



Escola Superior de Educação de Setúbal
Instituto Politécnico de Setúbal

SUSANA MARISA BENTO DOS SANTOS COSTA
CONTRIBUTO PARA A PROMOÇÃO
DE COMPETÊNCIAS COOPERATIVAS
DA CRIANÇA: DA COMPETIÇÃO À
COOPERAÇÃO

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Catarina Pinto

dezembro de 2025



Escola Superior de Educação de Setúbal
Instituto Politécnico de Setúbal

SUSANA MARISA **CONTRIBUTO PARA A PROMOÇÃO**
BENTO DOS **DE COMPETÊNCIAS COOPERATIVAS**
SANTOS **DA CRIANÇA: DA COMPETIÇÃO À**
COSTA **COOPERAÇÃO**

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Cristina Roldão,
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Ana Catarina Pinto,
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Vanessa Amorim,
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico
de Setúbal

dezembro de 2025



Escola Superior de Educação de Setúbal
Instituto Politécnico de Setúbal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Tomás, por suscitar em mim a vontade de ser a minha melhor versão: como mãe, como mulher e como professora.

dezembro de 2025



AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os que estiveram ao meu lado e me apoiaram nesta etapa da minha vida, em especial ao meu marido Telmo, que foi o grande impulsionador para que eu tomasse a decisão de voltar a estudar, passados tantos anos após o término da licenciatura, assim como a minha irmã Daniela e a minha mãe Anabela, que sempre me fizeram acreditar que seria capaz.

Agradeço às minhas amigas e “colegas de luta” (Beatriz, Catarina e Tatiana) por tudo o que superámos e conquistámos juntas. Provavelmente não fazem ideia do quão importante foi o vosso apoio para que pudesse chegar até aqui.

Expresso também a minha gratidão à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Catarina Pinto, pela ajuda e por todo carinho e compreensão demonstrados ao longo da elaboração do relatório. Foi muito importante perceber que havia sempre alguém “do outro lado” com uma palavra amiga e de incentivo para concluir esta jornada.

Por último, agradeço à professora cooperante e às crianças da turma, que me abriram a porta da sua sala de forma tão acolhedora, que a tarefa, a princípio intimidante, se tornou bastante prazerosa.



RESUMO

O presente relatório resulta de um estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e tem como principal finalidade compreender de que forma os jogos cooperativos podem promover mudanças nas interações sociais e emocionais de uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo de uma abordagem de investigação-ação, procurou-se acompanhar, analisar e refletir sobre a evolução das práticas relacionais das crianças ao longo de uma intervenção pedagógica concebida especificamente para este contexto. A escolha da temática decorreu da necessidade identificada no início do estágio: a turma apresentava dificuldades ao nível da comunicação, da autorregulação emocional e da gestão da competição.

A intervenção, realizada sobretudo em aulas de Educação Física, integrou cinco jogos cooperativos, concebidos para desenvolver competências de empatia, diálogo, entreajuda e responsabilidade partilhada.

Os resultados evidenciam que os jogos cooperativos tiveram impacto significativo no clima relacional da turma, promovendo interações mais positivas e reguladas. As crianças passaram de comportamentos impulsivos e competitivos para atitudes mais colaborativas, solidárias e empáticas. Verificou-se melhoria na comunicação, diminuição de conflitos, maior capacidade de lidar com o erro e maior disponibilidade para ajudar os colegas.

O estudo permitiu ainda reconhecer o papel fundamental da mediação docente no desenvolvimento da cooperação. A intervenção mostrou que a cooperação não emerge espontaneamente, exigindo intencionalidade pedagógica, estruturação de tarefas e regulação contínua das interações.

Palavras-chave: Cooperação, jogos cooperativos, relações interpessoais, mediação docente, 1.º ciclo do ensino básico.



ABSTRACT

This report presents a study developed within the framework of the Supervised Teaching Practice and aims to understand how cooperative games can promote changes in the social and emotional interactions of a 3rd-grade class in Primary Education. Based on an action research approach, the study sought to monitor, analyze, and reflect on the evolution of children's relational practices throughout a pedagogical intervention specifically designed for this context.

