiu-se nas escolas inglesas, devido aos trabalhos do pedagogo Joseph Lancaster (1778-1838), e introduzido em 1806 nas escolas americanas. Em Portugal, este método de ensino foi introduzido em Lisboa, no início do Século XIX (Lopes & Silva, 2022).

No final do século XIX, John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, realçava a importância de grupos cooperativos na educação regidos por objetivos comuns, pela permutação de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. Para Dewey, a escola deve estar intrinsecamente vinculada à vida em sociedade e o ensino deve reger-se pelas bases cooperativas sobre os princípios das quais se constrói a vida democrática. Assim, a escola torna-se uma extensão da vida em sociedade, onde os alunos aprendem através da experiência direta, desenvolvida num ambiente de trabalho partilhado, permitindo que, no futuro, os alunos possam desempenhar as suas tarefas como cidadãos ativos e participativos na sociedade (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira & Valadares, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX, autores ligados à psicologia, nomeadamente Vygotsky e Piaget contribuíram significativamente para o desenvolvimento das bases teóricas explicativas da AC visto que, para ambos, o meio social é determinante para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do conhecimento, sendo a relação interpessoal um fator primordial para o crescimento intelectual (Freitas & Freitas, 2003).

Os primeiros estudos empíricos sobre a influência da AC nas escolas surgiram na década de 30, nos Estados Unidos da América, levados a cabo por Kurt Lewin, Lippitt e White, que demonstraram que grupos cooperativos democráticos revelavam melhores resultados escolares comparativamente com grupos que apresentavam uma liderança autoritária (Freitas & Freitas, 2003). Na segunda metade do século XX, Morton Deutsch realizou uma investigação sobre os efeitos da cooperação e da competição nos grupos, demonstrando que num contexto de AC havia um aumento de produtividade (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

Porém, apesar da realização destes estudos, até aos anos 70, a AC não ocupou um lugar preeminente nos sistemas educativos. Predominava uma abordagem competitiva e individualista, com o ensino centrado no professor. (Bessa & Fontaine, 2002). A AC teve o seu desenvolvimento pleno em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, em que vários investigadores como o David Johnson, Roger Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan, Elizabeth Cohen, entre outros, realizaram um trabalho sistemático, no que concerne à formação e avaliação de atividades cooperativas, ao revelar a eficácia desta metodologia. Deste modo, a AC passa a ser considerada como uma estratégia pedagógica a utilizar consistentemente nas aulas (Freitas & Freitas, 2003).

Atualmente, dadas as exigências da sociedade contemporânea, nomeadamente a revalorização das competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade de agirem coletiva e democraticamente, a AC posiciona-se, assim, como uma metodologia pedagógica diferenciada, reconhecida na educação, e adotada em escolas de diferentes países (Bessa & Fontaine, 2002; Lopes & Silva, 2022). No entanto, em Portugal, embora se verifique um acréscimo de diversos estudos, projetos e artigos científicos publicados, na área de ciências sociais (Psicologia e as Ciências da Educação), principalmente em trabalhos de natureza académica comprovam a eficácia da implementação do modelo de AC em vários domínios, constata-se que, infelizmente, nas escolas portuguesas ainda são poucos os docentes que a utilizam de forma intencional nas aulas (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2019).

Tendo em conta o exposto, torna-se evidente de que a AC não é, de todo, uma prática nova em educação, mas que tem ganho uma importância crescente enquanto estratégia diferenciada de ensino-aprendizagem. Entende-se que tal aconteça devido ao aumento de apreciações críticas em torno das insuficiências do modo de ensino vigente e à emergência de novos valores e atitudes no domínio das relações interpessoais e sociais das sociedades atuais, que valorizam cada vez mais as competências sociais dos indivíduos. Assim, torna-se essencial que a escola contemporânea adote métodos de ensino que substituam as relações de hierarquia e subordinação por modelos que forneçam aos indivíduos a capacidade de agirem de forma coletiva e democrática. A aprendizagem cooperativa apresenta-se, portanto, como uma alternativa promissora,

contribuindo para a inovação pedagógica e para uma escola cada vez mais inclusiva com práticas ajustadas às necessidades educativas atuais.

### **1.1.1. Fundamentos teóricos**

As teorias desempenham suportes explicativos de uma ciência e neste sentido, a teoria orienta e melhora a prática. A teoria, pesquisa e prática são trigêmeos siameses: cada um com vida própria, mas conjuntamente inseparáveis. A AC assenta nessas inter-relações. Na conceção de qualquer ambiente estimulante de aprendizagem, é importante identificar as teorias subjacentes que a sustenta, uma vez que este ambiente deve ser desenvolvido com base na teoria sobre como o aluno aprende, como se apropria e constrói o conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, múltiplas perspectivas teóricas têm contribuído para apoiar e orientar estudos sobre os efeitos desta metodologia, com destaque nas teorias do desenvolvimento cognitivo; da aprendizagem social (sociocognitiva); comportamentalista e da interação social, sendo esta última particularmente representativa na investigação (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022).

A teoria do desenvolvimento cognitivo, baseia-se, em grande parte, na teoria socioconstrutivista de Piaget e Vygotsky. A perspectiva cognitivista centra-se nas interações que se estabelece entre os elementos dos grupos cooperativos e defendem serem essas as responsáveis pela melhoria da aprendizagem e, conseqüente a melhoria do rendimento escolar dos alunos. Para Piaget, a cooperação é como um esforço coletivo para alcançar um objetivo comum. Quando os indivíduos cooperam entre si, gera-se um conflito sociocognitivo que resulta em desequilíbrio cognitivo, o que, por sua vez, estimula a mudança de perspectivas e, concludentemente, o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, defende que o conhecimento é social, sendo construído através de esforços cooperativos para aprender, compreender e resolver conflitos. Um conceito básico de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento já consolidado pelo indivíduo – autonomia) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento a ser construído com a ajuda do outro – em cooperação) (Fontes & Freixo, 2004; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A teoria de aprendizagem social refere-se ao facto de os alunos poderem melhorar e reter os conhecimentos ao observar e moldar os comportamentos, atitudes e reações desejadas dos outros. De acordo com esta teoria, a aprendizagem ocorre num ambiente social, no qual os sujeitos adquirem conhecimentos, regras, competências, estratégias, crenças e atitudes através da interação recíproca. Para Bandura (2000), nós, como seres humanos, somos produtores da nossa própria experiência e modeladores de acontecimentos, o que reflete tanto na nossa ação pessoal ou individual, como na nossa ação coletiva. A teoria sociocognitiva vê a cooperação como um ação coletiva, isto é, os indivíduos trabalham em conjunto para assegurar o que seria difícil realizar sozinhos (Lopes & Silva, 2022).

A perspetiva motivacional da AC foca-se, sobretudo, nas estruturas de metas ou de recompensas a que operam os alunos em que o sucesso do grupo incentiva os membros do grupo a cooperar em prol do êxito comum, estando deste modo presente uma estrutura de recompensa interpessoal onde os próprios membros do grupo se identificam como reforçadores sociais (Lopes et al., 2018; Moreira, 2011). Esta perspetiva incorpora três teorias distintas: comportamentalista; interdependência social e coesão social.

A teoria comportamentalista fundamentada por autores como Slavin, Pavlov, Skinner e Bandura, centra-se no impacto dos reforços e das recompensas grupais na aprendizagem, principalmente na estrutura de recompensa ou objetivo com que as pessoas trabalham (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022). A influência desta teoria reflete-se na AC quando se fornecem “incentivos ao grupo para motivar os alunos a aprender, para se apoiarem mutuamente na realização das tarefas e se atribuírem recompensas quando os grupos atingem os objetivos propostos” (Lopes & Silva, 2022, p. 9).

A premissa básica da teoria de Interdependência social é a de que o tipo de interdependência que é estruturada em torno de uma situação determina a forma como os indivíduos interagem, na qual, por sua vez, determina os resultados. A interdependência social ocorre quando os indivíduos partilham objetivos comuns e o sucesso individual depende das ações dos outros (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022). Autores como Deutsch, Johnson e Lewin identificam dois tipos de Interdependência social: a positiva e a negativa. A interdependência positiva (cooperação), resulta de uma

Interação promotora em que as pessoas estimulam e facilitam os esforços do outro por aprender, isto é, “os indivíduos percebem que só são capazes de alcançar os seus objetivos se os restantes também alcançarem os seus” (Lopes et al., 2018, p. 9). Por outro lado, a interdependência negativa (competição), ocorre quando as pessoas não valorizam os esforços dos outros. Sem interdependência (esforços individualistas), não há interação e, por isso as pessoas trabalham de maneira independente sem realizarem intercâmbios com os demais, ou seja, “os indivíduos percebem que a única forma de alcançarem os seus objetivos é se os outros não os alcançarem” (Lopes et al., 2018, p. 9). Contudo, a perspectiva da Interdependência social nos efeitos da AC depende, em grande parte, da coesão do grupo (coesão social) (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A teoria de coesão social indica que os alunos se ajudam mutuamente e por isso preocupam-se genuinamente uns com os outros, ou seja, com o seu grupo e são assim conduzidos a cooperar entre si devido a fatores de ordem interpessoal. Porém, contrariamente a perspectivas anteriores, os teóricos da coesão social focam-se essencialmente na estrutura de tarefas, nas atividades do grupo e na sua avaliação do grupo, por isso tendem a rejeitar a utilização de recompensas ou incentivos (Moreira, 2011).

Historicamente, todos os autores mencionados, entre outros, defenderam e demonstraram que a cooperação é um fator importante para a aprendizagem. Um denominador comum, entre estas teorias é o reconhecimento dos sujeitos como agentes ativos na construção de conhecimento, inseridos em contextos significativos (Moreira, 2011).

## **1.2. Conceito de Aprendizagem Cooperativa**

A noção de aprendizagem cooperativa é abrangente e diversificada, abordada por vários autores e organizações nacionais e internacionais, que frequentemente utilizam termos similares para esclarecer o conceito.

Segundo Moreira (2021) a AC apresenta-se como modelo pedagógico transformador, uma metodologia que torna o ensino e a aprendizagem mais atrativos, inclusivos, participativos e motivadores, não só para quem ensina, mas sobretudo para quem aprende. Freitas e Freitas (2003) acrescentam que este modelo promove uma

nova atitude para com os alunos, no sentido em que estes deixam de apresentar um papel passivo, para serem atores centrais do seu processo de aprendizagem.

Lopes e Silva (2022) definem-na como um conjunto de “métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem numa multiplicidade de ambientes educativos, de modo que os alunos assumam responsabilidades e aprendam a partilhar o conhecimento, as tarefas e as estratégias que conduzem à aprendizagem” (p. 16).

Organizações internacionais influentes na definição das orientações transnacionais de políticas educativas, como a OCDE, ONU e UNESCO, conferem sucessivas recomendações para o desenvolvimento de competências de cooperação, que apontam como uma das competências básicas às quais as crianças e jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e interventiva na sociedade da informação e do conhecimento como a do século XXI (OCDE, 2019; UNESCO, 2021, UNESCO, 2022). Assim, a AC emerge como uma metodologia ativa com potencial necessário para transformar práticas pedagógicas nas escolas, colocando o aluno no centro da ação educativa. A visão inclusiva, que visa não deixar nenhum aluno para trás, baseia-se num enfoque construtivista, que faz da tutoria entre pares assumir um eixo fundamental (Moreira, 2021).

Atualmente, a aprendizagem cooperativa é uma prática de referência nacional e internacional, constituindo-se como uma das respostas de sucesso para a recuperação e consolidação das Aprendizagens Essenciais (AE) e das diferentes áreas de competência de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Moreira, 2019; Moreira, 2021). Em Portugal, tem sido implementada em várias escolas, nomeadamente através do Projeto COOPERA, no âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) em 2016 – 2023 (Lopes et al., 2019; Moreira; 2011; Moreira, 2021).

Este modelo pedagógico transformador, valoriza-se competências de relacionamento interpessoal, como a cooperação e solidariedade, e desenvolve-se o pensamento crítico e criativo, princípios de base humanistas, democráticos e inclusivos promove-se valores como a cidadania, a participação, a excelência e a exigência, potenciando o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Moreira, 2021).

Neste sentido, o recente relatório da UNESCO (2021) *Reimagining our futures together: a new social contract for education* sugere que o “new social contract for education, pedagogy should be rooted in cooperation and solidarity, building the

capacities of students and teachers to work together in trust to transform the world” (p.48).

A organização de atividades cooperativas em pequenos grupos cooperativos, dentro do espaço de aprendizagem fomenta, de forma intencional, uma visão integradora dos princípios, valores, atitudes, conhecimentos e áreas de competência do PASEO (2017), das AE (2018), da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017) e dos Pareceres e Recomendações (2021) articulando com os quadros conceituais internacionais atuais, como ao Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – ONU (2017) e os projetos *Future of Education and skills 2030* e a *Learning Compass 2030* – OCDE (2018/2019), no sentido de orientar a educação futura, recuperar e melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. As aulas cooperativas constituem um recurso educativo significativo para uma mudança de paradigma no contexto educativo, associado a um movimento transformacional das práticas pedagógicas conforme previsto no Decreto-Lei N.º 54/2018 e no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho.

A AC é, portanto, considerada como um modelo pedagógico transformador do ensino e dos profissionais de educação, que permite desenvolver o potencial máximo dos alunos, em conformidade com as diretrizes governamentais nacionais e internacionais.

### **1.2.1 Benefícios e inconvenientes**

A aprendizagem cooperativa, amplamente reconhecida e defendida por vários autores, destaca-se pela eficácia comprovada em comparação com os métodos de aprendizagem competitiva e individualista, com efeitos claramente positivos ao nível cognitivo, social e atitudinal dos alunos, competências cada vez mais importantes na integração na sociedade atual. No entanto, como qualquer método, apresenta benefícios e inconvenientes (Bessa & Fontaine, 2002; Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011; Moreira, 2019). A seguir, apresentamos algumas posições de autores referentes ao tema.

Lopes e Silva (2022) referem que relativamente aos benefícios intrínsecos à AC foram estabelecidos quatro grandes categorias por Ted Panitz (1996) e por Palmer, Peters e Streetman (2003): “académicos; sociais, psicológicos e de avaliação” (p. 63), tais como: melhoria do rendimento escolar; desenvolvimento cognitivo; estímulo da

interação social; promoção da autonomia e interdependência; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; o desenvolvimento socioafetivo (socioemocional); aumento da motivação para a aprendizagem e redução da violência escolar (Lopes & Silva, 2022).

Os autores Fontes e Freixo (2004) também apresentam vantagens, agrupando-as em duas subdivisões: cognitivas e atitudinais. Ao nível cognitivo, destacam-se: maior rendimento e produtividade; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; melhoria na resolução de problemas; desenvolvimento de competências cognitivas superiores e aquisição de uma linguagem mais correta. Ao nível atitudinal, destacam-se: desenvolvimento de uma autoimagem positiva e maior autoestima; aumento de interesse e motivação; aumento das expectativas futuras; melhoria na comunicação; respeito pelos outros; responsabilidade individual e melhor integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A combinação dos benefícios cognitivos, sociais e atitudinais, aliada à versatilidade da aprendizagem cooperativa, verifica-se em todos os estudantes, independentemente das suas características individuais (sexo, idade, etnia, competências académicas), bem como aplicável a diversas disciplinas (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003). Assim, o mito de que este tipo de método prejudica os alunos com menos dificuldades não está empiricamente comprovado (Lopes et al., 2018; Moreira, 2011). Com efeito, a AC pode beneficiar tanto os alunos com mais dificuldade como aqueles com menos dificuldade, pois os primeiros recebem orientação e detêm a oportunidade de compreender melhor o conteúdo, simultaneamente, os segundos ao ensinar os primeiros consolidam e aprofundam os próprios conhecimentos, o que traduz na ideologia de Séneca “quem ensina, aprende” (Lopes & Silva, 2022, p.11). Essa interação, encapsulada na ideia de “eu ensino-te, tu explicas-me, nós aprendemos”, resulta numa aprendizagem recíproca enriquecedora para todos.

A aprendizagem cooperativa acresce ainda de outros benefícios para os alunos, uma vez que este modelo pedagógico permite uma aprendizagem mais significativa, intuitiva, dinâmica e envolvente, promovendo a responsabilidade individual e grupal. Os alunos têm a perceção real de que o sucesso individual está interligado ao sucesso de todos os elementos do grupo. Verifica-se o desenvolvimento da autonomia e empenho nas atividades, assim como uma melhoria nas competências sociais, que é visível no

reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de cooperação entre os pares potenciando condutas de ajuda mútua e criando oportunidades para a existência de uma liderança partilhada (Lopes et al., 2018; Moreira, 2011; Moreira, 2019).

Não obstante todos os benefícios apresentados na utilização deste método como prática pedagógica, vários autores, apontam inconvenientes associados à AC que devem ser evitados para não comprometer as potencialidades desta metodologia (Fontes & Freixo, 2004; Freitas & Freitas, 2003). Se o método cooperativo não for aplicado de forma adequada, pode levar à “preguiça social”, isto é, em que alguns alunos acabem por assumir toda a responsabilidade enquanto os restantes se aproveitam para atingir o sucesso individual, independentemente da própria contribuição (Lopes & Silva, 2022, p. 65).

Além disso, existe o risco de os alunos com maior dificuldade nas aprendizagens sejam ignorados pelos colegas com menos dificuldades. Outro desafio é a probabilidade de os alunos priorizarem a socialização e a relações interpessoais em detrimento da aprendizagem conceptual, conseqüentemente o tempo despendido pode ser superior ao de trabalho individual. Nestes casos, o professor necessita de planear e orientar cuidadosamente as interações do grupo para que estas não se tornem um obstáculo à aprendizagem e não venham a deteriorar em vez de melhorar as relações interpessoais na turma (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Após a leitura das inúmeras vantagens, inclusive riscos e desafios inerentes à AC, considera-se que a sua utilização enriquece o processo de ensino-aprendizagem e permite que os alunos adquiram e desenvolvam competências sociais indispensáveis à vida no dia a dia e prepara os alunos para enfrentar desafios futuros numa sociedade em constante transformação.

### ***1.2.2 Características dos grupos cooperativos***

As sociedades contemporâneas exigem cada vez mais que os cidadãos saibam como viver juntos de forma democrática. Tendo em conta que a escola é um fator verdadeiramente influente na educação dos alunos, é de extrema importância prepará-los para viver em comunidade de uma forma mais responsável e participativa.

O trabalho cooperativo, é definido como a execução de uma tarefa em conjunto baseada nas experiências e conhecimentos dos membros do grupo, que cooperam para

atingir um objetivo comum. Esta partilha facilita a aprendizagem, mas também fortalece as relações entre pares e contribui para a autogestão de conflitos (Freitas & Freitas, 2003). No entanto, não é suficiente agrupar os alunos à volta de uma mesa e atribuir-lhes uma tarefa que concretizam individualmente, enquanto conversam, para que seja considerado, efetivamente, aprendizagem cooperativa. Nesta metodologia, trabalhar em cooperação implica que se aprenda a fazê-lo, estabelecer relações, respeitar regras e princípios para atingir um determinado objetivo comum (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

Com base nas conceções teóricas dos autores de referência em matéria de AC, a opinião mais unânime no que consiste à constituição de grupos cooperativos é que os mesmos sejam, de pequena dimensão, preferencialmente compostos por dois a quatro elementos, e heterogéneos (sexo, idade, origem sociocultural, grau de proficiência) permitindo que todos os elementos possam observar-se, afastando discriminações (Cochito, 2004; Ferreira et al., 2013; Lopes & Silva, 2022).

Segundo Johnson e Johnson (citado por Lopes e Silva, 2022) a criação de ambientes cooperativos depende essencialmente da existência indispensável de cinco componentes básicos, tais como: “interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências interpessoais e de pequeno grupo e avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo” (p. 20).

A interdependência positiva, considerada o “coração da AC”, uma vez que sem esta não existe cooperação. Baseia-se no princípio de que o sucesso de cada membro do grupo está vinculado ao sucesso do grupo, ou seja, o grupo só terá êxito se todos os seus membros também tiverem. Desta forma, todos aprendem a valorizar o esforço de cada um, pois o progresso de cada indivíduo favorecerá os outros elementos do grupo (Lopes et al., 2018, p.17).

A responsabilidade individual e grupal é alcançada quando cada elemento assume a responsabilidade e cumpre com a parte da tarefa designada, de modo a atingir os objetivos comuns definidos. O propósito dos grupos cooperativos é “fortalecer individualmente cada membro, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2022, p. 21).

A interação estimuladora, preferencialmente, face a face é influenciada pela disposição espacial dos alunos do grupo. Requer, durante a realização das atividades cooperativas, o contacto visual e proximidade entre todos os elementos do grupo para que se possam incentivar e elogiar mutuamente (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022).

Um ambiente de aprendizagem cooperativa caracteriza-se por processos democráticos, em que exige aos alunos a construção do seu conhecimento enquanto desenvolvem competências sociais e atitudes interpessoais imprescindíveis ao trabalho cooperativo. Assim, para que se efetive a cooperação, as competências sociais inerentes à mesma devem ser ensinadas aos alunos e motivados a usá-las (Lopes et al., 2018; Silva & Lopes, 2022).

Para que a avaliação do processo do grupo pela aprendizagem melhore de forma substancial, é importante que os alunos reflitam e avaliem minuciosamente e periodicamente o funcionamento do grupo, o desempenho de todos os integrantes, em que medida estão a atingir os objetivos estabelecidos, se afirmem em alguns comportamentos, melhorar uns e modificar outros, de forma a potenciar o envolvimento dos membros nos esforços do grupo e a aumentar a eficácia do grupo (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Em síntese, para que estas componentes, que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa, se concretizem, e os alunos possam trabalhar verdadeiramente em grupo de uma forma democrática e eficaz é necessário existir um esforço elevado por parte do docente, em que exige uma planificação consciente e deliberada das atividades, e uma monitorização constante do processo. Trabalhar em cooperação com grupos reduzidos, facilita a observação do desempenho dos alunos, promove uma aprendizagem mais ativa e responsável, e torna mais simples a resolução de conflitos internos dos grupos, enquanto dificulta a inatividade de alguns alunos.

### ***1.2.3 Diferenças entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Tradicional***

Na situação atual da educação, de uma forma genérica, pode-se afirmar que a aprendizagem predominante nas salas de aula, é de carácter tradicional, centrado exclusivamente na transmissão de conhecimentos académicos e orientada para uma aprendizagem individualizada e competitiva (Moreira, 2011). Ainda que fortemente enraizada na cultura escolar portuguesa, esta abordagem tem recebido fortes críticas

na literatura nas últimas décadas, entre estas, a fragmentação dos saberes, descontextualizada da realidade social dos alunos e a falta de reconhecimento das experiências prévias dos alunos como fonte de conhecimento válido a integrar nas aprendizagens escolares (Almeida & Silva, 2022; Cró 2024; Fontes & Freixo, 2004). Desta forma, o conhecimento mostra-se, assim, pouco funcional, muitas vezes incompreensível, o que promove a desmotivação dos alunos face à escola e à sua própria aprendizagem. Em resposta a estas limitações, a aprendizagem cooperativa emerge como alternativa pedagógica inovadora e inclusiva, que envolve outra perspetiva de organização do ensino-aprendizagem que visa o sucesso escolar e a formação integral dos alunos, através de experiências de aprendizagem de interesse, contextualizadas e funcionais (Lopes & Silva 2022; Moreira, 2011).

Ao analisar o paralelismo entre as duas abordagens, sintetizado na Tabela 1, verifica-se que a aprendizagem cooperativa além de apresentar benefícios a nível cognitivo, revela-se como um enorme potencial na melhoria da motivação dos alunos, no desenvolvimento da interação interpessoal, na promoção do apoio social mútuo no grupo, na melhoria da autoestima, da saúde psicológica e na resolução de forma construtiva de conflitos entre os alunos (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

**Tabela 1**

*Síntese das diferenças entre aprendizagem tradicional e aprendizagem cooperativa*

	<b>Aprendizagem Tradicional</b>	<b>Aprendizagem Cooperativa</b>
<b>Método</b>	Competição	Cooperação
<b>Contexto</b>	Aprendizagem individualizada	Aprendizagem em cooperação
<b>Ensino</b>	Centrado no professor	Centrado no aluno
<b>Conhecimento</b>	Transmissão pelo professor	Construção pelo professor e aluno
<b>Grupo</b>	Homogeneidade	Heterogeneidade
<b>Liderança</b>	Há um líder designado	Liderança partilhada
<b>Responsabilidade</b>	Não há responsabilidade	Responsabilidade individual/grupal
<b>Interdependência</b>	Não há interdependência	Interdependência positiva
<b>Alunos</b>	Passivos	Ativos e participativos
<b>Professor</b>	Transmissor	Mediador Interlocutor Qualificado
<b>Objetivos do docente</b>	Classificar/ selecionar alunos	Desenvolver competências dos alunos
<b>Avaliação</b>	Ênfase no produto	Ênfase no processo

(Adaptado de Freitas & Freitas, 2023, p. 37)

De facto, cooperação e competição, representam valores e práticas contraditórias na educação, pois se concebermos apenas a competição fortemente utilizada pelo método tradicional, trata-se de uma competição inapropriada, pois torna-se benéfica apenas para alguns alunos e prejudicial para a generalidade dos alunos (Cosme et al., 2021; Moreira, 2011; Pintassilgo, 2018).