The choice of this topic emerged from needs identified at the beginning of the practicum, as the class showed difficulties in interpersonal communication, emotional self-regulation, and the management of competitive behaviors. The pedagogical intervention, carried out mainly during Physical Education lessons, involved the implementation of five cooperative games designed to foster skills such as empathy, dialogue, mutual support, and shared responsibility.

The results indicate that cooperative games had a significant impact on the class's relational climate, promoting more positive, regulated, and collaborative interactions. Children moved from impulsive and highly competitive behaviors toward more cooperative, supportive, and empathetic attitudes. Improvements were observed in communication, a reduction in conflicts, greater tolerance of mistakes, and an increased willingness to help peers.

The study also highlighted the fundamental role of teacher mediation in the development of cooperation, demonstrating that cooperation does not emerge spontaneously but requires pedagogical intentionality, structured tasks, and continuous regulation of social interactions.

Keywords: Cooperation, cooperative games, interpersonal relationships, teacher mediation, primary education.



Índice

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	16
1.1. Desenvolvimento social e emocional da criança no 1.º Ciclo 16	
1.1.1. Características do desenvolvimento socioemocional entre os 6 e 10 anos.....	16
1.1.2. A importância das interações sociais.....	17
1.1.3. Empatia, partilha e regulação no quotidiano escolar....	18
1.2. Competências sociais e cooperativas: definição e relevância 18	
1.2.1. Definição de competências cooperativas.....	18
1.2.2. Cooperação, colaboração e competição.....	19
1.2.3. Benefícios da cooperação no contexto escolar.....	20
1.3. Competição vs. Cooperação no contexto educativo	21
1.3.1. Definições e implicações em ambientes de aprendizagem	21
1.3.2. Efeitos da competição	23
1.3.3. Efeitos da cooperação	23
1.3.4. Estudos comparativos: métodos cooperativos vs. individualistas/competitivos	24
1.3.5. Implicações pedagógicas	25
1.4. Aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	26
1.4.1. Princípios estruturantes da aprendizagem cooperativa	26
1.4.2. Estratégias e metodologias cooperativas	27
1.4.3. Como a organização escolar potencia competências sociais	29
1.5. O papel do professor e da gestão pedagógica.....	30



1.5.1.	O professor como mediador da cooperação.....	30
1.5.2.	Criar ambientes seguros e colaborativos.....	31
1.5.3.	Da cultura competitiva à cultura cooperativa	31
1.5.4.	Estratégias de gestão pedagógica	32
1.5.5.	Avaliação das competências sociais	33
1.6.	Políticas educativas e enquadramento legal.....	34
1.6.1.	O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória 34	
1.6.2.	A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania... 34	
1.6.3.	Orientações internacionais: a UNESCO	35
1.6.4.	Da política à prática pedagógica.....	35
1.6.5.	Cooperação como valor democrático	36
CAPÍTULO II		37
2.1.	Estrutura/organização do projeto metodológico	37
2.2.	Questão e objetivos de investigação	37
2.3.	Metodologia de investigação, sua fundamentação e a adequação ao estudo.	38
2.4.	Técnicas de recolha de dados utilizadas e sua adequação ao estudo	41
2.4.1.	Inquérito por entrevista	42
2.4.2.	Inquérito por questionário	42
2.4.3.	Grupo Focal.....	43
2.4.4.	Observação participante	44
2.5.	Técnicas de análise de dados e a sua adequação ao estudo....	44
2.5.1.	Análise documental e Análise estatística	44
CAPÍTULO III		46
3.1.1.	Contexto educativo e caracterização da turma	46
3.1.2.	Contextualização e enquadramento da intervenção	48
3.1.3.	Objetivos e fundamentos pedagógicos da intervenção	50