Neste sentido, a AC distancia-se do trabalho individual e da competição por providenciar uma estrutura complexa de trabalhos que seguem uma hierarquia. Contrariamente ao método tradicional, em que se baseia em situações de aprendizagem individual e competição, em que as atividades a realizar dependem apenas do rendimento pessoal, a AC pressupõe uma aprendizagem partilhada, em que cada membro do grupo de trabalho só atinge os seus objetivos se os restantes membros dos grupos também os alcançarem (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

### **1.3. O desenvolvimento de competências sociais na Aprendizagem Cooperativa**

As exigências da sociedade contemporânea ultrapassam a aprendizagem focada no intelecto, estendem-se à necessidade de desenvolver competências sociais. A AC posiciona-se como uma abordagem eficaz para a construção de uma postura mais democrática e cooperativa nos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste sentido, a escola assume o compromisso de promover o desenvolvimento de competências assentes no saber, no saber fazer e no saber ser, os três saberes fundamentais ao longo da vida escolar, isto é, “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros, e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (PASEO, 2017, p.5).

O sucesso da AC depende, em grande medida, do domínio de *social skills*, uma vez que garantem o funcionamento saudável do grupo, pois, em contrapartida, a falta destas é o “fator que mais contribui para o insucesso escolar” (Lopes & Silva, 2022, p. 44). Parte do princípio de que, sem competências sociais, não é possível estabelecer-se um bom ambiente de aprendizagem, torna-se importante clarificar o conceito (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022). Entende-se por competências sociais, a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através de

estilos de comunicação adequados, diálogo e debate; empatia; participação; autocontrole; responsabilidade; respeito pelas regras sociais e pelos outros; iniciativa e assertividade; cooperação e ajuda; partilha; argumentação, negociação e cedência; resolução de conflitos; respeito mútuo e reciprocidade (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

As competências sociais necessitam de ser ensinadas e trabalhadas de forma sistemática com os alunos, através da experiência mediada pela família, professores e pares, em todas as situações tanto de aprendizagem académica como em momentos informais e de brincadeira, de modo a permitir a sua aquisição e assegurar um bom ambiente cooperativo, potenciador de melhores aprendizagens (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022).

Analogamente, a aprendizagem cooperativa torna-se mais complexa do que a aprendizagem competitiva e individualista, pois requer o desenvolvimento simultâneo de competências curriculares e sociais, atitudinais, interpessoais e grupais (Lopes et al., 2018). Entre as competências sociais indispensáveis para se trabalhar eficazmente em cooperação, destacam-se alguns exemplos, tais como: Ouvir atentamente os colegas; falar em tom voz baixo; falar na sua vez; encorajar os colegas; aceitar a opinião e a diferença dos outros; partilhar tarefas, ideias e materiais; pedir e aceitar ajuda; comunicar de forma educada e correta; compreender o sentimento do outro; gerir conflitos; saber agradecer; assumir responsabilidades, entre outros (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022).

Deste modo, assegurar que os alunos conhecem e aplicam adequadamente as competências sociais básicas aumenta o sucesso da AC. Sem a compreensão das implicações sociais adjacentes, na execução de atividades cooperativas, tende a conduzir ao fracasso do método: uma liderança autoritária, ausência de comunicação, ocorrência de conflitos sem resolução e a impaciência ou agressividade entre os intervenientes do grupo, são alguns sinalizadores de insucesso na cooperação. As competências sociais, portanto, contribuem para um melhor desempenho, maior êxito, e para a construção de relações grupais e pessoais mais eficazes. Cabe ao docente fornecer *feedback* claro e individualizado sobre o uso de *social skills* pelos alunos, de forma a garantir que sejam compreendidas e usadas de forma a otimizar o desempenho e fortalecer as relações interpessoais (Lopes & Silva, 2022).

## CAPÍTULO II – PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

Este capítulo visa fornecer uma visão abrangente sobre a relevância do tema do estudo e informações fundamentais para a compreensão das abordagens e da metodologia utilizada nesta investigação.

Discutimos a problemática em estudo, que apresenta a importância do tema e o problema que originou a investigação. Justificamos o paradigma no qual nos posicionamos e descrevemos o *design* de estudo adotado. De seguida, apresentamos os participantes da pesquisa, fornecendo uma caracterização detalhada.

Apresentamos a seleção, elaboração e validação de instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados intencionalmente, bem como a explicação da sua aplicação, os quais permitiram ter acesso a informações importantes e essenciais para o estudo. Debates os procedimentos adotados para recolha de dados e os períodos nos quais ocorreram. Descrevemos, também, o processo de tratamento e análise dos dados recolhidos, ressaltando as técnicas e abordagens utilizadas.

Por fim, abordamos e explicamos as três propostas de atividades cooperativas, com o objetivo de responder às questões orientadoras e alcançar os objetivos estabelecidos para o estudo. As atividades cooperativas foram cuidadosamente planejadas, tendo como critério a interdisciplinaridade e inclusão, e implementadas para promover o desenvolvimento dos participantes e obter *insights* relevantes para a investigação.

### 2.1. Problematização

Vivemos em tempos de profundas transformações e desafios constantes, numa sociedade plural, imprevisível e de rápida evolução científico-tecnológica (Almeida & Silva, 2022; Cró, 2024). Neste sentido, a escola constitui-se como o agente educativo por excelência, responsável pela formação integral dos alunos, munidos de competências, atitudes e valores capaz de preparar alunos interventivos para enfrentar o futuro incerto e em constante mudança (Nóvoa & Alvim, 2022). Segundo Moreira (2011) educar para os desafios atuais implica considerar questões de equidade, saúde mental, adaptação às novas tecnologias, valores, e atitudes de colaboração e cooperação.

A sociedade atual, de facto, apresenta mudanças rápidas e cada vez mais complexas o que requer aos agentes educativos um acompanhamento contínuo para

dar resposta às necessidades emergentes. Porém, nas escolas portuguesas é possível notar que a cultura individualista é partilhada na maioria dos contextos educativos, prevalecendo metodologias tradicionais, regidas por uma pedagogia competitiva, que se privilegia apenas as aprendizagens conceptuais, resultante de um ensino homogêneo, mecanizado e que se desconsidera competências essenciais para a convivência em sociedade (Bessa & Fontaine, 2002; Moreira, 2011).

O sistema educativo, depara-se, diariamente, com turmas heterogêneas compostas por uma pluralidade de alunos com ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes, mas em grande parte o trabalho na sala de aula continua a ser desenvolvidas como se todos os alunos partilhassem os mesmos conhecimentos e aprendessem da mesma maneira e ao mesmo ritmo (Pintassilgo, 2018). Um ensino baseado na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de factos discretos e descontextualizados, de forma fragmentada, parece não corresponder às necessidades da sociedade atual. Deste modo, cabe à educação assumir o desafio em mudar o paradigma vigente.

Assim, afigura-se fundamental abrir espaço a uma prática pedagógica que propicie uma interação permanente, que permite um envolvimento na construção do próprio conhecimento dos alunos, incentivando-os a participar de forma efetiva e ativa na sua aprendizagem, promovendo, uma maior responsabilização individual, através de uma pedagogia diferenciada e centrada na cooperação.

A urgência em procurar alternativas que ajudem a motivar o aluno na sua aprendizagem, melhorar o rendimento escolar e fomentar as competências sociais torna-se uma necessidade reconhecida premente na atualidade, o que poderá ser conseguido através da aplicação da aprendizagem cooperativa (Moreira, 2019).

A AC surge como uma metodologia ativa de pedagogia diferenciada de ensino, inovadora, atrativa e inclusiva capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos, alicerça-se de um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas e apresenta-se como uma ferramenta de optimização pedagógica acessível (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022).

Assim, adotar uma nova cultura em contextos de aprendizagem, tornando a cooperação uma forte aliada na prática educativa é um desafio que vale a pena enfrentar, pois é uma forma de atuar pedagogicamente válida com resultados positivos,

comprovados por numerosos estudos realizados acerca dos efeitos da utilização pedagógica da aprendizagem cooperativa. Neste quadro, nas últimas décadas o crescente número de investigações aponta para a importância e eficácia da AC no desenvolvimento de competências basilares que, inclusive, encontram-se elencadas no PASEO e nas AE (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011; Moreira, 2019).

Em pleno século XXI, em que se preconizam grandes mudanças na sociedade e na escola, urge cada vez mais a necessidade de realizar investigações que possam de alguma forma contribuir para uma reflexão crítica, construtiva e coletiva dos profissionais de educação de gerações atuais e futuras com vista à reconfiguração da atuação pedagógica.

No seguimento dos pressupostos teóricos, torna-se necessário mudar as mentalidades e introduzir metodologias ativas, baseadas em trabalho cooperativo, que relacionem as aprendizagens com competências. Assente nesta premissa, compreendemos a necessidade de desenvolver metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e que contribuam para a construção do saber, do estar e do fazer, como forma de responder às necessidades emergentes impostas à educação, numa tentativa de contrariar as evidências atuais.

O grau de relevância do problema desta investigação prende-se com a pouca importância atribuída às práticas ativas e participativas em contextos de aprendizagem centradas nos alunos, como é o caso da AC. Procurámos implementar práticas cooperativas em detrimento de práticas individualistas e aferir as perceções dos participantes sobre o contributo da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais.

Como acontece em qualquer trabalho de investigação, a melhor forma de obter respostas é primeiramente delinear questões de rutura de forma a procurarmos dar solução a essas perguntas.

Com base nesta problemática, o objeto de estudo desta investigação centrou-se numa turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde emergiram as seguintes questões de investigação:

1. Qual a importância da aprendizagem cooperativa e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
2. Quais as percepções dos alunos e da professora cooperante em relação à aprendizagem cooperativa e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos numa turma de 3ª ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
3. De que forma as autoavaliações e heteroavaliações podem contribuir para o entendimento das competências sociais na operacionalização do trabalho cooperativo?

As questões de partida permitiram uma posterior formulação do objetivo principal de estudo cujo foco consiste em compreender de que forma a aprendizagem cooperativa, através de atividades cooperativas, influencia o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, definiram-se objetivos específicos alcançáveis durante a investigação. Assim, será propósito deste estudo:

- Compreender qual a relevância na promoção do desenvolvimento de competências sociais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades cooperativas;
- Identificar as percepções dos alunos e da professora cooperante sobre as atividades cooperativas e as suas implicações nas competências sociais;
- Avaliar a evolução das competências sociais dos alunos através das autoavaliações dos grupos cooperativos e das grelhas de observação da professora/investigadora.

## **2.2. Paradigma interpretativo**

O paradigma interpretativo constitui um “conjunto de crenças que guia a investigação” que visa compreender os fenómenos sociais através da interpretação e análise dos significados atribuídos pelos indivíduos (Aires, 2015, p.18). Nesse paradigma, a subjetividade, a diversidade de perspetivas e a interpretação dos participantes são consideradas fundamentais para a compreensão do caso social (Creswell & Poth, 2018).

Na investigação, Amado (2017) destaca a importância da imparcialidade de juízos face aos indivíduos, da confidencialidade dos dados dos participantes e do envolvimento, aspetos intrinsecamente ligados à investigação interpretativa. Na perspetiva de Reis (2024) o rigor e objetividade por parte do investigador para assegurar a fiabilidade dos dados, são características “fundamentais para a sua credibilidade do estudo” (p.24).

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, que permite interpretar e compreender um determinado contexto da vida real, sustentado por questões formuladas com base em um problema e das perceções dos participantes (Afonso, 2014). Costa et al. (2021b) explicam que esse paradigma surge da interação entre o investigador e o objeto de estudo, sendo coerente a partir do que é observável, centrando-se na interpretação contextualizada dos dados em vez da sua generalização.

### **2.3. Investigação-ação**

A investigação-ação consiste num método de pesquisa que requer a recolha de informações sistemáticas, envolve a reflexão crítica e ação prática para promover mudanças e melhorias em contextos sociais, nos quais o investigador participa ativamente na análise de uma situação problemática (Amado, 2017; Bessa et al., 2009; Fonseca, 2012). Cardoso (2014) refere que este tipo de investigação funciona como “(...) uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (...)” (p.31). Segundo Reis (2024) o investigador não é um “agente externo que realiza investigação com pessoas, é um coinvestigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p. 65).

Bradbury (2015) destaca a importância do diálogo e da colaboração entre pesquisadores e participantes. Este estudo sobre aprendizagem cooperativa adota um *design* de investigação-ação, de natureza qualitativa e naturalista, com características de observação direta e participada, devido à necessidade de uma abordagem ativa e prática para verificar o contributo do trabalho cooperativo no desenvolvimento de competências sociais nos participantes (Costa et al., 2021a). A investigação-ação oferece uma abordagem colaborativa e participativa para compreender e melhorar situações concretas, permitindo que os participantes se tornem agentes intervenientes no seu próprio contexto (Bessa et al., 2009; Costa et al., 2021).

Assim, desenvolvemos uma intervenção pedagógica que procura adotar metodologias de ensino inovadoras e inclusivas, em articulação curricular, e enriquecer a motivação pela assimilação e apropriação de conhecimentos, permitindo, em simultâneo, implementar estratégias de trabalho cooperativo na promoção do desenvolvimento de competências sociais relacionadas com a AC.

## **2.4. Participantes**

Para esta investigação, foram recolhidos dados durante a prática pedagógica supervisionada, entre janeiro de 2024 e abril de 2024, numa instituição de ensino público localizada no distrito de Lisboa. Dado que este estudo assume características de uma investigação-ação, considerámos como participantes os 21 alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a professora/investigadora e a professora cooperante. Nesta investigação, embora tenhamos considerado os 21 alunos, as entrevistas foram aplicadas apenas a cinco alunos.

### **2.4.1. Caracterização da instituição de ensino cooperante**

Geograficamente, a instituição com o qual desenvolvemos a ação educativa e sobre o qual incide o estudo, localiza-se no distrito de Lisboa, inserida numa área industrial e comercial, situada junto a uma estrada nacional bastante movimentada, distanciada de zonas habitacionais. A arquitetura é antiga, mas em bom estado de conservação. O estabelecimento de ensino abrange as valências de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola caracteriza-se pela multiculturalidade e diversidade, com alunos provenientes de meios sociais, culturais e económicos diversificados, predominantemente de nível socioeconómico médio/baixo, acolhendo alunos de 34 nacionalidades. A maioria dos alunos provém de contextos desfavorecidos, incluindo bairros heterogéneos de génese ilegal, com habitação de baixa qualidade e sem infraestruturas de apoio cultural e social, direcionada para o arrendamento a famílias de baixo rendimento e oriundas de países estrangeiros, inclusive casos com condições de emprego precário ou desocupação profissional. A população residente beneficia de serviços de apoio social, providenciados pelas instituições competentes, dependendo destas para a manutenção da situação financeira (Projeto Educativo, 2023).

A escola é constituída por dois edifícios, de dois pisos, ligados internamente. As infraestruturas são compostas por oito salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico; cinco salas de Educação Pré-Escolar; uma biblioteca escolar; um refeitório; uma sala de funcionários e um centro de apoio à aprendizagem constituído por uma equipa multidisciplinar. A área circundante, revestida a cimento, dispõe de um amplo recreio; canteiros com terra; árvores; um parque infantil; um campo de jogos; um pátio coberto e espaços livres descobertos. Todo o recinto escolar encontra-se limitado por muros de rede.

#### **2.4.2. Caracterização da professora cooperante**

A professora cooperante possui 25 anos de experiência no ensino, dedicados inteiramente a um dos Agrupamentos de Escolas de Odivelas. Licenciou-se em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa formação de três anos. No final do quarto ano de serviço, iniciou o mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, tendo concluído o primeiro ano, embora não tivesse terminado o curso.

#### **2.4.3. Caracterização da turma**

Os participantes são alunos pertencentes a uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, caracterizada por um grupo heterogéneo, formada por nove do sexo masculino e doze do sexo feminino. A turma apresenta uma diversidade multicultural, com alunos de nacionalidade portuguesa, africana, ucraniana e brasileira originando um contexto muito rico a nível cultural e linguístico. Os alunos encontram-se familiarizados com os seus pares e com a comunidade educativa, pois frequentam a mesma turma desde o 1.º ano de escolaridade.

No geral, os alunos interessam-se por todas as atividades propostas, independentemente da área curricular, demonstrando maior entusiasmo e motivação quando os conteúdos curriculares são abordados de uma forma mais lúdica e interativa.

Revelam uma ambição genuína por aprender e frequentemente questionam, especialmente quando são incentivados e encorajados. Contudo, a turma apresenta dificuldade na aquisição de conhecimentos desencadeando fragilidades ao nível das três

principais áreas curriculares. Na área de Estudo do meio, nota-se alguma dificuldade em relacionar, encadear e sequenciar os acontecimentos; na área do português, sobretudo, na construção frásica e na conjugação de verbos, e na área de Matemática, as dificuldades centram-se na resolução de situações problemáticas, na capacidade de abstração e na compreensão de números fracionários, no entanto, a turma mostra um grande potencial ao nível do cálculo mental. Além disso, demonstram grandes diferenças no ritmo de aprendizagem, dificuldades na concentração e na comunicação. Algumas destas dificuldades são observáveis através da falta de atenção e interesse quando confrontados com tarefas habituais e de cariz tradicional, isto é, realizadas de forma individualizada.

Por outro lado, os alunos revelam-se calmos, empenhados, autónomos, respeitadores, recetivos, com atitudes afetuosas e entusiastas, responsáveis e cumpridores na realização das tarefas, ativos e participativos, com uma constante boa disposição e bem-estar, evidenciando um comportamento exemplar.

No entanto, no âmbito das dinâmicas de grupo, embora mostrassem entusiasmo, enfrentam desafios em aceitar diferentes opiniões, exercer autocontrolo e aguardar a sua vez para falar, sendo formas de atuação a serem trabalhadas. Como resultado, o relacionamento entre os pares apresenta uma certa fragilidade, pois, embora interajam e brinquem juntos, não reconhecem os outros como iguais, levando a mal-entendidos e conflitos.

## **2.5. Princípios éticos**

Os princípios éticos constituem alicerces necessários que orientam a conduta moral da investigação (Angrosino, 2009; Lankshear & Knobel, 2008). A pesquisa assentou-se em princípios morais e éticos previamente refletidos e definidos. De acordo com Gonçalves et al. (2021) a questão ética refere-se à “reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo real” (p.43). Estas normas compreendem “procedimentos considerados corretos e incorretos”, nomeadamente, a autenticidade dos dados recolhidos, o consentimento informado, o anonimato e confidencialidade que se define na “proteção de privacidade” dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

De modo a preservar o anonimato e confidencialidade dos dados pessoais, não fazemos referência à identificação dos participantes, utilizando apenas as iniciais dos nomes. Além disso, o trabalho investigativo foi devidamente suportado por leis governamentais e diretrizes nacionais e internacionais, atuando em conformidade com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (2017); a convenção sobre os Direitos da Criança (2019); os princípios éticos expressos na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2020) e com base no Decreto-Lei 58/2019, de 8 de agosto.

Assim, garantimos a conformidade com os princípios éticos e morais na investigação, asseguramos a proteção de privacidade e direitos dos participantes, mantendo a integridade e a credibilidade dos dados obtidos.

## **2.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A investigação, inserida no paradigma interpretativo, visa compreender e interpretar o fenómeno em estudo através da recolha sistemática, objetiva e rigorosa de dados. Os instrumentos de recolha de dados constituem elementos importante para a qualidade e êxito da investigação (Aires, 2015; Amado, 2017; Costa et al., 2021a, 2021b; Gonçalves et al., 2021)

A recolha de dados consiste numa etapa imprescindível para a concretização de uma investigação. O termo dados refere-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

Em consonância com os objetivos definidos e as principais questões orientadoras do trabalho de campo, seleccionámos os seguintes instrumentos de recolha de dados: a observação direta/participante, a recolha documental, a recolha de avaliação, o diário de bordo, a entrevista, as conversas informais, os protocolos de alunos (Aires, 2015; Amado, 2017; Costa et al., 2021b).

No âmbito de investigação interpretativa, adotamos a triangulação dos dados obtidos das diferentes fontes e informações como critério de qualidade, de modo a possibilitar uma compreensão profunda e válida do fenómeno em estudo (Patton, 2015).

### **2.6.1. Observação**

A observação desempenha alicerces fundamentais como técnica de recolha de dados, permitindo uma recolha e apuramento de factos reais, em tempo real, num determinado contexto, para construir explicações e teorias, compreender e atuar face a situações problemáticas, destacando aspetos que, de outra forma, não seriam perceptíveis à vista desarmada (Angrosino, 2009; Costa et al., 2021b; Lankshear & Knobel, 2008).

Dias (2009) defende que a observação, embora não exija grande preparação, é a primeira e essencial etapa de uma “intervenção pedagógica estabelecida e exigida pela prática quotidiana”, pois possibilita a recolha de informações, enquanto decorre o “processo de ensino-aprendizagem, sobre o comportamento e atitudes dos alunos”, sendo o mecanismo mais utilizado em estudos e pesquisas (p.176).

Nesta investigação, assumimos o papel de observadores participantes, no qual o investigador interage e se torna mais um membro do grupo que observa, como refere Bogdan e Biklen (1994) revela informações subtis e não verbais que podem passar despercebidas em outros métodos de recolha de dados. Reis (2024) acrescenta que este tipo de observação proporciona oportunidades ao investigador para que observe e interaja com os observados, centrando-se em todo o processo do estudo.

A observação participante consiste na acumulação sistemática de informações, pouco seletiva, por meio do contato direto de situações específicas (Aires, 2015; Amado, 2017). Assim, nesta investigação, a técnica permite capturar nuances, expressões faciais, gestos, atitudes e valores, comportamentos e outros elementos não explícitos, sem interferir nas dinâmicas ou ideias dos alunos. Ajuda a delimitar as respostas e a evidenciar dados que justificam atitudes e comportamentos, que, neste caso, explicitam e esclarecem a percepção dos participantes (Reis, 2024).

Além disso, dado que se trata da recolha de dados designados por qualitativos, ricos em pormenores descritivos, a par da observação, utilizámos uma grelha de observação grupal/individual, preenchida pela professora/investigadora. O instrumento de recolha de dados foi aplicado em todas as intervenções que vai ser sujeito a análise. Adotámos esta ferramenta para verificar as competências sociais manifestadas pelos alunos durante as atividades cooperativas. A grelha elaborada para esta investigação (ver Anexo 1) possui três escalas de resposta: “raramente”, “algumas vezes”, “muitas

vezes”, constituída por 10 competências sociais, sendo preenchida respeitando os mesmos parâmetros para cada atividade cooperativa.

### **2.6.2. Diário de Bordo**

O diário de bordo (DB) como instrumento complementar de observação e do trabalho de investigação, representa um documento necessário na recolha de dados e na reflexão sobre o contexto observado (Gonçalves et al., 2021). Os DB são uma “recolha de registos descritivos acerca de um determinado fenómeno, sob a forma de notas de campos ou memoriais, de observações” que podem também comportar o lado mais pessoal do investigador, incluindo sentimentos, emoções e reações (Costa et al., 2021a, p. 45).

As notas de campo contemplam apontamentos que relatam e enfatizam os acontecimentos observados funcionando como auxiliares de memória. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) consistem em um “relato escrito detalhado, descritivo e focalizado no contexto, nos indivíduos, nas expressões, verbalizações, ações e interações, respeitando a linguagem dos participantes” no decurso da recolha de informação, acompanhadas de reflexão (p. 150).

Outro aspecto relevante do DB é a inclusão de registos fotográficos, que capturam e evidenciam detalhes essenciais da realidade, o que enriquece a compreensão do contexto observado. Conforme destacado por Aires (2015) as fotografias oferecem a oportunidade de preservar momentos-chave e atuam como suporte na análise posterior, identificando informações visuais que podem não ser perceptíveis na observação direta.

Assim, o diário de bordo, ao possibilitar registos escritos e documentação visual, assume-se como uma ferramenta importante na investigação, facilitando uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo.

### **2.6.3. Conversas informais**

As conversas informais, como instrumento metodológico de recolha de dados, acarretam benefícios significativos para uma investigação. Costa et al. (2021a) afirmam que as conversas informais criam maior facilidade de comunicação, pois ambos os intervenientes estão descontraídos e envolvidos. Embora sejam equiparadas a uma

entrevista não estruturada, apresentam um carácter informal, de modo a facilitar a participação dos participantes, num contexto de confiança, sem receios ou pressões.

Os investigadores, através das interações casuais têm a oportunidade de explorar perspetivas pessoais, compreender dinâmicas sociais e detetar pormenores subtis que podem passar despercebidos em entrevistas estruturadas (Patton, 2015).

Com efeito, no período de prática de ensino supervisionada, conduzimos conversas informais para obter opiniões de todos os participantes, o que proporcionou uma melhor compreensão e adaptação à realidade observada. As conversas foram transcritas para o diário de bordo com a finalidade, essencialmente, de recolher informações para melhor conhecer a turma e ajustar as propostas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

#### ***2.6.4. Recolha documental***

A recolha documental é uma ferramenta fundamental na pesquisa, que possibilita o acesso a documentos de fonte credível, viável e rica de informações, adicionando mais fiabilidade à observação, pois existe aspetos, que por vezes, não são observáveis (Junior et al., 2021).

Segundo Yin (2018) ressalta a importância de utilizar documentos como fonte de obtenção de evidências concretas e imparciais. Deste modo, reforça a solidez, a credibilidade e a compreensão do contexto da pesquisa. Na mesma linha de pensamento Reis (2024) destaca os documentos como fonte estável e rica, capaz de reunir dados que permitem ser consultados recorrentemente.

Assim, a par com a observação, considerou-se como recolha documental os documentos oficiais da instituição de ensino, bem como os documentos que constam dos processos individuais de cada aluno, de forma a conhecer melhor o contexto educativo e a retirar informação relevante para a investigação.