3.1.4. Descrição e Análise Reflexiva das Atividades Desenvolvidas	52
3.1.5. Síntese Crítica Global.....	59
CAPÍTULO IV	61
4.1. Enquadramento, procedimentos e análise quantitativa do questionário	61
4.1.1. Introdução ao capítulo	61
4.1.2. O questionário “A cooperação na nossa turma”: participantes, estrutura e procedimento	62
4.1.3. Representações das crianças sobre cooperação (Questão 1)	63
4.1.4. Razões para cooperar: funções atribuídas à cooperação (Questão 2).....	65
4.1.5. Perceção do impacto dos jogos cooperativos (Questão 3)	67
4.1.6. Perceção da diminuição de conflitos (Questão 4).....	69
4.2. Análise Qualitativa, Triangulação e Discussão Teórica Aprofundada	71
4.2.1. Leitura qualitativa aprofundada das respostas abertas do questionário	71
4.2.2. Ajuda e solidariedade: a cooperação como cuidado mútuo	72
4.2.3. Regulação emocional e prevenção de conflitos.....	73
4.2.4. Comunicação como base da cooperação.....	74
4.2.5 Amizade, inclusão e pertença	75
4.3. Análise cruzada dos dados: convergências, tensões e implicações	76
4.3.1. Convergências.....	76
4.3.2. Tensões e contradições.....	77
4.4.3. Discussão teórica integrada: o que revelam estes resultados?.....	78



4.5. Síntese interpretativa: o que mudou realmente?.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	95
ANEXO A – Transcrição da entrevista à professora cooperante.	96
ANEXO B - Planificação da atividade “Estátua coletiva”	102
ANEXO C – Planificação da atividade “Jogo da memória”	109
ANEXO D - Planificação da atividade “Olh’ó balão!”	116
ANEXO E - Planificação da atividade “Caixa mistério”.....	123
ANEXO F - Questionário efetuado às crianças após a realização das atividades	130



INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituindo um documento que integra a dimensão formativa do estágio com a produção de conhecimento pedagógico, sustentado teoricamente e ancorado na realidade observada. Esta investigação nasceu de um percurso pessoal, académico e profissional que, progressivamente, despertou em mim a consciência de que a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas uma experiência profundamente relacional, emocional e social. A motivação para desenvolver um estudo sobre cooperação resultou, assim, tanto do meu interesse pela área da aprendizagem cooperativa como da análise atenta das interações quotidianas dos alunos durante o estágio.

Desde os primeiros dias de observação, tornou-se evidente que a turma de 3.º ano que acompanhei apresentava dificuldades significativas no domínio da cooperação. A professora cooperante descrevia-os como um grupo “muito competitivo”, com tendência para resolver divergências através da impulsividade, e com reduzida capacidade de escuta, negociação e respeito mútuo. Esta perceção confirmou-se de forma prática: em várias situações de jogo, sobretudo na área de Educação Física, observaram-se conflitos, comportamentos desafiantes, dificuldade em aceitar regras partilhadas e pouca predisposição para trabalhar em equipa. Ao mesmo tempo, verificou-se a existência de uma grande heterogeneidade no grupo, com alunos de diferentes contextos culturais, níveis de desempenho, e necessidades educativas específicas, incluindo crianças com Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) e uma aluna com Programa Educativo Individual (PEI). As diferenças, naturais e enriquecedoras, surgiam frequentemente como fonte de tensão e não como oportunidade de aprendizagem conjunta.



Foi neste contexto que senti a necessidade de desenvolver uma intervenção centrada na cooperação, não como um simples método pedagógico, mas como um eixo estruturante de desenvolvimento humano. A pertinência desta escolha encontra sólido respaldo nos documentos orientadores do sistema educativo português. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) consagra a cooperação como uma das dez competências-chave, destacando a importância da comunicação, da relação, da participação e da responsabilidade. As Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo (DGE, 2018) reforçam esta ideia, reconhecendo a importância de trabalhar competências socioemocionais, pensamento crítico, respeito mútuo e colaboração. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) destaca igualmente a necessidade de desenvolver uma cultura democrática, inclusiva e cooperativa, assente em valores de solidariedade, justiça e participação.