#### ***2.6.5. Informação resultante da avaliação formativa***

A avaliação encarada como parte integrante da prática educativa está interrelacionada com a aprendizagem (Cosme, 2018; Lopes & Silva, 2020; Pacheco, 2024). A avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem, centrada no processo, emerge como principal modalidade de avaliação, permite obter informação sistemática e privilegiada em diversos domínios, visando potenciar uma melhoria contínua,

diversificada e contextualizada da aprendizagem. Baseada em processos de *feedback*, amplia a possibilidade de promover as aprendizagens dos alunos, viabilizando a regulação e autoregulação. Além disso, o processo de avaliação inclui a autoavaliação e heteroavaliação por partes dos alunos, de forma individual ou grupal, definida como avaliação construtivista (Cosme et al., 2020; Cosme et al., 2021; Cosme & Gouveia, 2021; Fernandes, 2018; Lima & Sousa, 2020).

A recolha de informação resultante da avaliação formativa utiliza uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados adequados às finalidades, ao objeto em avaliação. Esta prática possibilita conhecer o impacto do ensino e, assim, fundamentar a adoção e o ajuste de medidas e estratégias pedagógicas (Cosme et al., 2020; Cosme et al., 2021; Cosme & Gouveia, 2021; Fernandes, 2018).

Deste modo, de acordo com os objetivos definidos na investigação, utilizámos os documentos de autoavaliação e heteroavaliação (registo de desempenho individual/grupal), preenchido por cada elemento dos grupos cooperativos (Anexos 2, 3 e 4). O instrumento de recolha de dados foi aplicado em todas as intervenções que vai ser sujeito a análise. Adotamos esta ferramenta para refletir e avaliar o desenvolvimento de competências sociais, considerando as perceções dos alunos.

#### **2.6.6. Entrevista**

A entrevista engloba-se no conjunto de instrumentos de recolha de dados na investigação qualitativa, associada a outras técnicas de investigação-ação, como a observação. Consiste num “encontro interpessoal que ocorre num determinado contexto e situação social, implicando a presença de um investigador e de um leigo” (Afonso 2014; Lankshear & Knobel, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) definem a entrevista como uma “(...) conversa verbal intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre o entrevistado” (p.134). Flick (2009) considera-a uma forma de “interação social”, que permite “recolher dados sobre factos e aspetos subjetivos dos indivíduos” (crenças, atitudes, valores, opiniões ou conhecimentos) para interpretar significados (p.143).

A entrevista semiestruturada utiliza um guião flexível e adaptável que estrutura os temas a ser abordados, serve de eixo orientador no decurso da entrevista. Possibilita ao entrevistado selecionar temáticas para aprofundamento, concretizar uma série de

perguntas abertas, facilitando a introdução de novas perguntas e a otimizar o tempo disponível. Neste tipo de abordagem, o investigador desempenha um papel muito importante, exige preparação prévia, sensibilidade e capacidade de condução, de modo a não perder de vista os objetivos da entrevista, os pontos de vista subjetivos essenciais para o estudo. A atenção cuidadosa na decisão sobre os detalhes, manter o equilíbrio permanente entre o desenrolar da entrevista e o guião, mostrar abertura, diplomacia e flexibilidade face às ocorrências, utilizar uma linguagem adequada e a criar um ambiente de confiança tornam-se aspetos fundamentais para instigar o entrevistado a expressar-se livremente (Aires, 2015; Amado, 2017; Gonçalves et al., 2021).

Assim, para que a recolha de informação não se restringisse às observações da professora/investigadora, resumidas nas grelhas de observação e pelos documentos de autoavaliação e heteroavaliação, recorreremos ao inquérito por entrevista semiestruturada, conduzido através de guiões diferenciados, organizados por blocos definidos por objetivos específicos, seguindo uma sequência lógica de questões, evitando questões absurdas, tendenciosas ou ambíguas. Cada entrevista teve a duração aproximada de 20 minutos, gravadas para garantir a integridade das informações e, posteriormente transcritas e submetidas a análise.

As entrevistas foram aplicadas no início e no final da prática pedagógica supervisionada, dirigidas aos participantes, nomeadamente, à professora cooperante e a cinco alunos, dos quais representantes de cada grupo cooperativo, com os objetivos de fornecer informações pessoais sobre os participantes; compreender as práticas pedagógicas da professora cooperante; as rotinas e dinâmicas da turma; perceber as concepções da professora titular face às atividades cooperativas; perceber as vivências dos participantes face à estratégia de trabalho cooperativo; aferir a motivação dos alunos relativamente às atividades cooperativas e verificar qual o seu impacto no desenvolvimento de conhecimentos e competências sociais.

## **2.7. Procedimentos**

Os procedimentos constituem parte integrante de uma investigação, uma vez que são responsáveis por atingir determinados objetivos, estabelecendo ligação entre a recolha e a respetiva análise dos dados. Logo, torna-se importante, numa primeira instância recolher os dados e, posteriormente, proceder-se ao tratamento dos dados

(Amado, 2017). Assim, de modo a completar o estudo, abordamos numa primeira fase os procedimentos de recolha de dados, numa segunda fase centramos os procedimentos de tratamento e análise de dados, seguindo de uma última fase a proposta de intervenção.

### **2.7.1. Procedimentos de recolha de dados**

No estudo de cariz interpretativo/qualitativo, a técnica de recolha de dados abrange um conjunto de processos operativos que permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação, baseiam-se essencialmente na análise documental e na entrevista (Bogdan & Biklen, 1994; Reis, 2024).

Nesta investigação, com o objetivo de enriquecer o nosso conhecimento, empregamos diversos procedimentos de recolha de dados, nomeadamente, análise de documentos para conhecer a turma e aprofundar o objeto de estudo; anotações durante as observações da prática de ensino, de modo a avaliar a dinâmica da turma, os seus interesses e dificuldades; registos de avaliação individual e em grupo; registos de autoavaliação e heteroavaliação, a realização das entrevistas; a planificação e implementação de atividades cooperativas com base na metodologia de aprendizagem cooperativa que incentivou os alunos a interagirem e adquirirem competências sociais, mobilizando conhecimentos em diversas disciplinas, com destaque para a áreas curriculares do Estudo do Meio, Português e Matemática em articulação com outras disciplinas; anotações de conversas informais com os alunos e com a professora cooperante durante o processo de pesquisa; uso de fotografias para registar e evidenciar as intervenções pedagógicas.

Dessa forma, mobilizamos o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais utilizando a estratégia de trabalho cooperativo baseado no ensino de AC, adotando uma articulação curricular que permitisse aos alunos desenvolver competências sociais, promover maior motivação e compreensão dos conhecimentos. As orientações fornecidas por Lopes et al. (2018) e Lopes e Silva (2022) foram de extrema importância para o desenvolvimento do ensino do trabalho cooperativo, enriquecendo a abordagem pedagógica e oferecendo orientações necessárias para a implementação efetiva.

No final de cada atividade cooperativa, promovíamos a reflexão individual (autoavaliação e heteroavaliação), envolvendo toda a turma, no qual discutiam acontecimentos, expressavam sentimentos, avaliavam o seu desempenho, o dos outros elementos do grupo e o da professora/investigadora. Após o momento reflexivo individual, promovíamos uma discussão coletiva, envolvendo toda a turma, no qual fornecíamos o *feedback* global, depois de considerarmos os diferentes argumentos, se necessário, procedíamos ao *feedback* individual.

Os dados obtidos permitiram comparar as opiniões dos alunos e o valor atribuído por cada um às atividades cooperativas, com a grelha de observação da professora/investigadora possibilitando a obtenção de conclusões.

### **2.7.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados**

A fase de análise de conteúdo requer a seleção e organização dos dados de modo a avaliar, interpretar e tratar o significado da informação recolhida, para obter conhecimentos e apresentar resultados sobre os fenómenos observados (Amado, 2017; Costa et al., 2021c; Junior et al., 2021)

Bogdan e Biklen (1994) consideram a análise de conteúdo como uma “técnica que procura “arrumar,” num conjunto de categorias de significação, o “conteúdo manifesto” dos diversos tipos de comunicações” (p. 222). Lankshear e Knobel (2008) alegam que a análise de conteúdo tem uma função heurística quando serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho que ajudem o investigador a “evitar as armadilhas da ilusão de transparência e a descobrir o que se diz por detrás das palavras” (p. 153).

O tratamento e análise dos dados apresenta-se como processo demorado que cumpre etapas específicas para garantir uma compreensão detalhada da pesquisa, sendo necessário “reduzir os dados”, isto é, realizar uma seleção criteriosa dos dados recolhidos para obter uma visão mais clara da investigação; “organizar os dados” em tópicos de forma a simplificar a análise e “recolher informações e conclusões”, ou seja a verificação e conclusão dos dados obtidos, as quais incorporadas nas considerações finais da investigação (Costa et al., 2021c, p. 51).

Deste modo, esta abordagem sublinha que o tratamento e a análise de dados envolvem uma seleção cuidadosa, organização sistemática e obtenção de conclusões para o desenvolvimento das considerações finais da pesquisa.

Neste estudo, utilizamos a índole narrativa no processo de tratamento e análise de dados, que implica a transição de uma leitura flutuante para o reconhecimento de padrões, emergentes na identificação de categorias indutivas de análise (Gonçalves, 2021, p. 140). Essa abordagem conduziu-nos a uma leitura sistemática, reflexiva e conclusiva das informações, emanadas das interpretações, possibilitando uma compreensão concisa dos padrões e significados resultantes dos dados recolhidos.

### 2.7.3. Proposta de intervenção

No âmbito do estudo, em concordância com os objetivos definidos e com base nas orientações dos documentos normativos oficiais previstas no PASEO e nas AE destinadas ao 3.º ano, planificámos várias intervenções que iniciaram a 2 de janeiro e terminaram a 19 de abril de 2024, das quais seleccionámos três atividades cooperativas que decorreram entre janeiro e abril (três meses), com espaçamento sensivelmente de um mês entre estas, conforme representado na tabela 2.

**Tabela 2**

*Organização das atividades cooperativas*

	<b>Atividade n.º 1</b>	<b>Atividade n.º 2</b>	<b>Atividade n.º 3</b>
<b>Calendário</b>	26 de janeiro de 2024	3 de março de 2024	9 de abril de 2024
<b>Tema</b>	Países Europeus	História “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”	Jogo Números Ordiniais
<b>Área Curricular</b>	Estudo do Meio Educação Artística – Artes Visuais Português TIC	Português Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro	Matemática Educação Física
<b>Domínio</b>	- Sociedade	- Leitura; - Educação Literária; - Interpretação e Comunicação	- Números Naturais – Usos do número natural

Como parte do processo, realizámos uma entrevista inicial à professora cooperante e a cinco alunos, selecionados pela professora cooperante, com o objetivo de compreender as perceções dos alunos em relação ao tema em estudo: o trabalho em grupo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De referir que, antes da implementação das atividades cooperativas, sensibilizámos a turma para a importância do trabalho cooperativo. Nesse sentido, criámos uma atividade “quebrar o gelo” (ver Figura 1), intitulada “Teia da Amizade”, que abriu espaço para o conhecimento mútuo e um debate com a finalidade de identificar regras e comportamentos pretendidos quando se trabalha em cooperação, para que se estabelecessem boas relações interpessoais. Discutimos ainda algumas das competências sociais necessárias no trabalho cooperativo, potenciadas pela ensino da AC.

**Figura 1.**  
*Teia da Amizade*



A atividade e a entrevista iniciais serviram como ponto de partida que permitiram recolher informações importantes sobre as crenças, conhecimentos prévios e experiências dos alunos em relação ao trabalho em grupo. Com base nas informações, pudemos personalizar e adaptar as atividades cooperativas propostas, de forma a atender às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

O estudo baseou-se em características específicas que permitiram aos alunos progredirem na temática, através de atividades cooperativas, procurámos promover o desenvolvimento de competências sociais e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Na intervenção com a turma, pretendemos implementar atividades cooperativas como forma de incentivar os alunos a serem responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas, enquanto fomentávamos comportamentos adequados e desenvolvíamos competências sociais.

De acordo com as lacunas identificadas e de forma a atender as necessidades e preferências da turma, planificámos três atividades cooperativas, selecionadas seguindo os seguintes critérios: três áreas curriculares diferentes (Estudo do Meio, Português e Matemática); interdisciplinaridade; intervalo de aproximadamente um mês entre as atividades cooperativas e diversidade de alunos nos grupos cooperativos, isto é, assegurar que cada grupo fosse formado por diferentes alunos a cada atividade, exceto

os cinco alunos elegidos para as entrevistas, que representavam a amostra de cada grupo cooperativo. Estas atividades cooperativas visavam promover a aquisição de *social skills* e a motivação dos alunos para as aprendizagens num ambiente cooperativo.

Seguindo o princípio da AC, de que quanto menor o número de elementos de um grupo, melhor, a formação dos grupos cooperativos foi organizada pelos alunos seguindo um conjunto de critérios de seleção, estabelecidos pela professora/investigadora (número de elementos do grupo e sexo) (Cochito, 2004; Ferreira et al., 2013). Assim, ao formarmos grupos heterogêneos, mistos e de quatro elementos, pretendíamos que fossem o mais equilibrados possível para que funcionassem melhor. Atendendo ao hiato de tempo limitado das intervenções (três meses) considerámos que a constituição dos grupos não deveria ser permanente, sendo alteradas a cada intervenção resultando numa maior diversidade de interações e experiências (Ferreira et al., 2013).

De forma a monitorizar o desenvolvimento de competências sociais, no decurso das atividades, a professora/investigadora utilizou uma grelha e os alunos realizaram a autoavaliação e heteroavaliação após cada atividade cooperativa. Durante as intervenções fornecíamos *feedback* coletivo para incentivar os grupos a continuar com os comportamentos e atitudes positivos e *feedback* individual aos alunos que necessitassem de melhorar comportamentos.

Terminámos com uma entrevista final aos cinco alunos e a professora cooperante para compreender o contributo das atividades cooperativas na promoção de competências sociais e motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO III – RESULTADOS**

Este capítulo visa fornecer aspetos relacionados com a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através de vários instrumentos utilizados durante a intervenção pedagógica.

Na fase prévia da implementação das atividades cooperativas, analisámos as entrevistas semiestruturadas aplicadas à professora cooperante e aos cinco alunos. Descrevemos e explicamos as três propostas de atividades cooperativas interdisciplinares. Apresentamos e analisamos as grelhas de observação registadas pela professora/investigadora e os documentos de autoavaliação e heteroavaliação preenchidos pelos alunos dos respetivos grupos cooperativos, em cada atividade cooperativa. De seguida, analisamos as entrevistas semiestruturadas aplicadas à professora cooperante e aos cinco alunos na fase posterior à implementação das atividades cooperativas. Por fim, discutimos os resultados.

O presente estudo, como mencionado no capítulo II, não se trata de um estudo estatístico, uma vez que não pretendemos realizar um levantamento exaustivo das competências sociais desenvolvidas pelos alunos, mas compreender o contributo na implementação do modelo de aprendizagem cooperativa, através de atividades cooperativas, no desenvolvimento de competências sociais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1. Entrevista semiestruturada na fase prévia à implementação das atividades cooperativas**

Na fase prévia à implementação das atividades cooperativas procedemos à realização de uma entrevista semiestruturada para compreender o entendimento da professora cooperante e dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa e do trabalho em grupo (ver Anexo 5 e 6). Na análise, foram selecionadas apenas as perguntas que ajudam a dar resposta às questões e aos objetivos de investigação. Assim para fundamentar a análise, transcrevemos alguns excertos das respostas fornecidas pelos participantes.

### **3.1.1. Análise das respostas da professora cooperante**

Na questão *“O que entende por cooperação?”*, a entrevistada apresenta compreensão sobre o conceito ao afirmar que cooperar é *“trabalhar-se uns com os outros, trabalhar a pares, em grupo, ajudar-se uns aos outros, aprender uns com os outros, relacionar-se uns com os outros”*. Esta visão está de acordo com Lopes e Silva (2022), que destacam a importância da cooperação, da partilha, da aprendizagem conjunta e das relações interpessoais para o sucesso do grupo.

Em relação à questão *“Tem conhecimento da metodologia de aprendizagem cooperativa?”*, a professora cooperante revela desconhecimento sobre a metodologia ao referir que *“não, fala-se muito no Movimento da Escola Moderna, em que se insiste na cooperação, mas aprendizagem cooperativa, não”*. Logo, demonstra que apesar, de estar familiarizada com o conceito de cooperação desconhece a metodologia de AC.

Referente à questão *“Considera importante que exista trabalho em grupo?”*, a entrevistada salienta a relevância do trabalho em grupo para o desenvolvimento dos alunos, ao mencionar que *“sim, o trabalho em grupo desenvolve-os muito”*. Aponta benefícios à aprendizagem cooperativa e às interações sociais, embora expresse desconforto com o barulho e a confusão quando refere *“temos sempre aquele problema do barulho e da confusão, mas eles gostam imenso e aprendem muito”*. O desconforto com o barulho é uma preocupação comum observada em ambientes cooperativos, porém é equilibrado pelos benefícios que a aprendizagem cooperativa proporciona, nomeadamente a melhoria no rendimento escolar, o desenvolvimento cognitivo, a melhoria da interação social e motivação dos alunos, que ajudam a superar essas dificuldades e sublinham o valor da cooperação (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

No que concerne à questão *“Nas suas aulas, costuma promover trabalho em grupo?”*, a docente confirma que sim, destacando que promove o trabalho em grupo principalmente em projetos, na disciplina de Estudo do Meio ao referir *“mais geralmente quando é o trabalho de projeto, no Estudo do Meio”*, também menciona que o trabalho em grupos e pares é ocasionalmente promovido na disciplina de Matemática, para a resolução de problemas ao mencionar *“às vezes também na resolução de problemas, portanto na Matemática, grupo e a pares”*. No entanto, indica

que é menos frequente na disciplina de Português quando refere “não tanto no Português”.

Em relação à questão “*Qual é o comportamento da turma face aos trabalhos em grupo?*”, a entrevistada destaca que os alunos revelam uma atitude muito positiva ao afirmar que “eles gostam, eles gostam muito”, logo, demonstra que a turma mostra entusiasmo e interesse pelas atividades em grupo, e que apesar de “muito barulho e muita confusão” associados a este tipo de estratégia, a motivação dos alunos permanece elevada. A professora cooperante sublinha que “assim que é anunciado um trabalho em grupo, a motivação é total”, o que indica que, apesar dos desafios relacionados com o ambiente de trabalho mais ruidoso e a falta de frequência de trabalho em grupo, os alunos demonstram animação com a oportunidade de trabalhar em grupo. Efetivamente, esta resposta está em sintonia com a aprendizagem cooperativa por aumentar a motivação, o envolvimento e participação ativa dos alunos (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Relativamente à questão “*Costuma dar feedback dos trabalhos aos alunos?*”, a professora titular confirma que fornece *feedback* oral aos alunos, embora não ofereça *feedback* escrito reconhece que seria o mais adequado ao referir “*feedback* escrito deveria ser e deveria ser mais concisa também no trabalho autónomo e dar o *feedback* mais claro e escrito”, evidenciando uma consciência de que o *feedback* escrito pode melhorar a clareza e a eficácia do retorno fornecido aos alunos. Essa consciencialização demonstra um esforço em aperfeiçoar as práticas de *feedback* para tornar o processo mais adequado e útil para os alunos. Moreira (2011) destaca a importância de um *feedback* claro e eficaz na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

A questão “*Os alunos costumam fazer autoavaliação dos trabalhos?*”, a professora cooperante esclarece que, apesar de não recorrer à autoavaliação escrita, os alunos utilizam a heteroavaliação verbal para refletirem sobre o desempenho e a execução das tarefas dos colegas. O docente explica que, no final de uma apresentação, os alunos “dizem como é que fizeram, como é que não fizeram, se correu bem, se correu menos bem”. Portanto, indica que, embora não haja a prática de autoavaliação, existe a prática de heteroavaliação verbal onde refletem sobre o desempenho dos colegas, ou seja, os alunos participam na avaliação dos colegas, o que é visto pelo docente como uma forma de autoavaliação indireta ao afirmar que “fazem a avaliação dos pares, os colegas darem

opinião, avaliarem o trabalho dos colegas e não, propriamente, deles”. A prática de heteroavaliação verbal é um passo positivo, mas a ausência da componente escrita limita o potencial da autoreflexão crítica. A autoavaliação e a heteroavaliação desempenham papéis importantes no desenvolvimento da autonomia e na promoção da reflexão crítica entre os alunos (Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018).

Por fim, nas questões “*Costumam surgir conflitos entre os pares?*”; “*Considera que a turma é capaz de resolver problemas sem que seja necessário a intervenção do adulto?*” e que “*Estratégia(s), habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio da turma?*”, a entrevistada revela que os conflitos entre pares são frequentes e que, atualmente, a turma não é capaz de resolver problemas sem intervenção do adulto. As estratégias que mobiliza para lidar com os conflitos inclui o diálogo direto com os alunos ao referir que “*recorro muito a falar com eles*”. Embora a docente reconheça a controvérsia em torno do uso de castigos, como a retirada de intervalos, acredita que essas medidas são necessárias para a gestão dos conflitos quando afirma que “*por vezes, recorro ao castigo e ao retirar o intervalo*”. Segundo Lopes e Silva (2022) a gestão de conflitos e a capacidade de resolução de problemas são aspetos essenciais na aprendizagem cooperativa. O uso do diálogo é apontado como uma prática recomendada em detrimento de medidas autoritárias. Recorrer a estratégias construtivas como a mediação de conflitos e a promoção de competências sociais, podem melhorar a resolução de conflitos e fortalecer a dinâmica do grupo (Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018).

### **3.1.2. Análise das respostas dos alunos**

Numa primeira instância procurámos conhecer a perceção dos alunos sobre a metodologia de AC através da questão “*O que entende por aprendizagem cooperativa?*”, a maioria revela desconhecimento da metodologia, pois quatro dos alunos indicam não saber de que trata. Apenas um aluno fornece uma resposta que sugere alguma compreensão, ainda que limitada ao mencionar “*mais ou menos, eu acho que é ajudar mais*” (M). Logo, indica que há uma necessidade de maior esclarecimento sobre a metodologia. De seguida procurámos perceber qual a perceção dos alunos sobre o trabalho em grupo através da questão “*O que entende por trabalho em grupo?*”, as respostas dos alunos a esta questão revelam uma variedade de interpretações sobre o

conceito. Um aluno destaca a colaboração e a ajuda mútua ao afirmar “trabalhar com pares e ajudar uns aos outros” (NA). Outro aluno considera o trabalho em grupo como uma forma de realizar tarefas que seriam difíceis de fazer sozinho, ao mencionar “fazer muitas coisas em grupo, porque não podemos fazer muitas coisas sozinhos” (D). Uma resposta mais vaga define que “é falar sobre o grupo” (DI). Um outro aluno associa o trabalho em grupo ao convívio social, ao referir “trabalhar com amigos” (G). Ainda outro aluno enfoca a aprendizagem mútua, ao afirmar “aprender com os outros” (M). Essas respostas evidenciam aspectos cooperativos e sociais da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011)

Em relação à questão “*Considera importante o trabalho em grupo?*”, quatro alunos confirmam a importância do trabalho em grupo. Um aluno destaca que o trabalho em grupo promove justiça e respeito mútuo ao justificar que “todos têm de ser justos nas suas respostas se alguém dizer que isto está mal, temos de respeitar a resposta” (D). Outro aluno valoriza a colaboração e a união, ao referir que “nos ajudamos uns aos outros e nós nos unimos” (DI). Também se destaca a importância da aprendizagem conjunta quando um aluno afirma que “nós temos de aprender com todos e também os que têm mais foco, toda a gente ajuda” (M). O reconhecimento da importância do trabalho em grupo é coerente com a ideia de que a aprendizagem cooperativa promove a partilha de conhecimentos e o apoio mútuo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e motivador (Lopes & Silva, 2022). No entanto, apenas um aluno expressa uma visão mais ambivalente, ao afirmar “mais ou menos” (G), resposta que sugere que, embora reconheça alguma importância no trabalho em grupo, não o considera essencial.

A questão “*Costuma realizar trabalhos em grupo nas aulas?*”, visa compreender frequência com que os alunos trabalham em grupo. Neste sentido, os cinco alunos indicam que o trabalho em grupo não é uma prática comum nas suas experiências escolares ao afirmarem “algumas vezes, poucas” (AN); “muito poucas vezes” (D); “poucas vezes” (DI); “quase nunca” (G) e “raramente” (M). Essas respostas revelam uma contradição em relação à percepção da professora cooperante, que afirma que o trabalho em grupo é realizado em projetos e ocasionalmente na resolução de problemas. Três alunos confirmam que o trabalho em grupo é pouco frequente e outros dois confirmam que o realizam muito raramente, o que indica uma necessidade de incrementar a

frequência e a diversidade das atividades cooperativas. A implementação regular do trabalho cooperativo potência o desenvolvimento de competências sociais (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Relativamente à questão *“Prefere trabalhar em grupo, a pares ou sozinho?”*, a maioria dos alunos demonstra uma clara preferência pelo trabalho em grupo ou a pares, associado aos benefícios da cooperação que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais atrativo, inclusivo e eficaz (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011). As respostas mostram que, para a maioria dos alunos, o trabalho em grupo ou a pares é preferido devido ao suporte mútuo e à partilha de conhecimentos, embora haja alguns desafios associados a grupos grandes por se falar demasiado e se tornar confuso. A opinião mais unânime entre vários autores no que consiste à constituição de grupos cooperativos é que os mesmos sejam, de pequena dimensão, preferencialmente compostos por dois a quatro elementos, permitindo que todos os elementos possam observar-se, afastando discriminações e redução de conflitos (Cochito, 2004; Ferreira et al., 2013; Lopes & Silva, 2022). Três alunos destacam os benefícios de trabalhar em grupo porque permite uma ajuda mais frequente e recíproca entre os elementos do grupo: “assim eu consigo ajudar mais vezes as pessoas e elas também me ajudam” (AN); “é mais gente para nós aprendermos, sozinho não gosto porque há coisas que a gente não sabe e algum elemento do grupo pode saber” (M). Um aluno referiu que para além do trabalho em grupo, os a pares são igualmente benéficos: “quando eu não sei alguma coisa, eu posso pedir ajuda ao par e ao grupo” (DI). Relativamente aos desafios do trabalho em grupo, e apesar de reconhecer os seus benefícios, um dos alunos considerou que a presença de muitas pessoas pode causar confusão: “se tiver mais pessoas no grupo, há mais possibilidades de me ajudarem, mas também fica muito confuso” (D). Outro dos participantes reconheceu as vantagens de não trabalhar sozinho, mas pela mesma razão, mostrou preferência pelo trabalho a pares: “só pares, eu não gosto tanto em grupo porque tem muitas pessoas a falar, mas quando é sozinho sou só eu e não gosto de ficar sozinho a fazer os trabalhos” (G). A dificuldade de gestão dos grupos em ambientes cooperativos é um desafio associado à implementação do modelo da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Por fim, na questão *“Como se sente ao trabalhar em grupo, a pares e sozinho?”*, na totalidade dos alunos revela um sentimento positivo em relação ao trabalho em grupo ou a pares. Quatro alunos afirmam sentir-se bem a trabalhar em grupo e a pares, valorizando a ajuda mútua e a interação social, mas expressam desconforto ao trabalhar sozinhos, mencionando sentimentos de solidão e dificuldade ao referir que *“bem, sozinho sinto-me mais ou menos porque às vezes eu não sei e depois tenho de pensar muito”* (AN); *“ muito bem porque às vezes os meus colegas ajudam e eu também tenho de ajudar, sozinho sinto-me um bocadinho triste e solitário”* (D); *“bem, sozinho sinto-me mais só”* (DI) e *“bem, mas sinto-me melhor a trabalhar em grupo”* (M). Apenas um aluno menciona sentir-se razoavelmente bem ao trabalhar em grupo, mas prefere trabalhar a pares ao mencionar *“sinto-me bem a trabalhar a pares e mais ou menos em grupo.”* (G). Essas respostas indicam que os alunos se sentem mais confortáveis e positivos ao trabalhar em grupo, ao valorizarem a partilha e a interdependência positiva enquanto o trabalho individual é menos apreciado devido aos sentimentos de isolamento e dificuldade, características associadas aos diferentes métodos entre a aprendizagem cooperativa e o método tradicional (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

### 3.2. Atividade cooperativa 1 – Países da Europa

Na disciplina de Estudo do Meio, com interdisciplinaridade de Português, Educação Artística: Artes Visuais e TIC, participaram os 21 alunos na atividade cooperativa, intitulada “Países da Europa” (ver Anexo 9). A atividade foi estruturada para duas aulas de 90min. O primeiro tempo da aula teve início com uma conversa de ativação de conhecimentos sobre os países da Europa, durante esse momento, alguns alunos teceram comentários interessantes que conduziram as debates importantes. Um dos alunos proferiu: "Não sabia que havia tantos países na Europa, pensei que eram menos!" (G., DB, 26 de fevereiro, 2024). Outro aluno partilhou “Eu nasci na Ucrânia, também é um país da Europa” (AR., DB, 26 de fevereiro, 2024). Ainda outro acrescentou: “A Itália tem a forma de uma bota” (M., DB, 26 de fevereiro, 2024). Gradualmente, os alunos começaram a dar as suas perceções sobre o tema.

Posteriormente, seguiu-se a formação dos grupos cooperativos elegidos pelos alunos (quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos). Cada grupo selecionou um país para pesquisar e preencheu o guião do projeto (ver Anexo 9), garantindo a participação na escrita de todos os membros do grupo (ver Figura 2).

**Figura 2.**  
*Preenchimento do guião de projeto*



De seguida, através dos computadores com acesso à internet, disponíveis para cada par de alunos, ou seja, cada grupo usufruía de dois computadores, os alunos pesquisaram e selecionaram informações sobre o país escolhido, conforme se pode observar na Figura 3. Cada grupo dividiu a pesquisa em partes iguais por cada par e escreveram a informação na mesma folha de registo (ver Anexo 9). Por fim, construíram a mala de viagem.

**Figura 3.**  
*Pesquisa nos computadores*



No segundo tempo da aula, propusemos que os trabalhos fossem apresentados a algumas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar. Os alunos mostraram entusiasmo e, em consenso, cada grupo escolheu a turma que pretendia convidar. Cada grupo dirigiu-se às salas das respetivas turmas para fazer o convite, no entanto, apesar dos esforços, apenas duas turmas mostraram-se disponíveis para assistir às apresentações. Cada grupo organizou a apresentação de forma que cada elemento falasse sobre uma parte do trabalho, assegurando, assim, a participação de todos os alunos. Após cada apresentação, realizou-se um momento de reflexão crítica coletiva sobre os trabalhos, como se pode observar na figura 4.

**Figura 4.**  
*Apresentação do projeto países da europa*



### ***3.2.1. Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora***

Nesta atividade, ao analisar a grelha de observação, constata-se que a totalidade dos grupos cumpriu e respeitou as regras pré-estabelecidas para as dinâmicas das atividades cooperativas o que revela um bom nível de cumprimento e respeito pelas normas estabelecidas, assim como um comportamento uniforme e positivo. No entanto, na partilha de ideias verifica-se diferenças significativas entre os grupos. Enquanto alguns grupos destacaram-se pela frequência com que contribuía com suas ideias, outros participaram de forma mais esporádica, resultando em momentos de partilha, mas também com períodos de pouca cooperação. Observa-se, portanto, que a maioria dos alunos ainda não é capaz de integrar a partilha de ideias no trabalho cooperativo.

A variabilidade na partilha de ideias teve um impacto direto na aceitação das contribuições dos colegas. Metade da turma demonstrou abertura e receptividade, valorizando as sugestões dos outros, enquanto a outra metade enfrentou resistência e dificuldades em aceitar as ideias dos colegas.

Outro aspeto relevante, destaca-se na capacidade de controlo do volume de voz durante a atividade. Verifica-se que, enquanto metade da turma conseguiu manter um tom de voz adequado, a outra metade apresentou dificuldades, tornando o ambiente ruidoso, confuso e pouco favorável ao trabalho cooperativo. Esta dificuldade reflete a necessidade de trabalhar a gestão do ambiente cooperativo, fator crucial para criar um ambiente propício ao trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A competência de esperar pela vez para falar também revela uma discrepância notável. Poucos alunos demonstraram paciência e respeito pela sua vez para falar, enquanto a maioria dos alunos teve dificuldade em esperar a sua vez para falar, o que prejudicou a fluidez das discussões, refletindo a necessidade de desenvolver competências de comunicação eficazes e a capacidade de gerir a relação de interdependência positiva (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A escuta ativa foi um desafio enfrentado por toda a turma. A dificuldade em ouvir atentamente os colegas indica a necessidade de melhorar a capacidade de prestar atenção e compreender as contribuições dos outros. Esse desafio refletiu-se na dificuldade geral da turma em fornecer ajuda, com muitos alunos a demonstrar

preferência por realizar as tarefas individualmente, o que limitou a cooperação entre os grupos cooperativos.

Além disso, a resolução de conflitos foi um aspecto que exigiu frequentemente a intervenção do adulto, o que indica que a turma ainda necessita de desenvolver capacidades para lidar com desentendimentos de forma autónoma. A capacidade de resolver conflitos é essencial para a eficácia da aprendizagem cooperativa e requer prática e orientação (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003). Na participação nas tarefas também se verifica diferenças, com poucos alunos a demonstrar um envolvimento ativo e frequente, enquanto a maioria participou de maneira menos constante, dependendo muitas vezes da ação dos colegas. Esse padrão destaca a necessidade de incentivar uma participação mais equitativa e ativa (Lopes & Silva, 2022).

A preocupação com o bem-estar dos outros apresenta uma divisão dentro da turma, enquanto metade dos alunos demonstrou empatia e cuidado com os colegas, a outra metade revelou menor atenção, evidenciando um comportamento menos atento às necessidades dos colegas. Este comportamento sublinha a importância de cultivar um ambiente de cooperação e apoio mútuo (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

Assim, nesta primeira atividade, a turma demonstrou um bom cumprimento das regras, mas enfrentou desafios significativos na aquisição de algumas competências sociais, tais como: a partilha de ideias, a escuta ativa, o controlo do tom de voz e a aceitação das ideias dos colegas. A participação e a preocupação com o bem-estar dos colegas também variaram, o que reflete a necessidade de continuar a trabalhar em conjunto para melhorar a cooperação e a autonomia na resolução de conflitos. A grelha de observação, apresentada na Tabela 3, espelha essas dificuldades, com a predominância de marcações a amarelo e cor de laranja, e um número reduzido de marcações a verde. Este padrão assinala quais competências sociais que requerem maior desenvolvimento.

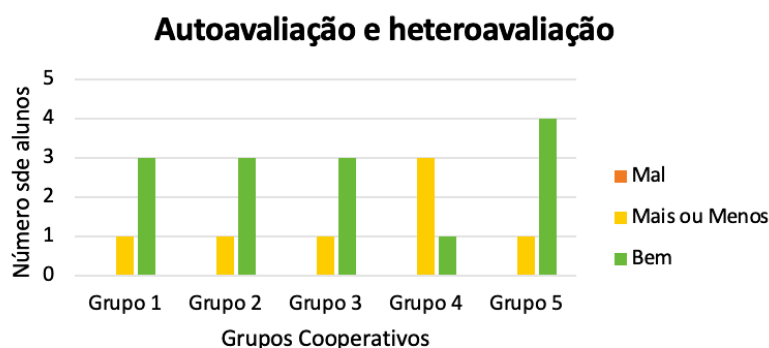
**Tabela 3**  
Grelha de observação relativa à atividade 1

	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Grupo 5				
	DI.	I.	SA.	S.	R.	F.	DO.	IS.	AR.	IR.	ME.	MI.	E.	J.	D.	AN.	G.	LE.	L.	MA.	M.
Competências Sociais	Respeita as regras	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Partilha as suas ideias	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Aceita as ideias dos outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Fala num tom de voz baixo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Espera pela sua vez para falar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Escuta atentamente os outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Entreajuda - Ajuda os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Permanece no grupo sem causar conflitos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Participa ativamente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Preocupa-se com os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Escala - Raramente ■				Muitas vezes ■				Algumas vezes ■											

### 3.2.2. Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa

Ao analisarmos o gráfico das avaliações dos alunos (ver Figura 5), verifica-se que a maioria avaliou a atividade cooperativa de forma positiva, o que significa que foi bem-sucedida. Entre os 21 alunos, 14 (67%) pintaram de verde, logo, consideraram que a atividade correu bem. Em contrapartida, 7 alunos (33%) pintaram de amarelo, o que mostra que a atividade correu razoavelmente bem. Apesar da ausência de avaliações a cor de laranja, que poderiam sinalizar problemas graves, a presença das apreciações amarelas indica a existência de aspetos a serem melhorados.

**Figura 5.**  
Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 1



As explicações fornecidas pelos alunos justificam as avaliações da atividade cooperativa, ao possibilitar a identificação de problemas, como se pode observar nos exemplos na figura 6. Constata-se que, apesar da turma ter classificado a avaliação a

verde e a amarelo, todos os alunos destacaram aspetos positivos, como a cooperação e o apoio dos colegas. Muitos elogiaram o grupo com o qual trabalharam, e identificaram a experiência sendo agradável e produtiva ao referirem "gostei do meu grupo"; "o meu grupo trabalhou bem"; "o meu grupo foi incrível"; "o meu grupo foi ótimo" e "gostei, correu bem o trabalho e o comportamento do grupo", o que evidencia a existência de interdependência positiva e trabalho em equipa, importantes para esta metodologia (Lopes et al., 2018; Moreira, 2011). Além disso, observações como "gostei muito, mas brincámos um bocadinho" e "gostei porque o meu grupo ajudou-me a ler" mostram que, embora a cooperação tenha sido valorizada, a gestão de momentos de distração, ainda representa um desafio para alguns grupos (Moreira, 2011).

Por outro lado, os alunos que atribuíram uma avaliação intermédia relatam problemas relacionados a comportamentos inadequados de alguns colegas ou dificuldades na interação do grupo, resultando em conflitos, ao afirmarem "às vezes os meus colegas não aceitavam as minhas ideias"; "o AR. estava a ser muito chato"; "o AR. estava sempre a brincar" e "o LE. era chato", o que revela que a falta de foco e a desconcentração de alguns membros do grupo afetaram negativamente a experiência desses alunos. Adicionalmente, anotações como "eu estava com muita vergonha de apresentar" mostra que a falta de prática em participar poderá provocar "vergonha", o que também contribuiu para uma avaliação menos entusiástica, destacando a necessidade de promover a participação ativa e coesão social para melhorar a dinâmica de grupo (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

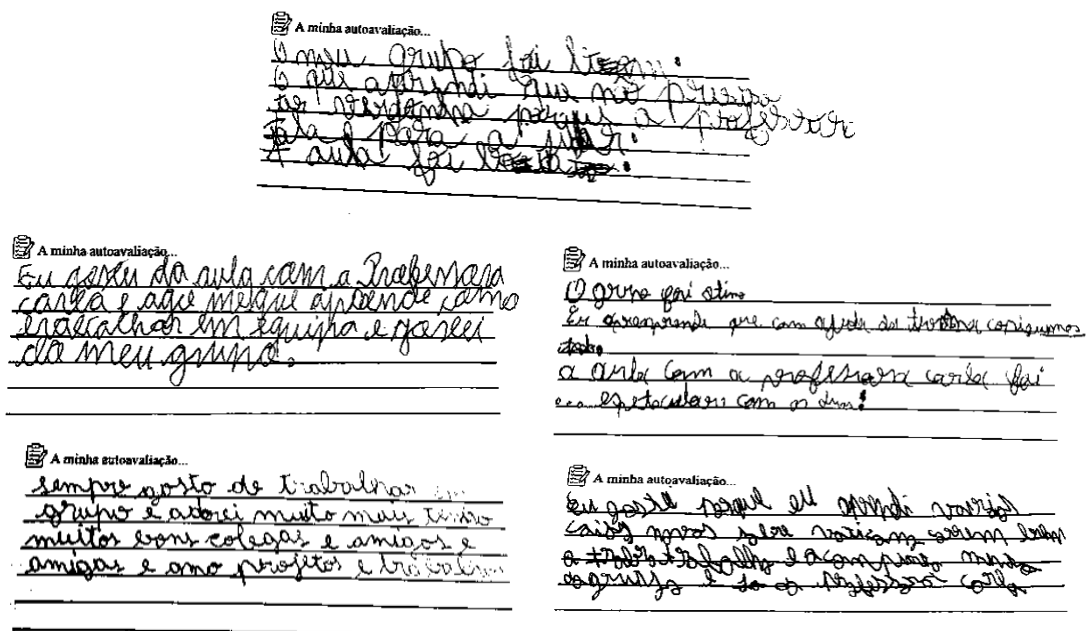
Com base nas reflexões da turma evidencia que o trabalho cooperativo teve um impacto significativo ao nível das aprendizagens académicas e interpessoais. Vários alunos destacaram a aquisição de conhecimento ao afirmar que aprenderam "a capital e o vestuário da Rússia"; "as comidas de Espanha"; "várias coisas sobre o Vaticano" e "não sabia que a Itália tinha a forma de uma bota". Muitos alunos, também relataram ter aprendido a trabalhar melhor em cooperação ao referir "aprendemos como trabalhar em equipa" e "aprendi que com a ajuda da turma conseguimos tudo", o que comprova que o trabalho cooperativo promove a aquisição de conhecimentos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências sociais, fatores importantes para a metodologia e para a vida em sociedade (Bessa & Fontaine, 2002;

Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2021).

Outro aspecto importante abordado pelos alunos foi o suporte emocional e a superação de desafios pessoais ao mencionar que "aprendi a não ter vergonha porque as professoras estão lá para ajudar", o que reflete um ambiente de aprendizagem cooperativo encoraja a participação ativa e oferece suporte emocional, ao fortalecer a confiança dos alunos e melhora a sua disposição para cooperar e aprender em grupo (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Figura 6.

Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 1



### 3.3. Atividade cooperativa 2 – História “Os Primos da Bruxa Cartuxa”

Na disciplina de Português, com a interdisciplinaridade de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro, participaram os 21 alunos na atividade intitulada “Os Primos e a Bruxa Cartuxa” (ver Anexo 10). A atividade cooperativa foi estruturada para duas aulas de 90min. A primeira aula, teve início com uma conversa com a turma sobre as componentes paratextuais (o título, o autor, o ilustrador e a editora da obra literária) da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”. De seguida, distribuímos um livro a cada dois alunos que acompanharam a leitura. De forma a clarificar possíveis dúvidas em relação à história, realizámos uma síntese em conjunto sobre os aspetos mais importante na história. Assim, de forma a consolidar a compreensão da obra literária, a turma realizou uma ficha de trabalho focada na compreensão escrita da história (ver Anexo 10), em grupos cooperativos elegidos pelos alunos (quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos), como se pode observar na figura 7.

**Figura 7.**

*Realização da ficha de leitura da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”*



Na segunda aula, sugerimos à turma dramatizar a história, os alunos demonstraram entusiasmo e motivação. Um dos alunos acabou por expressar “Professora Carla, tem ideias tão giras para nós fazermos” (D., DB, 15 de março, 2024). A organização dos grupos foi ajustada para trabalhar os cinco capítulos da história. Cada grupo recebeu a tarefa de representar um capítulo da obra literária, sendo responsável pela distribuição das personagens e preparação da dramatização. Os ensaios foram realizados no exterior da sala para garantir um ambiente adequado para a preparação e para diversificar ambientes de aprendizagem, conforme se pode observar na figura 8.

**Figura 8.**  
*Ensaios da dramatização da história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”*



Posteriormente, os grupos cooperativos apresentaram a dramatização dentro da sala, a professora/investigadora gravou através do telemóvel a performance, oferecendo à turma a oportunidade de assistir mais tarde ao vídeo (ver Figura 9). A atividade culminou com uma reflexão crítica coletiva sobre a representação de cada grupo, permitindo a avaliação e discussão do trabalho realizado.

**Figura 9.**  
*Apresentação da dramatização da história “Os Primos e a Bruxa cartuxa”*



### ***3.3.1. Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora***

Nesta atividade, ao analisar a grelha de observação, constata-se que a totalidade dos grupos demonstrou um bom cumprimento e respeito pelas regras pré-estabelecidas para as dinâmicas das atividades cooperativas. Todos os alunos apresentaram uma compreensão clara das normas e um comportamento sistemático e positivo, o que contribuiu para um ambiente de trabalho organizado e harmonioso, crucial em contextos cooperativos. De acordo com Freitas e Freitas (2003) a existência de normas claras e a adesão a estas facilitam a cooperação eficaz e promove a organização e o respeito mútuo.

No entanto, na partilha de ideias, verifica-se uma prática variada. Embora uma parte significativa dos alunos tenha demonstrado boa predisposição para partilhar, outra parte ainda enfrenta dificuldades para manter uma cooperação de forma contínua. Apesar de evidenciar sinais de evolução em comparação à primeira atividade, a turma continua a demonstrar uma necessidade de melhorar esta competência. Como Lopes & Silva (2022) destacam, a partilha de ideias é fundamental para a aprendizagem cooperativa, pois permite que os alunos beneficiem das perspetivas e conhecimentos uns dos outros.

A aceitação das ideias dos colegas, observa-se uma atitude maioritariamente positiva por parte dos alunos, com a maioria a demonstrar abertura para integrar as contribuições dos outros, embora, ainda se registre casos pontuais de resistência, que indicam a necessidade de continuar a desenvolver esta competência. Segundo Lopes e Silva (2022) a aceitação mútua é uma das características essenciais desta metodologia, pois fomenta um ambiente de inclusão e respeito pelas opiniões dos outros.

Quanto ao controlo do tom de voz baixo, a maioria dos alunos manteve um volume de voz apropriado durante a atividade, o que revela uma melhoria de atitude em relação à atividade anterior, embora, ainda persista algumas dificuldades pontuais. O controlo do tom de voz torna-se importante, pois afeta diretamente a capacidade de concentração e a eficácia da comunicação entre os alunos (Lopes & Silva, 2022).

A capacidade de esperar para falar também apresenta uma melhoria significativa, com a maioria dos alunos a demonstrar paciência e respeito pela sua vez de falar. No entanto, permanecem algumas dificuldades, o que revela a necessidade de reforço

contínuo para desenvolver esta competência. Na escuta ativa, nota-se uma crescente melhoria em relação à primeira atividade, com muitos alunos a ouvir atentamente os colegas, mas continua a representar um desafio para alguns, o que aponta para a necessidade de uma maior atenção no desenvolvimento desta competência para garantir um ambiente verdadeiramente cooperativo (Lopes & Silva, 2022)

Em relação à entreajuda, observa-se uma variação considerável nas atitudes dos alunos. Enquanto alguns mostraram predisposição para ajudar os colegas, ainda se registra uma tendência generalizada para a realização das tarefas de forma mais individual. Este comportamento reflete a necessidade de continuar a promover a cooperação e o apoio mútuo entre os alunos, princípios basilares da AC (Lopes & Silva, 2022). Em relação à gestão de conflitos verifica-se, em geral, uma evolução positiva, com a maioria da turma a interagir pacificamente, demonstrando um comportamento coeso e sem conflitos, no entanto, alguns alunos ainda necessitam de estratégias e apoio adicional para melhorar a convivência no grupo e evitar desentendimentos.

No que concerne à participação ativa, constata-se uma evidente melhoria na implicação dos alunos nas tarefas, embora ainda se tenha observado momentos em que a participação era menos constante, com alguns alunos a depender da iniciativa dos colegas. Essa atitude indica a necessidade de incentivar uma participação mais equilibrada. Relativamente à preocupação com colegas, observa-se que a turma continua a apresentar uma divisão de comportamentos. Enquanto uma parte significativa dos alunos revelou atenção e cuidado com os outros, outra parte demonstrou uma menor sensibilidade para as dificuldades dos colegas, o que aponta para a necessidade de continuar a promover um ambiente mais solidário e inclusivo.

Na grelha de observação, apresentada na Tabela 4, verifica-se uma redução nas marcações a amarelo e a cor de laranja, acompanhada de um aumento de marcações a verde. Este padrão indica que, apesar do crescimento em algumas competências sociais, a turma ainda carece de melhoria para alcançar um desenvolvimento mais estável e eficaz.

**Tabela 4**  
Grelha de observação relativa à atividade 2

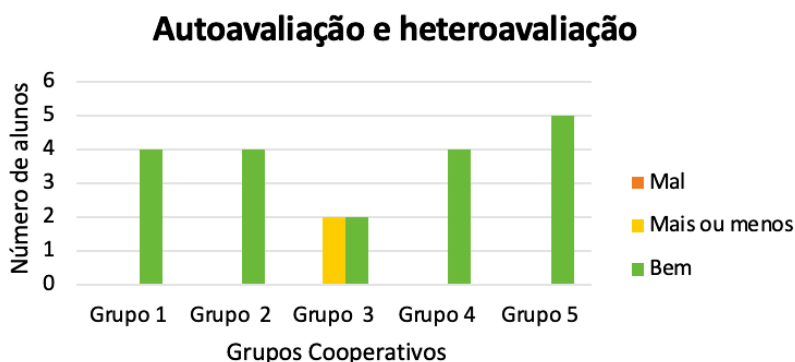
	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Grupo 5				
	IR.	I.	M.	R.	AN.	DO.	L.	MI.	F.	J.	MA.	S.	AR.	D.	SA.	G.	DI.	E.	IS.	LE.	ME.
Competências Sociais	Respeita as regras	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Partilha as suas ideias	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Aceita as ideias dos outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Fala num tom de voz baixo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Espera pela sua vez para falar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Escuta atentamente os outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Entreajuda - Ajuda os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Permanece no grupo sem causar conflitos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Participa ativamente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Preocupa-se com os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Escala - Raramente ■ Muitas vezes ■ Algumas vezes ■																				

### 3.3.2. Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa

Ao analisarmos o gráfico das avaliações dos alunos (ver Figura 10), constata-se uma perceção amplamente positiva sobre a atividade cooperativa. Dos 21 alunos, 19 (90%) classificaram-na a verde, o que indica que a consideraram bem-sucedida. O elevado número de avaliações verdes pressupõe que a atividade correspondeu às expectativas da maioria dos participantes.

Por outro lado, 2 alunos (10%) atribuíram uma avaliação amarela, o que significa que, estes alunos detetaram aspetos que poderiam ser melhorados. No entanto, importa salientar que, assim como na análise anterior, não houve nenhuma avaliação a cor de laranja, o que evidencia que os alunos não consideraram que a atividade tenha corrido mal.

**Figura 10.**  
Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 2



As justificações fornecidas reforçam estas avaliações, ao destacar diversos aspetos importantes que influenciaram as opiniões dos alunos, incluindo *insights* que podem ter contribuído para as avaliações amarelas, conforme se pode observar nos exemplos apresentados na figura 11.

A maioria dos alunos destaca o desempenho dos seus grupos, como evidenciam as expressões “gostei porque o meu grupo trabalhou bem”; “gostei muito de trabalhar com este grupo” e “o meu grupo foi muito bom e me ajudou muito”. Essas afirmações enfatizam a relevância da cooperação e da ajuda mútua como elementos cruciais para uma experiência positiva, num ambiente cooperativo sendo determinantes para o sucesso da atividade e para a satisfação dos alunos, Freitas e Freitas (2003) afirmam que a interdependência positiva e a coesão social são centrais para o sucesso do trabalho cooperativo. Além disso, a satisfação com a qualidade do trabalho do grupo também se torna visível em observações como “o meu grupo trabalhou muito bem” e “o nosso grupo correu bem”, sugere que, para alguns alunos, a atividade proporcionou um ambiente de aprendizagem produtivo e eficaz, como defendido por Lopes e Silva (2022) que afirmam que o trabalho cooperativo aumenta o envolvimento a participação e o rendimento escolar dos alunos.