As conceções teóricas que sustentam este estudo apontam na mesma direção. Vygotsky (1978) mostra que o desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e só depois no individual, sendo a interação e a linguagem elementos centrais da aprendizagem. Dewey (1916) defende que a escola é uma comunidade de vida e que as crianças aprendem a democracia vivendo-a, participando e colaborando em experiências significativas. Johnson et al. (1999), Slavin (1985) e Kagan (2008) destacam que a aprendizagem cooperativa, quando estruturada de forma intencional, melhora o desempenho, fortalece relações, promove a autoestima e reduz conflitos. Por sua vez, Denham (2006) e Deci e Ryan (2000) sublinham a importância das competências socioemocionais e do sentido de pertença para a motivação e o bem-estar das crianças.

Perante este enquadramento teórico e institucional, a natureza deste estudo assume uma dimensão simultaneamente investigativa e formativa, integrando princípios da investigação-ação. Esta abordagem permite ao professor refletir criticamente sobre a sua própria prática, agir sobre a



realidade e construir conhecimento profissional no processo. Como refere Alarcão (2011), a investigação-ação promove uma postura docente reflexiva e fundamentada, articulando prática e teoria de forma dinâmica. No meu caso, assumir este duplo papel - o de professora estagiária e o de investigadora - foi essencial para compreender como as atividades cooperativas influenciaram o clima relacional da turma e o desenvolvimento das crianças.

A intervenção pedagógica consistiu na implementação de um conjunto de jogos cooperativos durante as aulas de Educação Física - um contexto particularmente rico do ponto de vista emocional, comunicativo e social. Esta área curricular foi selecionada porque oferece oportunidades naturais de interação e requer, por si só, que os alunos negociem, estabeleçam regras, se escutem, se respeitem e giram a competição. É precisamente nesses momentos, onde as emoções emergem com maior intensidade, que as competências cooperativas adquirem relevância pedagógica. Trabalhar a cooperação através do corpo e do movimento permite que as aprendizagens sejam vividas e não apenas discutidas, indo ao encontro da visão pragmatista de Dewey (1916), que considera que a experiência é o núcleo da aprendizagem.

Neste enquadramento, definiu-se como objetivo geral deste estudo: Compreender de que forma os jogos cooperativos em Educação Física podem promover competências de cooperação, comunicação e regulação emocional numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decorreram deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

1. De que forma os jogos cooperativos influenciam as interações sociais e emocionais da turma?
2. Que mudanças são visíveis nas atitudes, comportamentos e discursos após a intervenção?

Para responder a estas questões, o relatório segue a seguinte estrutura em quatro capítulos:



- **Capítulo I** – Descreve o enquadramento teórico que sustenta a investigação, mobilizando autores de referência e documentos normativos nacionais. Neste capítulo discutem-se conceitos como cooperação, aprendizagem cooperativa, desenvolvimento socioemocional, inclusão e mediação docente
- **Capítulo II** – Este capítulo apresenta a estrutura e a organização do projeto metodológico que orientou o estudo. Nele são explicitados a questão de investigação e os objetivos que orientaram todo o processo, bem como a metodologia adotada e a sua fundamentação, justificando a sua pertinência para o contexto em análise. São também descritas as técnicas de recolha de dados utilizadas: entrevista, questionário, grupo focal e observação participante, evidenciando a sua adequação aos propósitos do estudo e o modo como contribuíram para a triangulação e robustez dos resultados obtidos.
- **Capítulo III** – Expõe o contexto educativo e a caracterização da turma, assim como a intervenção pedagógica implementada, descrevendo detalhadamente as atividades cooperativas desenvolvidas, a sequência didática, os objetivos pedagógicos, a metodologia de ensino e a análise reflexiva das interações observadas.
- **Capítulo IV** – Apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos, integrando o questionário aplicado aos alunos, a entrevista à professora cooperante e as notas de campo. Este capítulo desenvolve uma análise quantitativa e qualitativa rigorosa, articulada com o enquadramento teórico, evidenciando as transformações socioemocionais e relacionais observadas na turma.

Em síntese, esta introdução situa o estudo no cruzamento entre motivação pessoal, pertinência educativa e compromisso profissional. O relatório que se segue pretende demonstrar que a cooperação não é apenas uma competência transversal, mas uma condição essencial para a



aprendizagem, a convivência e a construção de uma escola inclusiva. Mais do que ensinar conteúdos, o professor ensina formas de estar e de ser com os outros e é nesse espaço entre o saber e o viver que a cooperação adquire o seu pleno significado.



CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Desenvolvimento social e emocional da criança no 1.º Ciclo

1.1.1. Características do desenvolvimento socioemocional entre os 6 e 10 anos

A infância média, entre os seis e os dez anos, é um período decisivo no desenvolvimento socioemocional. A criança começa a valorizar de forma mais intensa a aceitação social e a estabelecer relações mais estáveis com os pares.

Papalia et al. (2009), cita Hartup, 1992; Kupersmidt e Coie, 1990; Morison e Masten, 1991; Newcomb, Bukowski e Pattee, 1993; Parker e Asher, 1987, quando referem que “crianças em idade escolar cujos colegas gostam delas estão mais propensas a ser bem-ajustadas quando adolescentes” (p.369). Por outro lado, “aquelas que não são aceites pelos seus pares ou que são muito agressivas estão mais propensas a desenvolver problemas psicológicos, abandonar a escola ou tornarem-se delinquentes” (p. 369).

Segundo Chen et al. (2005), citado por Papalia et al. (2009), os critérios de popularidade variam consoante o contexto cultural. Assim, na China, crianças tímidas podem ser populares e bem vistas pelos pares.

De acordo com Cillessen e Mayeux, 2004; LaFontana e Cillessen, 2002; Masten e Coatsworth, 1998; Newcomb et al., 1993, citados por Papalia et al. (2009), “crianças sociometricamente populares costumam ter boas habilidades cognitivas, são realizadoras, têm facilidade para resolver problemas sociais, ajudam as outras crianças e são autoconfiantes sem serem problemáticas ou agressivas. [...] As suas aptidões sociais superiores fazem



com que os outros apreciem a sua companhia” (p. 369). Em contraste, crianças impopulares geralmente são insensíveis aos sentimentos das outras e não se adaptam bem a novas situações.

Denham (2006) reforça esta perspetiva ao afirmar que “as crianças que expressam mais afeto positivo do que negativo tendem a ser avaliadas como mais simpáticas e assertivas pelos professores e também são mais aceites pelos colegas” (p. 62). A mesma autora sublinha que “défices no conhecimento emocional predizem rejeição pelos pares e problemas de comportamento no ensino básico” (p. 66).

Outro aspeto central nesta fase é a autorregulação. Denham (2006) explica que “a regulação implica ‘manter a tampa fechada’ quando surge frustração, mobilizando estratégias adaptativas” (p. 69).

1.1.2. A importância das interações sociais

O desenvolvimento socioemocional não se processa de forma isolada, mas depende da qualidade das interações que a criança estabelece com os outros. Vygotsky (1978) sublinha que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo têm origem social e só depois se internalizam a nível individual, uma vez que “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (p. 86).

Fernandes (1997) confirma esta ideia ao afirmar que “o trabalho em grupo pode favorecer a troca de ideias, a confrontação de pontos de vista e a construção conjunta de significados, constituindo-se como um recurso importante para a aprendizagem” (p. 565).



Del Prette e Del Prette (2005), acrescentam que as habilidades sociais como empatia, assertividade e resolução de conflitos são competências aprendidas, que podem e devem ser treinadas em contextos educativos.

1.1.3. Empatia, partilha e regulação no quotidiano escolar

As relações estabelecidas no contexto escolar constituem terreno fértil para o desenvolvimento da empatia, da partilha e da regulação emocional. Papalia et al. (2009) mostram que a aceitação social relaciona-se com competências cognitivas e sociais mais desenvolvidas, enquanto a rejeição pelos pares pode conduzir a dificuldades emocionais e comportamentais.

Denham (2006) destaca que “as crianças com um conhecimento emocional mais avançado respondem de forma mais pró-social às emoções dos colegas e são mais apreciadas pelos pares” (p. 66).