Outros alunos acrescentaram à dinâmica do grupo, a valorização do conteúdo da atividade, especialmente a peça de teatro, ao referirem “gostei da peça de teatro que fizemos, foi muito bonito”; “o DI. e a IS. foram muito bem a serem as personagens Matilde e o Gonçalo” e “gostei do teatro porque ensaiámos na rua e depois apresentámos dentro da sala”. Esses comentários indicam que a atividade foi bem recebida do ponto de vista criativo, com os alunos a apreciar o processo e o resultado.

No entanto, entre os alunos que atribuíram uma avaliação intermédia, surgiram referências a desafios dentro dos grupos, particularmente relacionados com a falta de participação ativa de alguns colegas, ao mencionarem que “o meu grupo correu bem, mas o R. não ajudou muito na ficha de trabalho” e “gostei do meu grupo, mas o F. não trabalhou muito e isso deixou-me triste”, o que revela que apesar do sucesso geral da atividade, a contribuição desigual de alguns membros gerou frustrações, tendo um impacto negativo na perceção desses alunos relativamente à atividade cooperativa. Segundo Moreira (2011) os desafios podem surgir quando a distribuição das tarefas não

é equilibrada, destacando a necessidade de desenvolver estratégias para promover uma participação mais equitativa dentro dos grupos.

As explicações dos alunos, mostram que o trabalho cooperativo promove a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas também a promoção do desenvolvimento de competências sociais e interpessoais. Muitos alunos destacaram a importância do apoio mútuo, refletida no trabalho cooperativo, ao criar um ambiente seguro onde o medo e a insegurança podem ser superados com a ajuda dos pares, como exemplificado nas frases “aprendi que não preciso ter medo porque os amigos podem ajudar” e “aprendi que não devemos ter vergonha de fazer apresentações”. Estas aprendizagens são essenciais, pois como defende Moreira (2011) contribuem para o aumento da autoestima e da capacidade de enfrentar desafios, com impacto duradouro no percurso escolar e na vida futura dos alunos.

A valorização das relações de amizade foi um tema recorrente nas respostas, com vários alunos a afirmar que aprenderam que “temos de ser todos amigos”, “podemos ser amigos de todos”; “devemos ajudar os colegas”; “devemos sempre ajudar” e que “não podemos deixar os nossos amigos para trás”. Esses comentários indicam que a atividade cooperativa contribuiu para a criação de um sentimento de comunidade e inclusão, ao reforçar a importância da amizade e do respeito pelo outro como pilares essenciais para o sucesso coletivo. Logo, a AC além de fortalecer competências académicas, também promove competências sociais, fomenta a interdependência positiva entre os alunos e fortalece as relações sociais (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Efetivamente, o trabalho cooperativo, proporciona aprendizagens importantes sobre respeito e empatia, como evidenciado nas expressões dos alunos “aprendi a não julgar o livro pela capa”, o que reflete a importância de evitar julgamentos precipitados, uma lição relevante que se aplica a várias situações na vida. Da mesma forma, afirmações como “aprendi que mesmo não sendo grandes podemos ter problemas” e “aprendi que ajudar os outros é importante”, pressupõe uma compreensão complexa sobre as relações humanas e a necessidade de se manter atento para ajudar os outros alinhando-se com teoria socioconstrutivista de Piaget e Vygotsky, que destacam o papel central da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Figura 11.

Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 2

A minha autoavaliação...

o meu grupo é bastante  
trabalhador e esforçado e  
eu também ajudo que não  
quero deixar as minhas amigas  
para trás e uma coisa de que  
gostei muito é de ler a história  
na carta na aula.

A minha autoavaliação...

Eu acho que não trabalhei muito  
e não sei muito sobre a  
gostei muito.

A minha autoavaliação...

o meu grupo foi bom e me-  
ajudou e o grupo foi muito bom  
e eu gostei muito da  
a professora mostrou muito.

A minha autoavaliação...

Eu acho que meu grupo muito bom  
porque todos conseguiram apresentar  
e aprenderam que todos deram de  
amigos, gostei muito com a  
professora Carla.

A minha autoavaliação...

Gostei mas o Fabiano não ajudou  
muito. E eu aprendi que mesmo sendo  
podemos ter problemas, eu gostei muito  
da ajuda da professora Carla ele  
ajudou muito adorei

### 3.4. Atividade cooperativa 3 – Jogo Números Ordinais

Na disciplina de Matemática, com interdisciplinaridade de Educação Física, participaram os 21 alunos na atividade intitulada "Jogo dos Números Ordinais" (ver Anexo 11). A aula teve início com uma breve conversa coletiva para compreender os conhecimentos prévios da turma sobre os números ordinais. A turma foi questionada sobre os contextos reais em que poderiam encontrar números ordinais. Ficou imediatamente claro que os alunos não estavam habituados a este tipo de abordagem, uma vez que não sabiam como responder. Um aluno acabou por responder “nos prédios” (M., DB, 9 de abril, 2024). Gradualmente, os alunos começaram a dar as suas opiniões.

De seguida, foi projetado um *PowerPoint* sobre o tema, completado por o visionamento de um vídeo educativo. Após a aula expositiva seguiu-se a aula prática, no exterior. No exterior, explicámos as regras do jogo. Enquanto organizávamos o espaço, a turma formou os grupos cooperativos elegidos pelos alunos (quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos), como se pode verificar na figura 12.

**Figura 12.**

*Formação dos grupos cooperativos do jogo dos números ordinais*



Dois arcos foram preparados para cada grupo e colocados à distância de 3 metros entre eles: um continha 20 peças de puzzle com números ordinais aleatórios entre 1.º e 100.º e o outro continha os respetivos números escritos por extenso. Cada grupo correspondia a uma cor (ver Figura 13). Ao sinal da professora/investigadora, os grupos encaixavam corretamente as peças do puzzle, deslocando-se conforme as instruções

que incluía correr de frente, de costas, andar de lado, saltar ao pé-coxinho, passos à canguru, à tesoura, entre outras.

**Figura 13.**

*Funcionamento do jogo dos números ordinais*



Depois de todos os grupos completarem o puzzle, a turma gritava pelos números ordinais por ordem decrescente (1.º ao 100.º) e os alunos, à vez, posicionavam os números corretamente no chão, formando uma fila, como se pode observar na figura 14.

**Figura 14.**

*Posicionamento dos números ordinais por ordem decrescente*



### ***3.4.1. Análise dos resultados obtidos com recurso à grelha de observação da professora/investigadora***

Nesta atividade, ao analisar a grelha de observação, confirma-se que a totalidade da turma respeitou e cumpriu as regras pré-estabelecidas para as dinâmicas das atividades cooperativas. Este padrão sistemático e a uniformidade em todas as atividades cooperativas revela um progresso importante no desenvolvimento de competências sociais. Segundo Lopes e Silva (2022) a consistência no respeito às regras e normas reflete a interiorização de competências sociais e comportamentais essenciais para um ambiente cooperativo eficaz.

Em relação a partilhar ideias, observa-se um crescimento positivo. A maioria dos alunos participou ativamente na partilha de conhecimentos, o que representa uma evolução substancial em comparação com as atividades anteriores, onde a partilha era irregular, indicador de uma maior confiança entre os membros do grupo, bem como do desenvolvimento de competências sociais (Lopes & Silva, 2022). Embora ainda existam algumas diferenças na frequência com que a partilha ocorre, a tendência geral aponta para uma maior inclusão das ideias.

A aceitação das ideias dos outros, também se regista um aumento significativo, com a maioria dos alunos a demonstrar uma maior abertura para as contribuições dos colegas. Este resultado corrobora-se com a teoria de Piaget e Vygotsky, que defendem a importância da interação social para a construção do conhecimento (Lopes & Silva, 2022). Comparativamente, esta aceitação revela-se mais consistente do que nas atividades anteriores, onde se notavam algumas resistências, o que sugere que os alunos estão a desenvolver competências sociais, fator crucial para a metodologia de AC (Bessa & Fontaine; Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al, 2018; Lopes & Silva, 2022).

No que concerne ao controlo do tom de voz, constata-se que a maioria da turma conseguiu manter um volume adequado na maior parte das situações, o que representa uma melhoria notável em relação às primeiras atividades, onde era comum o uso de um tom de voz elevado. Lopes e Silva (2022) apontam que o controlo do tom de voz é uma competência importante, pois contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais propício e eficaz em contextos cooperativos. No entanto, persistem

algumas dificuldades, o que indica que é necessário continuar a promover esta competência.

A competência de esperar a sua vez para falar apresenta-se predominantemente bem gerida, com a maioria da turma a respeitar a ordem para falar, o que reflete um avanço positivo em relação às atividades anteriores, onde esta gestão era menos eficaz. Conforme defendem Lopes e Silva (2022) a capacidade de esperar vez para falar é crucial para garantir que todos os membros do grupo tenham a oportunidade de contribuir, promovendo uma comunicação mais equilibrada e democrática. Apesar das melhorias, ainda foram observadas algumas dificuldades, o que torna necessário implementar estratégias adicionais para assegurar uma participação mais equitativa.

O escutar atentamente os outros, embora esta tenha sido uma competência desafiante nas atividades anteriores, nesta observa-se uma clara melhoria, pois a maioria dos alunos demonstrou uma evolução na capacidade em ouvir os colegas, o que indica que os esforços para melhorar a escuta ativa começaram a dar resultados. De acordo com Lopes e Silva (2022) competência essencial em ambientes cooperativos, pois facilita a compreensão mútua e a construção conjunta de conhecimento.

A entreaajuda, por sua vez, revela-se uma competência em que a turma demonstra um bom nível de apoio mútuo, com a maioria dos alunos a ajudar os colegas. Este desempenho foi superior ao observado em atividades anteriores, onde a ajuda era menos frequente. Este desempenho alinha-se com perspectiva socioconstrutivista de Piaget e Vygotsky, ao enfatizarem que o trabalho cooperativo permite que os alunos aprendam uns com os outros, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social (Lopes & Silva, 2022).

Na gestão de conflitos, constata-se que, de modo geral, os conflitos foram bem geridos, com a maioria dos alunos a manter uma dinâmica de grupo positiva. Esta melhoria é notável em comparação com as primeiras atividades, onde se observavam muitas dificuldades na gestão de conflitos e, conseqüentemente a necessidade da intervenção do adulto, porém alguns alunos ainda carecem de apoio complementar. Este resultado está em concordância com a ideia de que a capacidade de gerir conflitos de forma construtiva é fundamental para a manutenção de um ambiente de aprendizagem cooperativo (Freitas & Freitas, 2002; Moreira, 2011).

Em relação à participação ativa comprova-se, que foi amplamente positiva, com a maioria dos alunos a demonstrar um bom nível de empenhamento nas tarefas. Esta competência apresenta um desempenho superior em relação às atividades anteriores, onde a participação era dissemelhante. Este efeito é indicativo de um envolvimento maior dos alunos nas atividades cooperativas. Apesar das variações na frequência de participação, a tendência geral foi positiva, o que reflete um maior envolvimento dos alunos. Freitas e Freitas (2003) apontam a participação ativa como um aspeto crucial para o sucesso do trabalho cooperativo, pois assegura que todos os membros do grupo estejam envolvidos e a contribuir para o objetivo comum. Relativamente à preocupação com os outros, observa-se um desempenho notável, com a maioria da turma a mostrar atenção e cuidado com os colegas. Este desenvolvimento é significativo, especialmente quando comparado com as atividades anteriores, onde a preocupação com os colegas era menos evidente. Esta evolução reflete a construção de um ambiente solidário e inclusivo, alinhando-se com os princípios de Piaget e Vygotsky, que destacam a importância da cooperação e do apoio mútuo para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Lopes & Silva, 2022).

Na grelha de observação, apresentada na Tabela 5, evidencia-se melhorias significativas em todas as competências sociais, embora alguns alunos ainda necessitem de maior acompanhamento. Verifica-se uma redução acentuada nas marcações a amarelo e a cor de laranja e um aumento considerável das marcações a verde. Este padrão comprova que, no geral, houve uma evolução na aquisição de competências sociais durante a implementação das atividades cooperativas.

**Tabela 5**  
*Grelha de observação relativa à atividade 3*

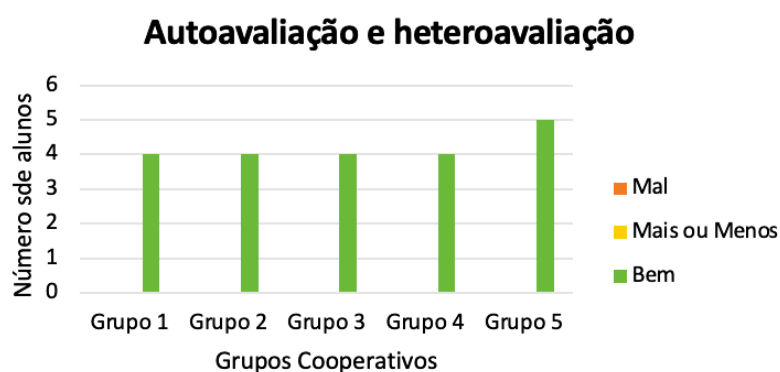
	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Grupo 5				
	D.	F.	LE.	MI.	E.	L.	SA.	R.	AN.	M.	ME.	S.	AR.	IS.	I.	MA.	DI.	DO.	G.	IR.	J.
Competências Sociais	Respeita as regras	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Partilha as suas ideias	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Aceita as ideias dos outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Fala num tom de voz baixo	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Espera pela sua vez para falar	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Escuta atentamente os outros	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Entreajuda - Ajuda os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Permanece no grupo sem causar conflitos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Participa ativamente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Preocupa-se com os colegas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Escala - Raramente ■				Muitas vezes ■				Algumas vezes ■											

### 3.4.2. Análise das respostas dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação da atividade cooperativa

Ao analisarmos o gráfico das avaliações dos alunos (ver Figura 15), confere-se uma percepção extremamente positiva sobre a atividade cooperativa, com 21 (100%) classificações verdes e a ausência de avaliações amarelas ou cor de laranja. Esta unanimidade indica que a atividade foi extraordinariamente bem-sucedida. A falta de avaliações amarelas ou cor de laranja pressupõe que, para os alunos não houve problemas significativos ou áreas críticas a melhorar, resultando numa experiência de aprendizagem positiva para a turma. Em comparação com atividades anteriores, que apresentaram avaliações intermédias e algumas apreciações críticas negativas, esta atividade destaca-se por ter corrido notavelmente melhor.

Figura 15.

Gráfico de autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 3



As explicações dos alunos esclarecem as avaliações da atividade cooperativa, ao permitir aferir os fatores que influenciaram as suas percepções. As respostas destacam diversos pontos importantes que moldaram as opiniões da turma, ao refletir uma apreciação uniforme da atividade, como se pode verificar na figura 16.

A maioria dos alunos expressa grande satisfação com a atividade, destacando o bom desempenho dos colegas, a cooperação e a entreaajuda. Afirmações como "gostei, o meu grupo é muito ativo"; "gostei do meu grupo" e "o meu grupo foi muito bom" sublinham a eficácia do trabalho cooperativo e a importância da cooperação e interdependência positiva, em ambiente cooperativo onde os alunos se sentem valorizados e motivados a contribuir para o sucesso comum (Lopes & Silva, 2022). Vários alunos mencionaram características específicas dos colegas, como "D. é muito

simpática" e "a D. é muito acadêmica", o que demonstra um reconhecimento da contribuição individual para o sucesso coletivo. Além disso, muitos alunos elogiaram a ajuda que receberam dos colegas ao referirem que "o meu grupo ajudou-me a ler os números ordinais" e "gostei porque o meu grupo me ajudou", o que evidencia que a entreajuda foi um elemento central neste contexto cooperativo. Este aspeto está alinhado com as ideias de Piaget e Vygotsky, que destacam o papel do suporte social na aprendizagem, sugerindo que a interação entre pares facilita a aquisição de conhecimentos e a superação de desafios, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno (Lopes & Silva, 2022).

Alguns alunos também fizeram referência à boa organização e ao comportamento do grupo, com afirmações como "o grupo foi espetacular" e "o grupo correu bem, teve um bom comportamento". Um aluno referiu que "gostei, primeiro não entendi o jogo, mas os meus colegas explicaram", demonstra reconhecer o apoio dos colegas como sendo importante para superar desafios. Esses comentários corroboram com a noção de que um ambiente cooperativo estruturado e harmonioso é essencial para o sucesso das atividades cooperativas, conforme defende Moreira (2011). O comportamento positivo e a capacidade de organização refletem a interiorização de normas e valores sociais, que são essenciais para o funcionamento eficaz do grupo (Lopes & Silva 2022; Moreira, 2011).

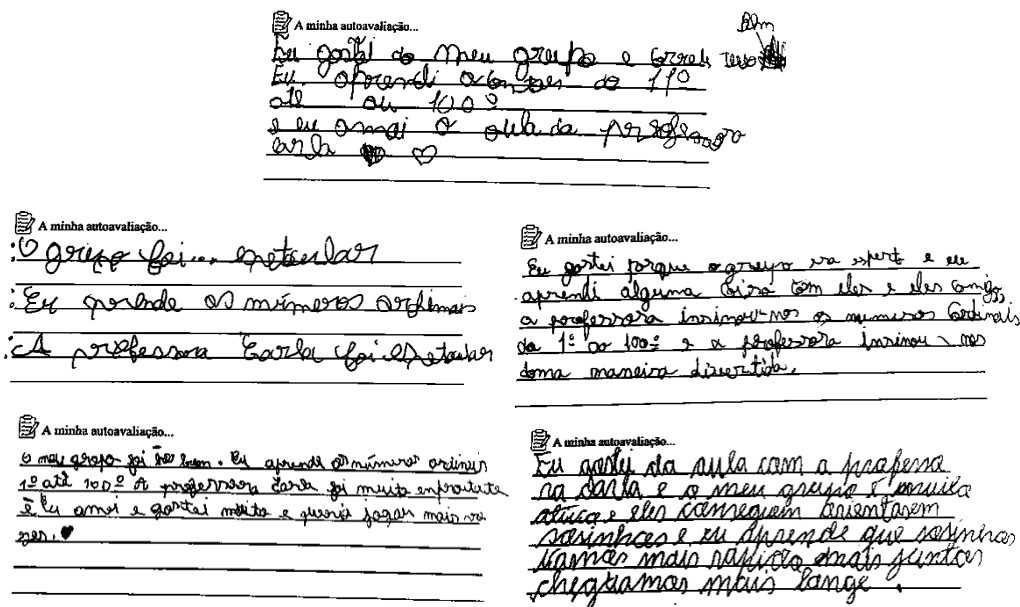
A incorporação do jogo na atividade também foi bem aceite e aparenta ter desempenhado um papel significativo na experiência positiva dos alunos. Observações como "gostei muito do grupo, fizemos um jogo muito divertido"; "gostei porque nós fizemos um jogo de números ordinais" e "jogámos um jogo muito legal" pressupõe que o método lúdico utilizado promoveu o envolvimento ativo dos alunos tornando a aprendizagem mais dinâmica e interativa, o que provavelmente facilitou a retenção do conhecimento e contribuiu para a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos refletiram positivamente sobre o conhecimento adquirido, especialmente em relação aos números ordinais, ao referirem que aprenderam "os números ordinais do 1.º até ao 100.º" e "várias coisas, tipo o quadragésimo", o que evidencia que os alunos adquiriram uma compreensão do conceito abordado.

Além do conteúdo curricular, a AC também foi destacada em respostas como "aprendi que sozinhos vamos mais rápido, mas juntos chegamos mais longe" e "aprendi muitas coisas com os meus colegas e eles comigo", o que revela uma importante lição sobre o valor do trabalho cooperativo e da ajuda mútua. Esta reflexão indica que os alunos assimilaram os conteúdos curriculares, mas também compreenderam a relevância do trabalho cooperativo para alcançar objetivos comuns. A partilha de conhecimentos entre os alunos contribui para a aprendizagem mútua, o desenvolvimento de competências sociais e reforça a eficácia da metodologia de aprendizagem cooperativa empregue na atividade (Bessa & Fontaine, 2004; Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022)

De facto, as respostas dos alunos apontam para uma experiência extremamente satisfatória, marcada por um forte espírito de cooperação, um ambiente de ajuda mútua e de respeito mútuo. Assim, a atividade proporcionou a aquisição de conhecimentos, como também promoveu o desenvolvimento de competências sociais essenciais para o desenvolvimento integral e preparar os alunos para a vida em sociedade.

**Figura 16.**

Exemplos de comentários dos alunos na autoavaliação e heteroavaliação relativa à atividade 3



### **3.5. Entrevista semiestruturada na fase posterior à implementação das atividades cooperativas**

Na fase posterior à implementação das atividades cooperativas aplicámos uma entrevista semiestruturada para recolher informações relativas às opiniões da professora cooperante e dos cinco alunos sobre a metodologia aplicada no processo de ensino-aprendizagem (ver Anexo 7 e 8). Importa salvaguardar que, apenas foram selecionadas as perguntas que ajudam a dar resposta às questões e aos objetivos de investigação. Assim para sustentar a análise, transcrevemos alguns excertos das respostas fornecidas pelos participantes.

#### **3.5.1 Análise das respostas da professora cooperante**

Na questão *“Considera que a implementação do método de aprendizagem cooperativa foi benéfica para os alunos?”*, a entrevistada expressa uma opinião claramente positiva sobre o impacto do método nos alunos, enfatiza que a implementação foi "muito benéfica" e destaca a elevada motivação e empenho que a turma demonstrou ao longo da intervenção ao referir "notou-se na turma muita motivação e empenho". A docente também realça a importância das atividades em pares e em grupo, como ferramenta de aprendizagem, mas também como meio para fortalecer as relações interpessoais entre os alunos ao afirmar "foi bom também para se conhecerem melhor". A estratégia de variar os grupos e pares foi considerada "ótima porque observámos com quem é que os alunos mais gostavam de trabalhar, mas isso não impedia de depois futuramente continuarem a trabalhar, foi muito bom", permitindo que os alunos conhecessem diferentes colegas e identificassem as preferências de dinâmicas de trabalho. No geral, a professora titular considera que a aprendizagem cooperativa contribuiu significativamente para o desenvolvimento social e académico dos alunos, ao proporcionar-lhes uma experiência de aprendizagem envolvente e cooperativa.

A perspetiva da professora sobre os benefícios da AC está em concordância com as pesquisas existentes que demonstram que a AC melhora o desempenho académico, mas também promove uma maior motivação e envolvimento dos alunos (Lopes & Silva, 2022). A interdependência positiva – um princípio crucial da metodologia, refletido na observação da docente sobre o fortalecimento das relações interpessoais e a motivação

dos alunos (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011). A prática de variar os grupos, como mencionado pela professora, é uma estratégia recomendada na AC, pois promove a integração social e permite que os alunos desenvolvam competências para cooperar com diferentes colegas. A rotação dos grupos, além de facilitar a interação entre diferentes pares, também contribui para que os alunos aprendam a trabalhar com uma maior diversidade de perspectivas, uma prática que é defendida pela AC (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

Relativamente à questão "*Verificou alguma mudança significativa na turma?*", a professora cooperante considera que houve uma mudança positiva na dinâmica da turma após a implementação das atividades cooperativas ao destacar que os alunos "ficaram muito mais unidos" e que, embora a turma já tivesse um comportamento relativamente bom, a convivência e o trabalho cooperativo em grupo e pares contribuíram para uma melhoria adicional. Essa mudança não se limitou ao ambiente de sala de aula, mas também se refletiu nas interações durante os intervalos, onde anteriormente as discussões eram frequentes quando menciona "nos intervalos, por vezes, havia muitas discussões". A entrevistada acredita que, ao se "conhecerem melhor e trabalharem mais em conjunto", os alunos melhoraram tanto nas relações interpessoais quanto no comportamento, indicando um impacto positivo do método na união da turma e respeito uns pelos outros.

As observações da professora sobre a melhoria na dinâmica da turma corroboram com literatura que mostra que a AC conduz a uma maior coesão social, uma melhoria no comportamento dos alunos e nas relações interpessoais entre os alunos. A interação estimuladora e interdependência social, constituem elementos-chave na AC, contribuem para a construção de relações mais positivas e redução de conflitos, o que pode explicar a redução das discussões e o aumento da união observados pela docente. Assim, a mudança na dinâmica da turma, refletida na redução de conflitos e no aumento da coesão, é coerente com as práticas recomendadas e os resultados esperados da AC (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Em relação à questão "*Qual a sua opinião acerca das atividades cooperativas desenvolvidas no que refere à promoção das competências sociais dos alunos?*", a professora titular avalia de forma muito positiva as atividades realizadas, sublinhando que o trabalho cooperativo foi fundamental para o desenvolvimento das competências

sociais dos alunos. Destaca a importância de os alunos aprenderem a "adaptar-se ao outro", independentemente de serem amigos ou terem afinidades saindo assim da "sua zona de conforto". Os alunos tiveram de aprender a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros, uma competência que considera essencial "pela vida fora". Além disso, reflete sobre a tendência de os alunos escolherem "sempre os mesmos colegas" para trabalhar, normalmente "os amigos ou aqueles com melhores notas" e enfatiza a importância de aprenderem a ajudar e a trabalhar com todos, pois "pela vida fora não pode ser assim".

A avaliação positiva da professora titular sobre o impacto das atividades cooperativas no desenvolvimento de competências sociais dos alunos é confirmada pela literatura, que destaca a AC como uma metodologia eficaz para o desenvolvimento de *social skills* (Cochito, 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022). As atividades cooperativas promovem a responsabilidade individual e grupal e ajudam os alunos a sair da zona de conforto, facilitando a interação e a cooperação (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022). Estes princípios corroboram-se com os objetivos da AC, que visam a construção de um ambiente cooperativo, onde todos os membros do grupo são incentivados a participar e a partilhar o conhecimento para o sucesso coletivo, desenvolvendo competências sociais importantes que prepararam os alunos para a sociedade atual (Cosme et al., 2021; Cró, 2024; Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018).

Referente à questão "*Qual foi o comportamento da turma face à implementação das atividades cooperativas?*", a professora cooperante indica que os alunos demonstraram uma adesão positiva às atividades cooperativas, evidenciando um forte entusiasmo e que, apesar do aumento do barulho característico do trabalho cooperativo, a aceitação e entusiasmo dos alunos foram notáveis. Quanto ao nível de barulho, a entrevistada afirma que, inicialmente, houve um aumento do ruído, característico do trabalho cooperativo. No entanto, refere que, inicialmente, o barulho era mais intenso, mas com o tempo "eles aprenderam a controlar o barulho e começaram a falar cada vez mais baixo". Assim, afirma que, apesar do desafio inicial, a situação melhorou, com os alunos a moderar o volume das conversas, respondendo aos "nossos olhares" que indicavam a necessidade de diminuir o tom de voz.

A observação da professora sobre o aumento inicial do barulho e a eventual melhoria no controle do mesmo está em consonância com os desafios comuns

enfrentados na implementação da AC. O aumento do barulho é um desafio relatado, que pode ser inicialmente perturbador, mas geralmente é mitigado com o tempo à medida que os alunos aprendem a gerir a comunicação de forma mais eficaz (Freitas & Freitas, 2003; Moreira, 2011). A capacidade dos alunos de ajustar o volume das conversas e moderar o comportamento indica uma evolução na conscientização das regras de cooperação e das competências sociais (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

No que concerne a questão *“Ao nível das emoções, destaca alguma(s) sentida(s) pela turma com a implementação das atividades cooperativas?”*, a entrevistada destaca uma melhoria significativa nas interações entre os alunos. Segundo a docente os alunos tornaram-se mais próximos e solidários ao afirmar que "ficaram muito mais próximos uns dos outros", evidenciado pelo aumento do apoio mútuo, como no caso de alunos que incentivam e ajudam colegas mais inseguros quando refere "alunos que iam dar um miminho e dizer, tu consegues, tu vais fazer". A melhoria na dinâmica da turma demonstra que os alunos se tornaram mais solidários e se apoiam mutuamente. Além disso, a professora cooperante refere que a divisão anterior entre rapazes e raparigas na turma tem diminuído, com uma maior interação entre os dois sexos ao afirmar que "se começa a ver que eles estão mais juntos, rapazes com raparigas e raparigas com rapazes, portanto que têm interagido muito mais e, pronto, acho que têm melhorado". Assim, verifica-se uma integração mais efetiva entre os alunos, refletindo uma melhoria nas relações interpessoais e na coesão social da turma, aspetos que estão em concordância com os benefícios da AC. A melhoria nas relações interpessoais e a diminuição das divisões entre os alunos são aspetos destacados como efeitos positivos da metodologia, que promove um ambiente de aprendizagem mais coeso e inclusivo (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Por fim, nas questões *“Considera importante, o registo de autoavaliação individual no final de cada atividade cooperativa?”*, a entrevistada considera a prática de grande relevância, uma vez que ouvir a opinião dos alunos é crucial, ao afirmar que “a opinião deles é realmente muito importante e ninguém melhor que eles para nos dizerem como é que correu”. Relata que as autoavaliações geralmente refletiram perceções distintas entre os alunos, ao referir que “foram sempre muito verdes e as amarelinhas eram mesmo porque a relação entre eles não tinha corrido lá muito bem,

mas não tinha corrido muito bem para a opinião de quem pintou de amarelo, porque para o outro aluno do mesmo grupo tinha pintado de verde”. Ao que explica que apesar de trabalharem em cooperação, cada aluno é diferente, logo sente e reage de forma única, influenciado pelas vivências e experiências pessoais. Embora a professora cooperante não recorra ao *feedback* escrito, preferindo a abordagem oral, como mencionado na entrevista inicial, considera a autoavaliação uma ferramenta importante para refletir sobre o desempenho e aprimorar as práticas pedagógicas e que o *feedback* é essencial para compreender o que funcionou bem e o que precisa de melhorias, permitindo identificar aspectos a serem ajustados para futuras intervenções, facilitando uma adaptação mais adequada das atividades ao afirmar “depois da autoavaliação, também vimos o que ficou e não ficou, o que correu bem e menos bem, para depois posteriormente podermos intervir”.

A importância da autoavaliação destacada pela professora é considerada uma prática essencial para promover a reflexão crítica e a metacognição dos alunos. Permite que os alunos avaliem seu próprio desempenho e contribuições para o grupo, ajudando a identificar pontos fortes e áreas de melhoria (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011). A autoavaliação fortalece a autonomia e a capacidade de autoregulação dos alunos, prática importante para a AC. A prática de *feedback* oral, embora não sistemática, também é valorizada, pois permite ajustes rápidos e eficazes nas práticas pedagógicas. Assim, a abordagem da professora, embora não de forma sistemática, está alinhada com os princípios da aprendizagem cooperativa, que enfatizam a importância do *feedback* contínuo e da autoavaliação (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

### **3.5.2. Análise das respostas dos alunos**

Na questão “*Gostou de trabalhar em grupo?*”, a maioria dos alunos expressa uma opinião amplamente positiva, destacando aspectos que valorizam. Um aluno manifesta a sua satisfação com uma resposta clara e direta, sem fornecer detalhes adicionais ao afirmar “sim” (AN). Um outro aluno explica o seu apreço pelo trabalho cooperativo ao mencionar que “eu e o os meus grupos demos muito bem, se alguém tiver uma dúvida, nós esclarecemos essa dúvida, podemos perguntar às professoras, ou podemos também ajudar, se soubermos” (D), o que demonstra uma boa dinâmica e comunicação entre os

membros do grupo, além de evidenciar a importância da cooperação do suporte mútuo. Outro aluno destaca o trabalho em grupo como uma oportunidade de aprendizagem ao afirmar "mais para aprender" (DI), o que demonstra ver a cooperação como uma oportunidade valiosa para adquirir novos conhecimentos. Ainda um outro aluno menciona que "quase todas as pessoas da sala são meus amigos" (G) o que contribui para uma experiência mais agradável e reforça como as boas relações pessoais dentro do grupo podem melhorar a experiência cooperativa. Outro aluno considera que "os colegas também nos ensinam" (M), sublinhando o benefício da aprendizagem mútua e a partilha de conhecimentos que ocorre durante o trabalho cooperativo. Desta forma, a maioria dos alunos considera o trabalho em grupo como uma experiência positiva, enriquecedora e benéfica para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, marcada pela cooperação, refletindo a eficácia do trabalho cooperativo (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2021).

Relativamente à questão *"Gostou de trabalhar com vários grupos ou preferia ter trabalhado só com o mesmo grupo?"*, a maioria dos alunos prefere ter trabalhado com vários grupos. Os alunos destacam a importância dessa variedade ao afirmar que *"assim como foi, vários grupos"* (AN); *"deve ser diferentes grupos"* (D); *"vários grupos"* (DI e G) *"trabalhar com vários grupos"* (M). Essas respostas indicam que os alunos apreciaram a oportunidade de interagir com diferentes colegas e se adaptar a novas dinâmicas de grupo, o que reflete a importância da diversidade de interações, que é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e para a promoção de uma aprendizagem mais rica e maior inclusão social (Cochito; 2004; Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

No que concerne a questão *"O que sente quando trabalha em grupo?"*, os alunos expressam sentimentos predominantemente positivos. Um aluno simplesmente afirma que "fico feliz" (AN), enquanto outro reforça essa felicidade, ao acrescentar que sente ainda mais satisfação ao poder "distribuir essa emoção com os colegas" (D), sublinhando a importância da partilha de emoções no ambiente cooperativo. Outro aluno menciona "sinto-me bem" (DI), uma resposta mais generalista, mas que ainda assim indica uma experiência positiva. Sentimentos de "paz e amizade" (G) também são destacados, revelando que o trabalho cooperativo é visto como uma oportunidade para fortalecer as relações interpessoais. Um outro aluno resume a experiência numa palavra "alegria"

(M). Em geral, os alunos associam o trabalho cooperativo a emoções positivas como felicidade, amizade, paz e alegria, demonstrando que a cooperação proporciona um ambiente emocionalmente gratificante. Esses sentimentos confirmam o ambiente emocionalmente gratificante proporcionado pelo trabalho cooperativo, o que está de acordo com a literatura que associa a cooperação a um aumento da motivação e ao fortalecimento das relações interpessoais (Bessa & Fontaine, 2002; Lopes & Silva, 2022).

Em relação à questão "*Aponta algum aspecto que gosta menos quando trabalha em grupo?*", os alunos identificam vários desafios que enfrentam durante o trabalho cooperativo. Um aluno refere que o maior problema ocorre "quando nós falamos muito de outras coisas e ficamos muito desconcentrados" (AN) e "não gosto quando os meus colegas falam de coisas que não são do trabalho" (G), indicando que as distrações podem prejudicar a produtividade do grupo. Outro aluno destaca a frustração de não ser ouvido, ao mencionar "quando não me deixavam falar" (D), o que demonstra a importância da comunicação equilibrada no grupo. Um quarto aluno revela uma experiência particularmente difícil, referindo-se a um conflito contínuo com um colega que "queria sempre ter razão" (DI), resultando em discordâncias constantes o que torna a cooperação desafiante. Outro aluno expressa a sua insatisfação "quando os colegas não pensam" (M), referindo frustração com a falta de empenho ou reflexão por parte dos outros membros do grupo. Estes comentários refletem as dificuldades comuns em atividades cooperativas, como a gestão de conflitos entre os pares, a comunicação ineficaz e a falta de foco. Essas dificuldades são documentadas na literatura, que destaca a necessidade de estratégias para gerir conflitos, promover a comunicação eficaz e manter o foco no trabalho, preferencialmente de forma construtivista (Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A questão "*Aponta algum aspecto que gosta mais quando trabalha em grupo?*", na maioria dos alunos destaca elementos positivos do trabalho cooperativo. Um aluno valoriza o apoio mútuo, ao afirmar que gosta de trabalhar em grupo "porque eu tenho ajuda e eu também ajudo eles" (AN), sublinhando a importância da cooperação. Outro aluno aprecia a oportunidade de se expressar, ao mencionar que gostou "mais quando foi a minha vez de falar" (D), o que indica a satisfação de poder participar ativamente. Um outro aluno valoriza a facilidade proporcionada pelo trabalho cooperativo, ao afirmar que "gostei mais porque assim não me dificultava" (DI), demonstrando que a

cooperação torna as tarefas menos complicadas. Um quarto aluno aprecia a concentração no trabalho, ao referir que gosta quando "a gente trabalha e não conversa de outras coisas" (G), enfatizando a importância do foco nas atividades. Um outro aluno destaca "o trabalho em equipa" (M), realçando o valor da cooperação como o aspeto mais apreciado. Esses comentários mostram que os alunos valorizam a ajuda mútua, a participação ativa, a facilidade na execução das tarefas e o espírito de equipa no ambiente cooperativo, competências identificadas como benefícios da AC, que sugere que melhora a eficácia das atividades e promove um ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo (Freitas & Freitas, 2003; Lopes et al., 2018).

Relativamente à pergunta "*Considera necessário estabelecer-se regras para trabalhar em grupo?*", a totalidade dos alunos destaca a importância de regras para manter a ordem e o respeito no grupo. Um aluno menciona que "se não houver regras, nós não nos respeitamos, se não aquilo era uma bagunça" (AN). Outro aluno acrescenta que "as regras ajudam a comportarmo-nos bem e a evitar erros" (D). Outro aluno reforça a ideia, ao afirmar que sem regras, "era uma grande confusão e não ia correr bem" (DI). Para outro aluno, as regras evitam "palhaçadas e ajudam a manter o foco" (G). Um quinto aluno sublinha que as regras são importantes para que todos possam "expressar o que nós sentimos nos trabalhos" (M). Neste sentido, os alunos reconhecem que as regras são essenciais para o bom funcionamento do trabalho cooperativo, ajudando a manter a ordem, o respeito e a evitar confusões. As regras claras e bem estabelecidas são vistas como um meio de controlar o comportamento dos alunos e para o funcionamento eficaz dos grupos cooperativos, mas também como uma forma de manter a organização, o respeito mútuo e a garantir a participação equitativa entre os alunos (Freitas & Freitas, 2003; Lopes & Silva, 2022).

Na questão "*Considera necessário realizar autoavaliação das atividades?*", os alunos destacam a importância dessa prática, pois permite às professoras compreender melhor os seus sentimentos e preferências. Um aluno refere que a autoavaliação ajuda "as professoras a saberem o que nós gostámos e não gostámos e sentíamos" (AN), enquanto outro acrescenta que, sem essa prática, "as professoras não pode saber o que é que nós estávamos a fazer e o que é que nós sentíamos por dentro" (D). Outros alunos mencionam que a autoavaliação também é útil para refletir sobre as atitudes dos colegas e as aprendizagens, sendo vista como "uma lembrança para as professoras" (DI)

e uma forma de a professora perceber se os alunos “gostavam dos trabalhos” (G). Apenas um aluno não compreendeu a pergunta. Assim, os alunos consideram a autoavaliação como essencial para garantir que as professoras tenham uma visão clara das suas experiências e aprendizagens. A prática da autoavaliação é reconhecida na metodologia de AC como uma ferramenta crucial para promover a *reflexão* crítica, a metacognição e para fornecer um *feedback* útil sobre as experiências de aprendizagem dos alunos (Lopes et al., 2018; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

A questão “*Preferia trabalhar só em grupos, a pares, individualmente ou de ambas as formas?*”, as respostas dos alunos refletem uma preferência variada por diferentes estratégias de trabalho. Um aluno expressa claramente a sua preferência por trabalhar a pares e em grupo, ao afirmar “eu não gosto de trabalhar sozinho porque me sinto sozinho” (AN). Outro aluno concorda, ao dizer que “escolheria sempre trabalhar a pares e em grupo e nunca sozinho” (D). No entanto, três alunos que apreciam a flexibilidade de diferentes formas de trabalho. Um deles valoriza tanto o trabalho cooperativo em grupo e a pares quanto o individual, ao afirmar que “às vezes nós também conseguimos aprender sozinhos” (DI). Outros dois alunos preferem uma combinação de trabalho individual e em grupo ao afirmar “trabalhava individualmente e em grupo e a pares” (G) e “gosto de trabalhar a pares e em grupo, mas também gosto de trabalhar individualmente” (M). Essas respostas mostram que, enquanto alguns alunos preferem a cooperação constante, outros valorizam a alternância entre o trabalho cooperativo em grupo, a pares e o trabalho individual. Esta dualidade de preferências talvez possa ser explicada devido ao facto desta turma, conforme mencionado anteriormente, estar habituada ao trabalho individual, característico do método de ensino tradicional (Freitas & Freitas, 2023; Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Por fim, na questão “*O que aprendeu ao trabalhar em grupo?*”, os alunos destacam várias aprendizagens significativas relacionadas com a cooperação e a comunicação. Um aluno menciona que aprendeu a importância de focar no trabalho e manter um tom de voz adequado, ao afirmar que “não se fala muito, só se fala do trabalho e que é importante falar baixinho” (AN). Outro aluno enfatiza o respeito pelas opiniões dos colegas, ao destacar que “é importante ouvir os outros e controlar emoções como a raiva durante o trabalho em grupo” (D). Um outro aluno reflete sobre a importância de não ser egoísta e que a falta de cooperação poderia levar ao

isolamento e à falta de amizades ao afirmar que “aprendi que se nós formos egoístas e não querer trabalhar com as pessoas, nós não íamos estar com ninguém e não tínhamos amigos” (D1). Outro aluno reconhece o valor do trabalho cooperativo para a vida, especialmente ao ajudar colegas que possam ter dificuldades ao afirmar “aprendi que trabalhar em grupo é uma coisa importante na nossa vida porque às vezes também há pessoas que não percebem bem e nós vamos lá e ajudamos” (G). Um quinto aluno resume a sua aprendizagem ao afirmar que " aprendi a trabalhar em equipa e a ouvir os colegas" (M). Estas respostas evidenciam que o trabalho cooperativo ensinou aos alunos importantes competências sociais e interpessoais, como o respeito, a cooperação e a comunicação, que são fundamentais para a formação de indivíduos socialmente competentes (Bessa & Fontaine, 2002; Cosme et al., 2021; Cró, 2024; Lopes et al., 2018).

## Considerações Finais

Neste capítulo, sintetizamos e resumimos os tópicos cruciais do estudo, resultantes da análise dos dados apresentados e discutidos à luz da revisão de literatura, nos capítulos anteriores. Além disso, respondemos às questões de partida e aos objetivos que nortearam esta investigação. Equacionamos as dificuldades enfrentadas e as limitações percebidas durante o estudo, refletimos sobre o impacto desta experiência no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, e registamos possíveis trajetórias futuras. Importa salientar que, dada a dimensão do estudo, as conclusões obtidas aplicam-se exclusivamente a este caso, não sendo passíveis de generalização.

### Contributos da investigação para o avanço do conhecimento

Neste estudo, assente no *design* de investigação-ação, associado a estratégias de mudança no âmbito das práticas pedagógicas enquanto professora/investigadora, tentamos compreender as dinâmicas, as potencialidades e as dificuldades sentidas na implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa, com alunos de uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, no decorrer desta investigação atuámos de forma reflexiva sobre a forma de colocar em prática este método de ensino, com base na observação e na pesquisa dos conceitos teóricos, com o intuito de delinear a intervenção educativa. Todos os dados observados, entre outros, foram registados e analisados no decorrer da prática pedagógica, a fim de interpretar o tema em questão.

Para concluir este estudo foi importante refletir, de forma a avaliar os resultados obtidos e responder às três questões de investigação definidas:

1. Qual a importância da aprendizagem cooperativa e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
2. Quais as percepções dos alunos e da professora cooperante em relação à aprendizagem cooperativa, e como as atividades cooperativas contribuem para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos numa turma de 3ª ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

3. De que forma as autoavaliações e heteroavaliações podem contribuir para o entendimento das competências sociais na operacionalização de atividades cooperativas?

De modo a que estas questões pudessem ser respondidas, implementámos atividades cooperativas, promovidas em situações de aprendizagem como estratégia para desenvolver as competências sociais, com o principal objetivo de compreender de que forma a aprendizagem cooperativa, através de atividades cooperativas, influencia o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os objetivos específicos predefinidos na fase inicial do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiram aferir a relevância do método na promoção do desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem; identificar as diferentes perceções e práticas dos alunos e da professora cooperante relativamente às atividades cooperativas e as suas implicações no desenvolvimento das *social skills*; e avaliar a evolução das competências sociais através das autoavaliações e heteroavaliações dos alunos e das grelhas de observação da professora/investigadora. Pretendíamos, assim, explorar, experienciar e avaliar a evolução do desenvolvimento de competências sociais dos alunos, baseado no método de aprendizagem cooperativa, em que a voz dos participantes é predominante. De referir que o lúdico, a cooperação, o diálogo e a descontração foram elementos-chave para que estes momentos fossem aceites por toda a turma.

Face à análise metódica dos resultados obtidos, no que diz respeito à primeira questão, observámos um ensino com traços de competitividade e individualismo, em que a falta de cooperação e solidariedade entre os alunos era notória. Apesar da turma estar organizada por ilhas o trabalho era realizado de forma individual. A aprendizagem cooperativa destacou-se como uma solução perante a necessidade de colmatar a lacuna vivenciada. Verificámos que a promoção de um ambiente cooperativo de aprendizagem em que envolve os alunos na partilha de informação e conhecimentos, no compromisso e responsabilização pelo sucesso grupal em detrimento do sucesso individual, conduz ao aumento de produtividade e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento de competências sociais. A gestão de grupos heterógenos, com a introdução de práticas pedagógicas como o trabalho cooperativo, a diferenciação dos recursos, o investimento nas propostas didáticas interdisciplinares, planificadas e estruturadas com base no

critério de inclusão, demonstraram-se benéficas na promoção do desenvolvimento de competências sociais no processo de ensino-aprendizagem, ao implicar a mudança de atitudes por parte dos alunos face ao trabalho cooperativo, ao apelar por comportamentos de aceitação de ideias de diferentes opiniões, de respeito mútuo, partilha de conhecimento, reflexão grupal e individual, pilares sobre os quais assenta o espírito de equipa.

Em relação à segunda questão, um dos balanços que pudemos ter em conta relaciona-se com a curiosidade que esta metodologia despertou na docente e nos alunos. A análise das entrevistas aplicadas nas fases inicial e final atesta que, segundo as perceções dos entrevistados, a estranheza inerente à mesma manifestada na fase inicial foi ultrapassada com a implementação das atividades cooperativas. Os participantes reconheceram que a dinâmica do trabalho cooperativo favorece o desenvolvimento de competências sociais e revelaram entusiasmo, gosto, e uma crescente motivação e interesse pelas temáticas exploradas em cooperação. Assim, além da experiência ter promovido vantagens na aquisição de conhecimentos, desenvolveu, simultaneamente, competências sociais e reforçou os laços de socialização no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à terceira questão, com base nas autoavaliações e heteroavaliações potenciadas pelo *feedback* dos alunos, permite concluir que a operacionalização do trabalho cooperativo contribui para o entendimento das competências sociais, na medida em que se constatou uma evolução significativa no desenvolvimento de *social skills* na maioria dos alunos, em que revelam ter adquirido consciência da importância do seu desempenho individual na contribuição positiva para o sucesso do grupo e a valorização das relações interpessoais.

No início da implementação das atividades cooperativas, a gestão de conflitos entre os pares e o controlo de voz destacaram-se como as maiores dificuldades enfrentadas. Embora tenham representado um grande desafio para a professora/investigadora e para os alunos, uma vez que a turma não estava habituada a trabalhar em grupo, contribuíram para alcançar resultados.

Em síntese, percebemos que a aplicação sistemática da metodologia cooperativa, assente no desenvolvimento da autonomia dos alunos, na dinâmica da cooperação, na entreatajuda, na partilha e na responsabilização, pode melhorar a qualidade de

aprendizagem e favorecer o crescimento de competências sociais dos alunos. Face ao acima exposto, sem dúvida que a mudança maior, verifica-se em nós, não tendo sido intencional *à priori*, começou pela necessidade de resolver uma problemática no nosso quotidiano, o que nos transpôs para muitas leituras que conduziram ao desbravar de temas interessantes sobre as quais alargámos o nosso conhecimento. Concluímos, assim, que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia exequível e uma alternativa eficaz ao ensino tradicional, com visíveis benefícios sociais, psicológicos e académicos. Todavia, reiteramos que não significa que outras abordagens de ensino, não sejam igualmente importantes no processo de ensino-aprendizagem, porém, depende das necessidades específicas dos alunos e dos objetivos do docente. A avaliação da investigação evidenciou significativas melhorias no desenvolvimento de competências sociais, assim como no processo de ensino-aprendizagem, observáveis no aumento do rendimento escolar. Findamos com a ideia de que as experiências em torno da cooperação traduziram-se, globalmente, em benefícios para o sucesso e o desempenho da turma.

### **Limitações do estudo**

Nesta investigação, a principal limitação identificada prende-se com o tempo reduzido disponível para a implementação do estudo. Embora se tenha revelado suficiente para a obtenção de resultados significativos no desenvolvimento das competências sociais selecionadas, a possibilidade de extensão do período de aplicação do método, provavelmente, ter-se-ia proporcionado resultados ainda melhores, especialmente permitiria suprir a necessidade de familiarização dos alunos com os componentes básicos da AC, e de especificar a definição de papéis e técnicas cooperativas, o que seria o próximo passo do processo.

Ao refletirmos sobre a prática pedagógica e ao confrontarmos os resultados com a análise efetuada, percebemos que, em vez de termos limitado as entrevistas a cinco alunos de cada grupo cooperativo, poderíamos ter optado por um questionário aberto aplicado a toda a turma, desta forma obteríamos perceções mais abrangentes.

## **Desenvolvimento pessoal e profissional**

Este processo investigativo, integrado na formação de docentes, revelou-se uma peça fulcral na formação pessoal e profissional, na medida em que uniu a teoria à prática pedagógica, ao permitir aprimorar capacidades, competências e conhecimentos, bem como adquirir princípios éticos e morais ao longo do percurso académico.

Importa realçar que, no decorrer deste processo, enfrentámos diversas inseguranças ao implementar pela primeira vez a metodologia de aprendizagem cooperativa numa instituição que adotava predominantemente o método tradicional. Neste sentido, inicialmente, a demora de progressos dos alunos originou dúvidas sobre a forma de atuação. No entanto, compreendemos que os resultados advêm com o tempo e que nem sempre são visíveis à primeira instância. Reconhecemos que a familiarização com o papel ativo é um processo gradual e que, apesar das dificuldades, é importante perseverar na formação de indivíduos autónomos, participativos, críticos e ativos em concordância com as necessidades da sociedade atual.