Fernandes (1997) reforça que as experiências de trabalho cooperativo não apenas facilitam a aprendizagem de conteúdos académicos, mas também potenciam competências socio emocionais.

A UNESCO (2017) sublinha que os sistemas educativos inclusivos devem valorizar práticas que promovam a participação de todos os alunos, independentemente das suas diferenças, reforçando a empatia e a cooperação como valores estruturantes.

1.2. Competências sociais e cooperativas: definição e relevância

1.2.1. Definição de competências cooperativas



No campo educativo, as competências cooperativas dizem respeito à capacidade dos alunos de trabalharem em conjunto para alcançarem objetivos partilhados. Johnson et al. (1999) definem: “A aprendizagem cooperativa é o uso didático de grupos reduzidos com o objetivo de que os alunos trabalhem juntos para otimizar a sua própria aprendizagem e a dos outros” (p. 65).

Os autores destacam ainda que a cooperação requer a aprendizagem explícita de práticas sociais, como liderança, tomada de decisão, comunicação, confiança e gestão de conflitos, remetendo para estudos prévios (Johnson, 1991, 1993; Johnson & Johnson, 1994), citados por Johnson et al., (1999, p. 9).

Kagan (2008) aprofunda a mesma ideia com a noção de estruturas cooperativas, que são procedimentos independentes do conteúdo: “Fornecemos estruturas e procedimentos passo a passo, independentes do conteúdo que os alunos seguem para interagir entre si e com o conteúdo” (p. 1).

Exemplos concretos são descritos pelo autor: “No *RallyRobin*, os alunos alternam-se a apresentar respostas ou ideias; no *Timed Pair Share*, cada par tem tempo igual e protegido para falar enquanto o outro ouve e depois apoia” (p. 8).

Em síntese, a cooperação pressupõe que todos participem ativamente e que sejam desenvolvidas competências como ouvir, ajudar, partilhar responsabilidades e resolver conflitos.

1.2.2. Cooperação, colaboração e competição

É essencial distinguir cooperação de outras formas de interação. Johnson et al. (1999) descrevem três tipos de grupos: “O grupo de pseudoaprendizagem [...] que na realidade estão a competir entre si”, no “grupo de aprendizagem tradicional [...] em que as tarefas [...] não exigem



um verdadeiro trabalho conjunto” e “o grupo de aprendizagem cooperativa [...] que tem cinco características distintivas” (p. 6), sendo elas “interdependência positiva”, “responsabilidade individual”, “interação promotora cara a cara”, “competências interpessoais” e “de grupo e reflexão sobre o funcionamento do grupo” (p.15).

Fernandes (1997) também esclarece a diferença no contexto português, referindo que quando se promove trabalho cooperativo, o professor organiza situações em que a interdependência positiva e a responsabilidade individual são explicitadas, sendo que no trabalho colaborativo, muitas vezes, partilha-se a tarefa sem que exista um objetivo comum claramente construído.

No que concerne à competição, Deci e Ryan (2000) alertam para custos ocultos de ambientes centrados em comparações, quando referem que “ambos os conjuntos de estudos sugerem que o uso de recompensas salientes baseadas no desempenho, de comparações sociais e de padrões normativos de objetivos como estratégias motivacionais gera inúmeros custos ocultos” (p. 260).

1.2.3. Benefícios da cooperação no contexto escolar

A investigação mostra que a cooperação é mais eficaz do que a competição ou o individualismo. Johnson et al. (1999) afirmam que “as investigações realizadas indicam que a cooperação conduz a um maior empenho em alcançar os objetivos, à geração de relações interpessoais mais positivas e a uma melhor saúde mental do que os métodos competitivo e individualista” (p. 65).

Slavin (1985) reforça esta perspetiva com dados empíricos: “Em três dos quatro estudos, houve uma diferença significativa nos ganhos de aprendizagem a favor do grupo TGT [Teams-Games-Tournaments]. Em dois



destes três estudos, os alunos do TGT obtiveram ganhos significativamente maiores nos critérios de relações raciais” (p. 217).