Assim, consideramos que esta investigação tornou-se fundamental para a formação da professora/investigadora, na medida em que possibilitou adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca da AC e compreender a importância do poder da autorreflexão e da autoregulação no contexto educativo, pois, semelhante à vida pessoal, por muito que façamos, existe sempre algo a melhorar. Deste modo, compreendemos que a atitude do professor incide na qualidade do ensino e, por isso, este tem a responsabilidade de refletir, adaptar métodos de trabalho e adotar estratégias diferenciadas. Logo, torna-se imperativo que os docentes estejam atentos ao processo de ensino-aprendizagem, para autoavaliarem-se, atualizarem-se e, se possível, melhorarem a sua prática pedagógica. Portanto, consideramos que, através deste estudo, adquirimos novos conhecimentos essenciais para responder aos desafios futuros inerentes à profissão docente. Podemos afirmar veemente, que esta experiência representa mudança e crescimento a nível pessoal e profissional, abraçando o compromisso em adotar uma pedagogia diferenciada, que valoriza o ensino inovador, inclusivo e atrativo.

## Trajetórias futuras

O tema desenvolvido nesta investigação conduziu-nos a questionamentos sobre a relevância da aprendizagem cooperativa, ao possibilitar a compreensão dos benefícios e o contributo enquanto metodologia ativa, ainda que diante das dificuldades subjacentes. Como efeito, objetiva-se prosseguir com a pesquisa deste estudo, aplicando-o a várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com metodologias distintas (cooperativa e tradicional), especificar a definição de papéis e técnicas, e eventualmente adicionar novas variáveis para comparar os resultados. Outro estudo igualmente interessante, relaciona-se em dar continuidade a investigações relacionadas com esta temática na Educação Pré-Escolar, a fim de avaliar a influência do método de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento integral de crianças em tenra idade. Outra sugestão para futuros estudos envolve a criação de programas de formação estruturados e no Ensino Superior, na Formação Inicial de Professores em relação a esta temática para atender às necessidades específicas dos professores e futuros docentes, ao fornecer conhecimentos, competências, ferramentas e estratégias necessárias para a implementação do método, visando a mudança de atitude entre os profissionais de educação.

Na mesma linha de investigação, considera-se relevante a publicação de um artigo científico sobre este trabalho, para divulgar os resultados e contributos a um público mais alargado. Por conseguinte, entendemos que é necessário a continuação de estudos nesta área de investigação. Assim, perspectiva-se dar seguimento à implementação deste método inovador, com o intuito de adquirir experiência, dominar esta prática, contribuir para a evolução do sistema educativo português e para a formação de cidadãos exemplares, com espírito crítico, reflexivos e ativos na sociedade. No futuro, pondera-se o investimento num curso de doutoramento.

Consideramos imprescindível não encarar o término da vida académica como algo definitivo, mas como uma fase em construção contínua. A participação em programas de formação, workshops e eventos educacionais, possibilita o contacto com outros profissionais da área, a troca de experiências e a atualização sobre as tendências e inovações no campo educativo. Reconhecemos que este trabalho representa um modesto contributo para abordar um tema que requer um maior aprofundamento, especialmente numa época de transformações no âmbito escolar. Porém, esperançados

de que este estudo impulsione outros trabalhos desta natureza e que possa servir de incentivo para a adoção de metodologias ativas. Resta-nos o desejo de, num futuro próximo, integrar uma equipa pedagógica que partilhe os mesmos ideais e valores educativos, num ambiente onde as dúvidas e incertezas sejam partilhadas diariamente e discutidas abertamente, promovendo uma reflexão constante sobre como aprimorar as práticas pedagógicas. Ansiamos pela oportunidade de fazer diferença na vida de cada criança com quem nos cruzarmos, neste caminho apaixonante que é educar e ensinar.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1.ª Ed.). Reportório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. [https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19\\_net/DPP19\\_net.pdf](https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf)
- Almeida, A. W., & Silva, C. A. (2022). Metodologias ativas de ensino: uma necessidade no contexto contemporâneo. *Conedu - VII Congresso Nacional de Educação*. Editora Realize. [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA119\\_ID6761\\_29072021222356.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA119_ID6761_29072021222356.pdf)
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Artmed Editora.
- Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Ação\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF)
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bradbury, H. (2015). *Introduction to the handbook of action research* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications.

- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- CNE. (2021). *Pareceres e recomendações*. Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação e Ciência
- Cochito, S. G. I. M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. ACIME.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular – Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Barros, M., Ferreira, A., Lima, L., & Sousa, N. (2020). *Avaliação das aprendizagens – Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., & Lima, L. (2021). *Que papel para o feedback, para as rubricas e para os alunos na Avaliação Pedagógica?* [Webinar]. Escola virtual. Porto Editora. <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/webinars.htm>
- Cosme, A., & Gouveia, F. (2021). Avaliação formativa: uma avaliação ao serviço da aprendizagem. In M. Gomes (Ed), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 24-27). Revista Diversidades. Direção Regional de Educação. [http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/33436/1/Revista\\_Diversidades\\_59%2C%202021.pdf](http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/33436/1/Revista_Diversidades_59%2C%202021.pdf)
- Cosme, A., Malato, J. L., & Pereira, L. M. (2021). A Formação em Educação Literária na Construção do Professor como Interlocutor Qualificado. *Revista Intersaberes*, 16(39), 1219-1244. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2133>
- Costa., M. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021a). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (1.ª ed.) Universidade de Aveiro. UA Editora. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao\\_Vol1\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf)

- Costa., M. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021b). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro. UA Editora. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao\\_Vol2\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf)
- Costa., M. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021c). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro. UA editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30773>
- Creswell, W. J., & Poth, N. C. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Research design*. (4<sup>th</sup> ed.). SAGE Publications. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Creswell,+J.+W.,+%26+Poth,+C.+N.+\(2018\).+Qualitative+Inquiry+%26+Research+Design+\(4th+ed.\).+SAGE+Publications,+Inc.&ots=-ip278LNVt&sig=zK40ZbTGFezZ-FtHRdLFOQcr89c&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=DLbBDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Creswell,+J.+W.,+%26+Poth,+C.+N.+(2018).+Qualitative+Inquiry+%26+Research+Design+(4th+ed.).+SAGE+Publications,+Inc.&ots=-ip278LNVt&sig=zK40ZbTGFezZ-FtHRdLFOQcr89c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Cró, M. L. (2024). *Refletir a educação à luz do século XXI*. Observador. <https://observador.pt/opiniao/reflectir-a-educacao-a-luz-do-seculo-xxi/>
- Decreto-Lei n.º 54/18 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/18 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18, - I Série A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 58/19 de 8 de agosto. Diário da República n.º 151/19 – I Série A. Ministério da Educação.
- Dias, M. C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 43(1), 175-188. Universidade de Coimbra. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_43-1\\_9](https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9)
- Fernandes, D. (2018). *Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula*. [WebinarsDGE]. Direção Geral da Educação.

<https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-para-e-das-aprendizagens-e-qualidade-da-educacao-nas-salas-de-aula>.

Ferreira, A. C., Lopes, P. J., & Pinho, M. E. (2013). As opiniões sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189129169006>

Flick, U. (2009). *Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa*. (3.ª ed). Artmed.

Fonseca, O. H. K. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vysotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.

Freitas, V. L., & Freitas, V. C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

Gonçalves, P. J., Gonçalves, P. S., & Marques, G. C. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Pactor Editora.

Junior, L. B. E., Oliveira, O. S. G., Santos, O. C. A., & Schnekenberg, F. G. (2021). Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Métodos de pesquisa – Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. Artmed Editora.

Lopes, P. J., Moreira, S., & Silva, S. H. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor Editora.

Lopes, P. J., & Silva, S. H. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. (2.ª ed). Pactor Editora.

- Lopes, P. J., & Silva, S. H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Pactor Editora.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino Básico*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico – 1.º Ciclo em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Departamento de Teoría da Educación, História da Educación e Pedagogía Social]. Repositório Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/discover?scope=%2F&query=Sónia+moreira&submit=>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com a autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor Editora.
- Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S., & Moreira, L. (2022). *Relatório de atividades 2022 - Projeto coopera escola+ 21|23*. Direção-Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio\\_de\\_atividades\\_2022\\_-\\_projeto\\_coopera\\_escola\\_21-23.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_de_atividades_2022_-_projeto_coopera_escola_21-23.pdf)
- Nações Unidas. (2017). *Declaração universal dos direitos humanos*. United Nations Publications. [https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023\\_web.pdf](https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023_web.pdf)
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar, 23(52), 10-111. *Resenha do Livro*. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://doi.org/10.5965/1984724623522022363>

- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills – Education 2030*.  
[https://search.oecd.org/education/2030project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://search.oecd.org/education/2030project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OCDE. (2019). *Future of education and skills 2030: Learning compass 2030*.  
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- ONU. (2017) *Objetivos de desenvolvimento sustentável – Educação de qualidade (Agenda 2030)*. Comissão Nacional da Unesco. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Pacheco, A. J. (2024). *Avaliação: alunos, docentes e escolas*. Revista Público.  
<https://www.publico.pt/2024/04/16/impar/opiniao/avaliacoes-alunos-docentes-escolas-2087153>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4<sup>th</sup> Ed). Sage Publications, Thousand Oaks.
- Pintassilgo, J. (2018). La Escuela Nueva en Portugal: construcción de una “tradicción de innovación”. *Historia Caribe*, 13(33), 49-82. Universidad del Atlántico.  
<https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>
- Reis, L. F. (2024). *Manual prático para a elaboração e apresentação de trabalhos académicos: dissertações, trabalho de projeto, relatórios de estágio, tese de doutoramento e artigo*. Edições Sílabo.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Report from the international commission on the futures of education.  
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO (2022). *World programme for human rights education - fourth phase - Plan of action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383329?posInSet=18&queryId=N-d267f377-1d75-4c32-98c6-4b7abfec9748>




União Europeia. (2020). *Carta dos direitos fundamentais da união europeia*.  
<https://op.europa.eu/webpub/com/carta-dos-direitos-fundamentais/pt/>

UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*.  
<https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

## Anexos

### Anexo 1 – Grelha de avaliação dos grupos cooperativos

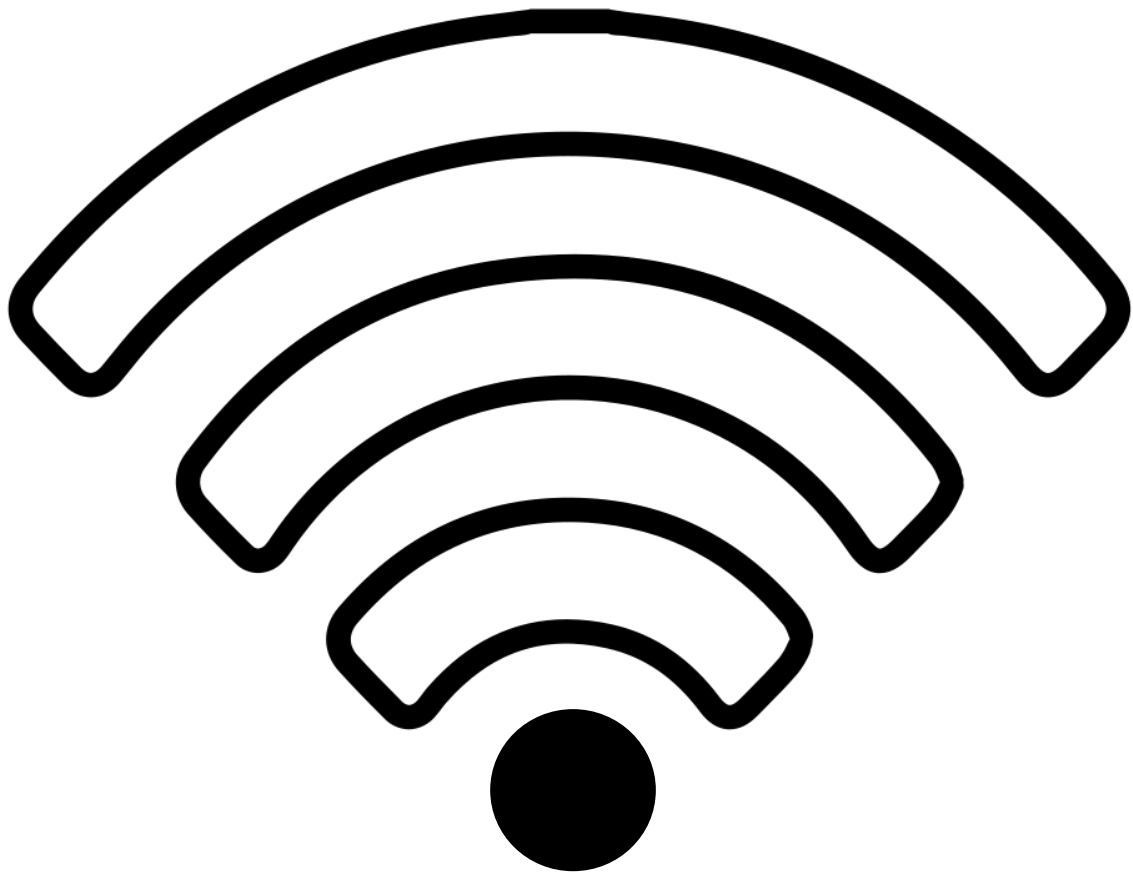
Competências Sociais	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Grupo 5			
	Nome dos alunos				Nome dos alunos				Nome dos alunos				Nome dos alunos				Nome dos alunos			
Respeita as regras																				
Partilha as suas ideias																				
Aceita as ideias dos outros																				
Fala num tom de voz baixo																				
Espera pela sua vez para falar																				
Escuta atentamente os outros																				
Entreajuda - Ajuda os colegas																				
Permanece no grupo sem causar conflitos																				
Participa ativamente																				
Preocupa-se com os colegas																				
<p style="text-align: center;"> <b>Escala - Raramente</b>  <b>Muitas vezes</b>  <b>Algumas vezes</b>  </p>																				

(Adaptado de Lopes, Moreira & Silva, 2018, p. 40)

Anexo 2 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 1

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



A minha autoavaliação...

---

---

---

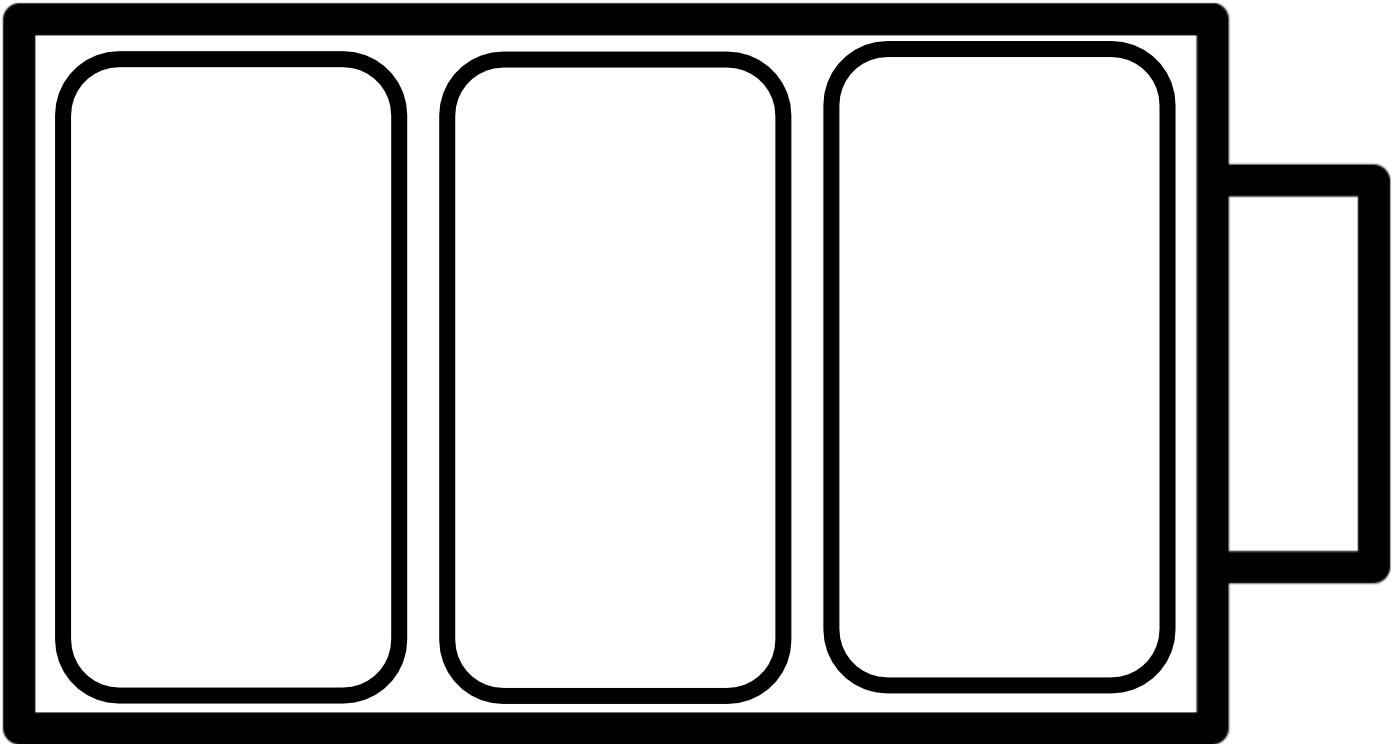
---

---

Anexo 3 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 2

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



A minha autoavaliação...

---

---

---

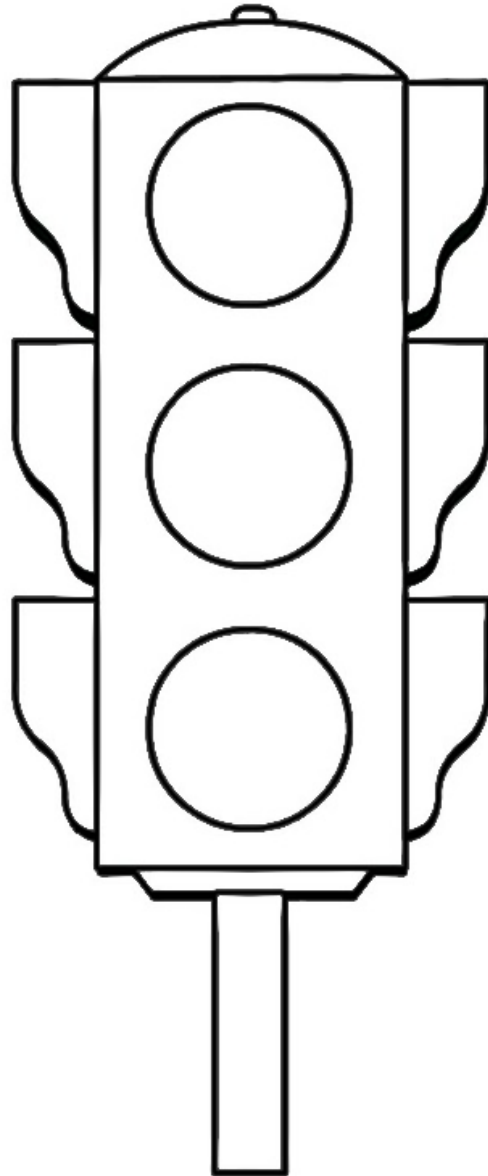
---

---

Anexo 4 - Documento de autoavaliação e heteroavaliação da atividade 3

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_



A minha autoavaliação...

---

---

---

---

---

## Anexo 5 – Entrevista semiestruturada à professora cooperante (Fase inicial)

Blocos	Objetivos	Guia de Questões	Observações (Perguntas de Recurso)
<b>BLOCO A</b> Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar os entrevistados acerca do estudo em que se enquadra a entrevista;</li> <li>- Garantir confidencialidade da informação prestada;</li> <li>- Obter permissão para registo áudio da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador e do entrevistado;</li> <li>- Informar sobre o uso do gravador;</li> <li>- Explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>- Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>- Garantir confidencialidade dos dados;</li> <li>- Explicar o procedimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada;</li> <li>- Pedir para gravar a entrevista;</li> <li>- Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado;</li> <li>- Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso;</li> <li>- Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b> Dados de Natureza Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados sobre a caracterização profissional do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fale-nos um pouco do seu percurso profissional.</li> <li>- Trabalha há quantos anos neste agrupamento?</li> <li>- Trabalha há quantos anos nesta escola?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as suas habilitações académicas?</li> <li>- Tempo de serviço de docência?</li> <li>- Quais os anos de escolaridade com que trabalhou?</li> </ul>
<b>BLOCO C</b> Relacionamento, Autonomia e Responsabilidade da Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer algumas das características da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que os alunos se relacionam uns com os outros?</li> <li>- Considera importante a interação dos alunos dentro da sala de aula?</li> <li>- Como caracteriza a turma ao nível do relacionamento interpessoal?</li> <li>- Costumam surgir conflitos entre os pares?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convivência, aceitação dos outros, popularidade, amizade, civismo?</li> <li>- Justifique.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sim, considera que a turma é capaz de resolver problemas sem que seja necessário a intervenção do adulto?</li> <li>- Se sim, que estratégia(s), habitualmente, mobiliza quando surgem conflitos no seio da turma?</li> </ul>
		- Como avalia o rendimento escolar dos alunos?	
<b>BLOCO D</b> Estratégias Pedagógicas Organização e Gestão de Sala de Aula	- Recolher informações sobre o modelo pedagógico e organização do trabalho em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que metodologia de ensino-aprendizagem utiliza na sua prática pedagógica?</li> <li>- Qual a disposição da sua sala de aula?</li> <li>- Como organiza o trabalho desenvolvido em sala de aula?</li> <li>- Costuma dar <i>feedback</i> dos trabalhos aos alunos?</li> <li>- Os alunos costumam fazer autoavaliação dos trabalhos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotinas, planificação de atividades/tarefas e avaliação?</li> <li>- Se sim, de que forma?</li> <li>- Se sim, de que forma?</li> </ul>
<b>BLOCO E</b> Trabalho Cooperativo	- Procurar saber o que o entrevistado entende sobre a aprendizagem cooperativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que entende por cooperação?</li> <li>- Tem conhecimento da metodologia de aprendizagem cooperativa?</li> <li>- Considera importante que exista trabalho cooperativo?</li> <li>- Nas suas aulas, costuma promover trabalho em grupo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sim, de que forma?</li> <li>- Se sim, com que frequência?</li> <li>- Se sim, quais são os critérios subjacentes à constituição de grupos de trabalho?</li> </ul>

		<p>- Na sua preceptiva, as aprendizagens efetuadas pelos alunos são mais rentáveis se forem realizadas em grupo e ou a pares ou individualmente?</p>	<p>- Se sim, qual o comportamento da turma face aos trabalhos em grupo?</p> <p>- Justifique.</p>
<p><b>BLOCO F</b> Síntese Meta-Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>- Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>	<p>- O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pôde dar à mesma?</p> <p>- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?</p>	<p>- Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.</p>

## Anexo 6 – Entrevista semiestruturada aos alunos (Fase inicial)

Blocos	Objetivos	Guia de Questões	Observações (Perguntas de Recurso)
<b>BLOCO A</b> Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar os entrevistados acerca do estudo em que se enquadra a entrevista;</li> <li>- Garantir confidencialidade da informação prestada;</li> <li>- Obter permissão para registo áudio da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do entrevistador e do entrevistado;</li> <li>- Informar sobre o uso do gravador;</li> <li>- Explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo;</li> <li>- Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li>- Garantir confidencialidade dos dados;</li> <li>- Explicar o procedimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestruturada;</li> <li>- Pedir para gravar a entrevista;</li> <li>- Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado;</li> <li>- Dar a conhecer o trabalho de mestrado em curso;</li> <li>- Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade do entrevistado.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b> Dados de Natureza Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher dados para a caracterização pessoal entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que idade tem?</li> <li>- O que gosta de fazer nos teus tempos livres?</li> <li>- Existe alguma disciplina que goste mais?</li> <li>- Existe alguma disciplina que goste menos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações pessoais.</li> <li>- Se sim, qual? Justifique.</li> <li>- Se sim, qual? Justifique.</li> </ul>
<b>BLOCO C</b> Organização de Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher informações sobre a organização do trabalho em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma é organizado o trabalho de sala de aula?</li> <li>- Tem preferência por alguma(s) rotina(s) de trabalho?</li> <li>- O que acha da forma como a professora organiza o trabalho em sala de aula?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotinas e atividades/tarefas?</li> <li>- Se sim, qual ou quais?</li> <li>- Sugere outra alternativa?</li> </ul>

<p><b>BLOCO D</b> Perspetivas sobre o Trabalho em Grupo</p>	<p>- Recolher informações sobre a prática do trabalho em grupo.</p>	<p>- Costumam realizar trabalhos em grupo nas aulas?  - De que forma são organizados os grupos de trabalho? - Prefere trabalhar em grupo, a pares ou sozinho? - Como se sente ao trabalhar em grupo, a pares e sozinho? - Considera fácil ou difícil trabalhar em grupo?</p>	<p>- Se sim, como define o seu comportamento?  - Justifique. - Justifique.  - Justifique.</p>
<p><b>BLOCO E</b> Trabalho Cooperativo</p>	<p>- Procurar saber o que o entrevistado entende sobre a aprendizagem cooperativa.</p>	<p>- O que entende por aprendizagem cooperativa? - O que entende por trabalho em grupo? - Considera importante o trabalho em grupo?</p>	<p>- Justifique.</p>
<p><b>BLOCO F</b> Síntese Meta-Reflexão sobre a Entrevista</p>	<p>- Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>	<p>- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?</p>	<p>- Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.</p>

## Anexo 7 – Entrevista semiestruturada à professora cooperante (Fase final)

Blocos	Objetivos	Guia de Questões	Observações (Perguntas de Recurso)
<b>BLOCO A</b> Legitimação da Entrevista	- Elucidar o entrevistado acerca do estudo em que se enquadra a entrevista semiestruturada; - Garantir confidencialidade da informação prestada; - Obter permissão para registo áudio da entrevista.	- Informar sobre o uso do gravador; - Explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; - Colocar o entrevistado na situação de colaborador; - Garantir confidencialidade dos dados; - Explicar o procedimento.	- Entrevista semiestruturada; - Pedir para gravar a entrevista; - Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado; - Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado; - Agradecer a disponibilidade do entrevistado.
<b>BLOCO B</b> Estratégias Pedagógicas Organização de Sala de Aula	- Recolher opiniões sobre a implementação do trabalho cooperativo	- Considera que a implementação do método de aprendizagem cooperativa foi benéfica para os alunos? - Verificou alguma mudança significativa na turma? - Qual a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas no que refere à promoção das competências cooperativas dos alunos ao trabalhar em grupo? - Considera que os alunos adquiriram competências sociais? - Considera que as intervenções poderiam ser melhoradas? - Considera importante, o registo de autoavaliação individual no final de cada atividade cooperativa?	- Justifique.  - Se sim, qual ou quais?  - Se sim, qual ou quais? - Se sim, de que forma?  - Justifique.


		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual foi o comportamento da turma face à implementação das atividades cooperativas?</li> <li>- Ao nível das emoções, destaca alguma(s) sentida(s) pela turma com a implementação das atividades cooperativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sim, qual ou quais?</li> </ul>
<b>BLOCO C</b> Trabalho Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar saber qual a opinião do entrevistado sobre a prática pedagógica da aprendizagem cooperativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica alguma(s) vantagem(s) no processo de ensino-aprendizagem através do método de aprendizagem cooperativa?</li> <li>- Identifica alguma(s) desvantagem(s) no processo de ensino-aprendizagem através do método de aprendizagem cooperativa?</li> <li>- Futuramente, pretende implementar alguma(s) estratégia(s) pedagógicas de aprendizagem cooperativa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sim, qual ou quais?</li> <li>- Se sim, qual ou quais?</li> <li>- Se sim, por exemplo, o trabalho em grupo e ou a pares?</li> <li>- Se sim, por exemplo, as autoavaliações?</li> </ul>
<b>BLOCO D</b> Síntese Meta-Reflexão sobre a Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.</li> </ul>

## Anexo 8 – Entrevista semiestruturada aos alunos (Fase final)

Blocos	Objetivos	Guia de Questões	Observações (Perguntas de Recurso)
<b>BLOCO A</b> Legitimação da Entrevista	- Elucidar os entrevistados acerca do estudo em que se enquadra a entrevista; - Garantir confidencialidade da informação prestada; - Obter permissão para registo áudio da entrevista.	- Apresentação do entrevistador e do entrevistado; - Informar sobre o uso do gravador; - Explicar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; - Colocar o entrevistado na situação de colaborador; - Garantir confidencialidade dos dados; - Explicar o procedimento.	- Entrevista semiestruturada; - Pedir para gravar a entrevista; - Transmitir clareza e cordialidade no diálogo com o entrevistado; - Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado; - Agradecer a disponibilidade do entrevistado.
<b>BLOCO C</b> Estratégias Pedagógicas e Organização de Sala de Aula	- Recolher opiniões sobre a implementação do trabalho cooperativo	- Gostou de trabalhar em grupo? - Sentiu dificuldade ao trabalhar em grupo? - Aponta algum aspeto que goste menos quando trabalha em grupo? - Aponta algum aspeto que goste mais quando trabalha em grupo? - Como classifica o seu desempenho no trabalho em grupo? - Gostou de trabalhar com vários grupos ou preferia ter trabalhado só com o mesmo grupo? - Preferia que fosse a professora ou os alunos a escolher os grupos e pares ou umas vezes os alunos e outras vezes a professora? - Preferia trabalhar só em grupo, a pares, individualmente ou de ambas as formas? - O que sente quando trabalha em grupo?	- Justifique. - Justifique. - Justifique. - Justifique. - Justifique. - Justifique. - Justifique.

<b>BLOCO D</b> Trabalho Cooperativo	- Procurar saber qual a opinião do entrevistado sobre a prática pedagógica da aprendizagem cooperativa	- Considera que aprende mais a trabalhar em grupo, a pares ou individualmente? - Considera importante estabelecer-se regras para trabalhar em grupo? - Considera fácil ou difícil trabalhar em grupo? - Considera necessário realizar autoavaliação das atividades? - O que aprendeu ao trabalhar em grupo?	- Justifique. - Justifique. - Justifique. - Justifique.
<b>BLOCO E</b> Síntese Meta-Reflexão sobre a Entrevista	- Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.	- Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?	- Agradecer mais uma vez e valorizar a colaboração do entrevistado.

## Anexo 9 – Planificação da 1.ª atividade cooperativa

<b>Disciplinas</b> Estudo do Meio Português Educação Artística: Artes Visuais TIC	 <b>90 + 90 min</b>
<b>Data:</b> 16 de janeiro 2024	
<b>Organizador/Domínio:</b> Sociedade	
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> - Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa.	
<b>Descritores/Áreas de competências do perfil dos alunos:</b> A - Linguagem e textos; C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Pensamento crítico e pensamento criativo; E - Relacionamento interpessoal; F - Desenvolvimento pessoal e autonomia.	
<b>Objetivos:</b> - Identificar as características dos países (bandeira, capital, idioma, moeda, festas e tradições, gastronomia, vestuário, monumentos e curiosidades); - Selecionar e organizar informação; - Desenvolver a comunicação verbal.	
<b>Competências Cooperativas:</b> - Respeitar as regras; - Partilhar ideias e materiais; - Aceitar as ideias dos outros; - Falar em tom baixo; - Esperar a sua vez para falar; - Escutar atentamente os outros; - Ajudar os outros; - Permanecer no grupo sem causar conflitos; - Participar ativamente; - Demonstrar preocupação com os outros.	
<b>Materiais:</b> - Guião do projeto; - Cartolinas de várias cores; - Cola; - Ficha de trabalho (mala de viagem); - Computador e internet.	
<b>Formação dos grupos:</b> - Quatro grupos de quatro elementos e um de cinco elementos (definidos pelos alunos).	
<b>Estrutura da aula/ orientação das atividades de aprendizagem cooperativa</b> <b>Operacionalização:</b>	

### 1.ª aula:

- Conversa com a turma sobre os países da Europa;
- Formação dos grupos;
- Eleição de um país por grupo;
- Preenchimento do guião do projeto a pares. A professora estagiária salienta que todos os elementos do grupo têm de participar na escrita;
- Pesquisa e seleção de tratamento de informação utilizando como recurso o computador com internet (Interdependência positiva de materiais);
  - Preenchimento da ficha de trabalho - mala de viagem;
  - Pesquisa e seleção informação sobre o país europeu elegido;
  - Preenchimento da ficha de trabalho - mala de viagem;
  - Desenhar e pintar a bandeira do país europeu elegido;
  - Construir a mala de viagem utilizando cartolinas.

### 2.ª aula:

- Apresentação dos trabalhos às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar;
- Reflexão crítica coletiva, oral, sobre os trabalhos apresentados;
- Preenchimento da autoavaliação e heteroavaliação:  
Pinta de **verde** os três traços da rede de *wi-fi* - Bem  
Pinta de **amarelo** os últimos dois traços da rede de *wi-fi* - Mais ou menos  
Pinta de **cor de laranja** o último traço da rede de *wi-fi* - Mal

### **Instrumentos de avaliação:**

- Grelha de observação;
- Autoavaliação e heteroavaliação;
- Guião do projeto;
- Ficha de trabalho – mala de viagem.

### Guião do projeto

<b>Título do Projeto:</b> _____	<b>Data de início:</b> ____/____/____
<b>Elementos do grupo:</b> _____	<b>Data da comunicação:</b> ____/____/____

O que já sabemos?	O que queremos saber?


Fontes de pesquisa de informação				Comunicação à turma			
Livros		Internet		Livro		Cartaz	
Jornais / Revistas		Inquéritos / Entrevistas		PowerPoint		Folheto	
Outros		_____		Outros		_____	

Calendário das sessões	Sumário das sessões	Calendário das sessões	Sumário das sessões
1.ª ____/____/____		6.ª ____/____/____	
2.ª ____/____/____		7.ª ____/____/____	
3.ª ____/____/____		8.ª ____/____/____	
4.ª ____/____/____		9.ª ____/____/____	
5.ª ____/____/____		10.ª ____/____/____	

**Legenda** das atividades que se podem desenvolver em TP (a registar no sumário das sessões):

- 1** – Organizar o projeto
- 2** – Pesquisar
- 3** – Organizar a informação
- 4** – Ler e sublinhar

- 5** – Escrever textos
- 6** – Ilustrar / colocar imagens
- 7** – Fazer as perguntas
- 8** – Preparar a comunicação

 **DESTINO** \_\_\_\_\_



Bandeira



**Gastronomia**

**Dados**



País \_\_\_\_\_

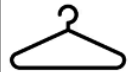
Capital \_\_\_\_\_

Idioma \_\_\_\_\_

Moeda \_\_\_\_\_



Vestuário




Festas e Tradições



 Monumentos 



## Anexo 10 – Planificação da 2.ª atividade cooperativa

<b>Disciplinas</b> Português Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro	 90 + 90 min
<b>Calendário:</b> 3 de março de 2024	
<b>Organizador/Domínio:</b> Leitura; Educação Literária; Interpretação e Comunicação	
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ler integralmente narrativas, poemas, e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem;</li><li>- Realizar leitura silenciosa e autónoma;</li><li>- Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos;</li><li>- Apresentar obras literárias em público, através da leitura de poemas e da representação de textos dramáticos;</li><li>- Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias.</li></ul>	
<b>Descritores/Áreas de competências do perfil dos alunos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>A - Linguagem e textos;</li><li>B - Informação e comunicação;</li><li>C - Raciocínio e resolução de problemas;</li><li>D - Pensamento crítico e pensamento criativo;</li><li>F - Desenvolvimento pessoal e autonomia;</li><li>H - Sensibilidade estética e artística;</li><li>J - Consciência e domínio do corpo.</li></ul>	
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ler e ouvir ler;</li><li>- Dramatizar a obra literária “Os primos e a Bruxa Cartuxa”;</li><li>- Conhecer, em produções de outrem as especificidades formais do texto dramático: estrutura – monólogo ou diálogo; segmentos – cenas, atos, quadros e componentes textuais – falas e didascálias.</li></ul>	
<b>Competências cooperativas:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Respeitar as regras;</li><li>- Partilhar ideias e materiais;</li><li>- Aceitar as ideias dos outros;</li><li>- Falar em tom baixo;</li><li>- Esperar a sua vez para falar;</li><li>- Escutar atentamente os outros;</li><li>- Ajudar os outros;</li><li>- Permanecer no grupo sem causar conflitos;</li><li>- Participar ativamente;</li><li>- Demonstrar preocupação com os outros.</li></ul>	
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cinco livros “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”;</li><li>- Fichas de compreensão escrita da obra literária “Os primos e a Bruxa Cartuxa”;</li></ul>	

- Tesoura;
- Cola;
- Acessórios para a dramatização (Chapéu, capa e vassoura).

**Formação dos grupos:**

- Quatro grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos (definidos pelos alunos).

**Estrutura da aula/ orientação das atividades de aprendizagem cooperativa****Operacionalização:**1.ª aula:

- Formação dos grupos;
- Conversa com a turma sobre o título, o autor, o ilustrador e a editora da obra literária;
- Distribuição de um livro por cada dois alunos (Interdependência positiva dos materiais)
- Escuta da leitura da obra literária “Os primos e a Bruxa Cartuxa”;
- Realização da ficha de trabalho – Compreensão escrita da obra literária “Os primos e a Bruxa Cartuxa”.

2.ª aula:

- Organização dos grupos pelos cinco capítulos da história;
- Distribuição das personagens;
- Ensaio da dramatização da obra literária no exterior da sala.
- Apresentação da dramatização à turma no interior da sala;
- Reflexão crítica coletiva, oral, sobre a representação dos grupos;
- Preenchimento da autoavaliação e heteroavaliação:  
Pinta de **verde** os três traços da bateria - Bem  
Pinta de **amarelo** os dois primeiros traços da bateria - Mais ou menos  
Pinta de **cor de laranja** o primeiro traço da bateria - Mal

**Instrumentos de avaliação:**

- Grelha de observação;
- Autoavaliação e heteroavaliação;
- Fichas de compreensão escrita da obra literária.
- Vídeo da dramatização.

## Os Primos e a Bruxa Cartuxa – 3.º ano

Observa a capa e a folha de rosto. Preenche:

Título: \_\_\_\_\_  
Autor: \_\_\_\_\_  
Ilustrador: \_\_\_\_\_  
Editora: \_\_\_\_\_



### A

#### Capítulo 1 - Um sábado especial

1

Quem foi a primeira pessoa a chegar à quinta?

---

---

2

Qual foi o meio de transporte que o primo usou para chegar à quinta?

---

---

3

Como se chama o primo da Matilde?

---

---

4

Assinala com X a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

Nesta história, dois primos encontram-se e:

vão passear de bicicleta.		conversam sobre a escola.	
falam sobre as suas viagens.		combinam ir ver animais.	
vão almoçar.		vão até ao rio.	

**Os Primos e a Bruxa Cartuxa – 3.º ano**

**5** Assinala as palavras que indicam como era o celeiro.

pequeno		claro	
grande		espaçoso	
escuro		apertado	

**6** Que cheiros existiam no celeiro?

---



---

**7** Assinala a frase que indica como estava o tempo nesse sábado.

Estava uma verdadeira tempestade com vento e chuva.	
O sol brilhava no céu por entre nuvens a ameaçar chuva.	
Havia um ventinho fresco e o sol brilhava no céu.	
Estava muito frio, mas o sol brilhava no céu.	
O calor era insuportável.	

**8** No caminho estreito, o que utilizaram os primos para comunicarem entre si?

---



---

**9** O que encontraram no fim do caminho?

---



---

**10** Por que razão os primos resolveram não voltar para trás?

---



---

# B

## Capítulo 2 - Um recreio de gatos

1

O que encontraram os primos por trás da sebe?

---

---

---

2

Quantos gatos andavam à luta por causa do baloiço?

---

---

---

3

Quem se escondia por trás da laranjeira?

---

---

---

4

Quem era a rapariga que apareceu?

---

---

---

5

Como era a casa dela?

---

---

---

---

6

O que disse a Bruxa Cartuxa para o lanche aparecer na mesa?

---

---

---

7

O que sentiram os primos quando viram o lanche?

---

---



### Capítulo 3 – Mensagem à hora do lanche

1

Que comeram os primos ao lanche?

---

---

2

**Assinala** a expressão que indica para que servia o quadro que estava pendurado na parede da sala.

Para decorar a sala da bruxa.

Para a Bruxa receber aulas de magia.

Para escrever recados.

Para a Bruxa se poder ver num espelho mágico.

Para a Bruxa receber as mensagens dos amigos.

3

Quem estava a tentar comunicar com a Cartuxa para lhe pedir ajuda?

---

---

4

**Assinala** a expressão que indica o que tinha acontecido à amiga da Bruxa.

Estava doente.

Estava presa numa rocha.

Estava no fundo do mar.

Estava muito divertida.

Tinha-se perdido no mar.

**5**

O que acontecia à Bruxa quando estava debaixo de água?

---

---

**6**

Qual era o meio de transporte usado pela Bruxa?

---

---

**7**

O que fez a Bruxa para as portas e as janelas abrirem?

---

---

**D**

#### Capítulo 4 - Missão difícil

**1**

Por que razão começou a vassoura aos ziguezagues?

---

---

**2**

Quem foi que apareceu para os ajudar quando começaram a cair?

---

---

**3**

Onde estava a baleia quando a Bruxa e os primos a avistaram?

---

---

**4**

Como era a pele da baleia?

---



---

**5****Assinala** com X o que a baleia fez quando a Bruxa Cartuxa disse que ia salvá-la.

Riu e cantou.		Remexeu-se.	
Chorou de alegria.		Agradeceu.	
Abanou a cauda.		Lançou um esguicho de água.	

**6**

O que vestiram a Matilde e o Gonçalo para poderem mergulhar?

---



---

**7**

Como reagiu a baleia quando pensou que, afinal, não iam libertá-la?

---



---

**E****Capítulo 5 - A canção da despedida****1**

Que material usaram os salvadores da baleia?

---



---

**2****Assinala** com X a expressão que refere quem salvou a baleia.

Um bando de gaivotas e vários golfinhos.	
O Gonçalo e a Matilde com a ajuda da Bruxa.	
Duas pessoas, uma bruxa e uma águia.	
A Bruxa, a Matilde e alguns golfinhos.	
Uma bruxa, uma fada, um feiticeiro e um mago.	

**3**

O que fez a baleia quando se sentiu livre?

---



---

**4**

De que forma a baleia agradeceu a ajuda?

---



---

**5**

Como mostrou a Bruxa que se sentia feliz?

---



---

**6**

Quem eram os dois seres humanos com menos de dez anos que a Bruxa considerava os seus amigos preferidos?

---



---

**7****Escreve** os números de 1 a 7 para arrumares pela ordem certa os locais por onde os primos Matilde e Gonçalo andaram. (O 1.º local já está indicado.)

Em casa da Bruxa.	
No ar, a voar numa vassoura.	
No ar, a voar por cima do mar nas costas de uma águia.	
Num caminho que se tornou cada vez mais estreito.	
No jardim da Bruxa.	
No celeiro da quinta da avó.	<b>1</b>
No rochedo e no bloco de gelo em que a baleia estava presa.	

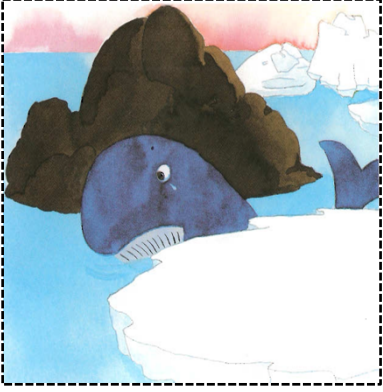
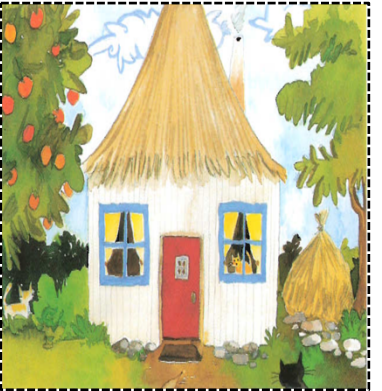
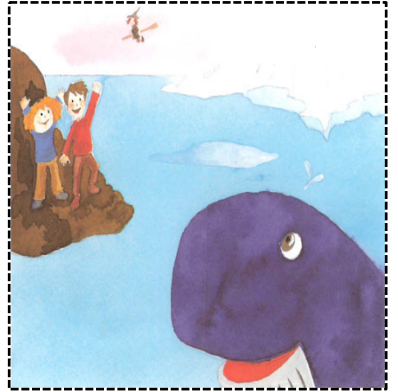
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_


## ***Os Primos e a Bruxa Cartuxa – 3.º ano***

Agora que já ouviste a história “Os Primos e a Bruxa Cartuxa”,  
recorta e cola as respetivas imagens por ordem



## Anexo 11 – Planificação da 3.ª atividade cooperativa

<b>Disciplina</b> Matemática Educação Física	 90 min
<b>Calendário:</b> 9 de abril de 2024	
<b>Organizador/Domínio:</b> Números Naturais – Usos do número natural	
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> - Reconhecer os numerais ordinais até ao 100.º, em contextos variados.	
<b>Descritores/Áreas de competências do perfil dos alunos:</b> C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Pensamento crítico e pensamento criativo; E - Relacionamento interpessoal; G - Bem-estar, saúde e ambiente; J - Consciência e domínio do corpo.	
<b>Objetivos:</b> - Identificar os números ordinais até 100.º; - Ordenar os números ordinais até 100.º; - Relacionar o número ordinal ao nome do número ordinal.	
<b>Competências cooperativas:</b> - Respeitar as regras; - Partilhar ideias e materiais; - Aceitar as ideias dos outros; - Falar em tom baixo; - Esperar a sua vez para falar; - Escutar atentamente os outros; - Ajudar os outros; - Permanecer no grupo sem causar conflitos; - Participar ativamente; - Demonstrar preocupação com os outros.	
<b>Materiais:</b> - Jogo - Números Ordinais até 100.º; - PowerPoint números ordinais.	
<b>Formação dos grupos:</b> - Quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos (definidos pelos alunos).	
<b>Estrutura da aula/ orientação das atividades de aprendizagem cooperativa</b> <b>Operacionalização:</b> <u>Interior - sala de aula:</u> - Breve diálogo com a turma para compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema; - Apresentação de um PowerPoint sobre os número ordinais; Visionamento de um vídeo sobre números ordinais da texto editora PLIM: ( <a href="https://auladigital.leya.com/share/8c04c06b-8535-4242-883e-4eb37d122236">https://auladigital.leya.com/share/8c04c06b-8535-4242-883e-4eb37d122236</a> ) - Formação dos grupos;	

Exterior - Campo de futebol:

- Organização dos grupos e do espaço;
- Explicação do jogo Números Ordinais até 100.º:
- A professora/investigadora separa dois arcos por cada grupo. Num dos arcos coloca 10 peças de puzzle com números ordinais aleatórios entre 1.º e 100.º e no outro arco coloca os respetivos números escrito por extenso;
- A professora/investigadora, no total, distribui aleatoriamente 20 números ordinais pelos cinco grupos;
- Ao sinal da professora/investigadora os grupos têm de encaixar corretamente as peças do puzzle. A professora/investigadora indica de que modo os grupos se devem deslocar: correr de frente, correr de costas, andar em frente, de lado, de costas, ao pé-coxinho e a saltar;
- Após, todos os grupos concluírem o puzzle a professora/investigadora chama por ordem decrescente os números ordinais (1.º ao 100.º) e à vez cada elemento do grupo que tiver o respetivo número coloca-o no chão;
- Preenchimento da autoavaliação e heteroavaliação:  
Pinta de **verde** a primeira bola do semáforo - Bem  
Pinta de **amarelo** a segunda bola do semáforo - Mais ou menos  
Pinta de **cor de laranja** a última bola do semáforo - Mal

**Instrumentos de avaliação:**

- Grelha de observação;
- Autoavaliação e heteroavaliação.

Power Point- Números Ordinais até 100.º

# Números ordinais



1.º primeiro	11.º décimo primeiro
2.º segundo	12.º décimo segundo
3.º terceiro	13.º décimo terceiro
4.º quarto	14.º décimo quarto
5.º quinto	15.º décimo quinto
6.º sexto	16.º décimo sexto
7.º sétimo	17.º décimo sétimo
8.º oitavo	18.º décimo oitavo
9.º nono	19.º décimo nono
10.º décimo	20.º vigésimo



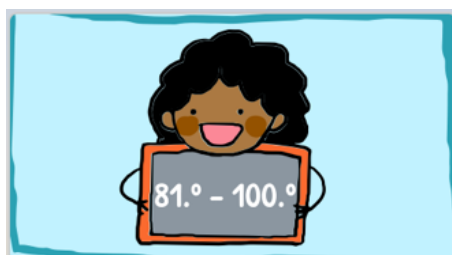
21.º vigésimo primeiro	31.º trigésimo primeiro
22.º vigésimo segundo	32.º trigésimo segundo
23.º vigésimo terceiro	33.º trigésimo terceiro
24.º vigésimo quarto	34.º trigésimo quarto
25.º vigésimo quinto	35.º trigésimo quinto
26.º vigésimo sexto	36.º trigésimo sexto
27.º vigésimo sétimo	37.º trigésimo sétimo
28.º vigésimo oitavo	38.º trigésimo oitavo
29.º vigésimo nono	39.º trigésimo nono
30.º trigésimo	40.º quadragésimo



41.º quadragésimo primeiro	51.º quinquagésimo primeiro
42.º quadragésimo segundo	52.º quinquagésimo segundo
43.º quadragésimo terceiro	53.º quinquagésimo terceiro
44.º quadragésimo quarto	54.º quinquagésimo quarto
45.º quadragésimo quinto	55.º quinquagésimo quinto
46.º quadragésimo sexto	56.º quinquagésimo sexto
47.º quadragésimo sétimo	57.º quinquagésimo sétimo
48.º quadragésimo oitavo	58.º quinquagésimo oitavo
49.º quadragésimo nono	59.º quinquagésimo nono
50.º quinquagésimo	60.º sexagésimo



61.º sexagésimo primeiro	71.º septuagésimo primeiro
62.º sexagésimo segundo	72.º septuagésimo segundo
63.º sexagésimo terceiro	73.º septuagésimo terceiro
64.º sexagésimo quarto	74.º septuagésimo quarto
65.º sexagésimo quinto	75.º septuagésimo quinto
66.º sexagésimo sexto	76.º septuagésimo sexto
67.º sexagésimo sétimo	77.º septuagésimo sétimo
68.º sexagésimo oitavo	78.º septuagésimo oitavo
69.º sexagésimo nono	79.º quinquagésimo nono
70.º septuagésimo	80.º octagésimo



81.º octagésimo primeiro	91.º nonagésimo primeiro
82.º octagésimo segundo	92.º nonagésimo segundo
83.º octagésimo terceiro	93.º nonagésimo terceiro
84.º octagésimo quarto	94.º nonagésimo quarto
85.º octagésimo quinto	95.º nonagésimo quinto
86.º octagésimo sexto	96.º nonagésimo sexto
87.º octagésimo sétimo	97.º nonagésimo sétimo
88.º octagésimo oitavo	98.º nonagésimo oitavo
89.º octagésimo nono	99.º nonagésimo nono
90.º nonagésimo	100.º centésimo

Jogo - Puzzle Números Ordinais