Papalia, Olds e Feldman (2009) reforçam a importância destas aprendizagens socioemocionais ao destacar que:

Crianças sociometricamente populares costumam ter boas habilidades cognitivas, são realizadoras, têm facilidade para resolver problemas sociais, ajudam as outras crianças e são autoconfiantes sem serem problemáticas ou agressivas. [...] As suas aptidões sociais superiores fazem com que os outros apreciem sua companhia (p. 369).

Por sua vez, Denham (2006) comprova que as competências emocionais são preditores da aceitação social ao complementar que “as crianças com um conhecimento emocional mais avançado respondem de forma mais pró-social às emoções dos colegas e são mais apreciadas pelos pares” (p. 66).

Del Prette e Del Prette (2005) realçam que estas competências (ouvir, ajudar, negociar, resolver conflitos) não são inatas, mas sim aprendidas e praticadas, e a UNESCO (2017) reforça, igualmente, que ambientes inclusivos exigem a valorização da cooperação como prática pedagógica promotora de participação e equidade.

1.3. Competição vs. Cooperação no contexto educativo

1.3.1. Definições e implicações em ambientes de aprendizagem

A reflexão sobre o sentido educativo da cooperação tem raízes filosóficas na tradição democrática. Como escreveu Dewey (1916), “Democracia (...) significa, principalmente, um modo de vida associado, de



experiência comunicada em conjunto” (p. 101). Esta conceção enfatiza que a escola é uma comunidade onde o aprender acontece com os outros, não apesar dos outros.

Nos modelos contemporâneos de aprendizagem cooperativa, Johnson et. al. (1999) descrevem com precisão o que a cooperação exige ao nível das interações em sala de aula. Por exemplo, salientam que “a qualidade do diálogo entre alunos é uma das chaves da aprendizagem cooperativa” (p. 8). E, para assegurar esse diálogo produtivo, sublinham a necessidade de responsabilização: “Responsabilidade individual significa responsabilizar cada aluno pela sua parte do trabalho do grupo e por dominar o material atribuído ao grupo” (p. 12).

Ao nível das práticas de sala de aula em Portugal, Fernandes (1997) descreve a diferença entre trabalho cooperativo e formas de organização que, embora parecidas, não geram a mesma qualidade de interdependência entre pares. Observa que “quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (p. 563). Com isto mostra como o trabalho colaborativo (mal implementado) pode resvalar para dinâmicas individualizadas e competitivas, com “efeitos psicossociais não muito salutares” (p. 563).

Do ponto de vista dos estruturantes da atividade, a mesma autora acrescenta que “os alunos trabalhando cooperativamente, discutindo ideias e situações, podem servir de recursos estruturantes para a sua própria aprendizagem e/ou para a dos outros elementos do grupo” (p. 566). Assim, a cooperação não é apenas um “meio simpático” de trabalhar: é um mecanismo que estrutura cognitivamente o aprender.



1.3.2. Efeitos da competição

As abordagens competitivas têm sido associadas a custos motivacionais e à diminuição da flexibilidade psicológica necessária à aprendizagem profunda. Na meta-análise do enquadramento da autodeterminação, Deci e Ryan (2000) afirmam que “contextos controladores conduzem a maior pressão para o desempenho e a avaliações com base em padrões normativos, o que frequentemente resulta em desempenhos mais rígidos, menos flexíveis e menos criativos” (p. 236).

No plano organizacional da escola inclusiva, Sanches (2005) critica a “competição individual sempre frenética”, lembrando que tal lógica é inconciliável com uma educação que pretende o sucesso de todos (pp. 140–141). Esta análise liga-se à evidência psicológica: pressões externas e comparações normativas reforçam comportamentos instrumentais de curto prazo, minando metas de compreensão, pertença e participação, pilares do clima socioemocional saudável no 1.º CEB.

1.3.3. Efeitos da cooperação

Em contraste, a cooperação melhora o envolvimento, a qualidade das interações e os resultados académicos quando assente em interdependência positiva e responsabilidade individual. Johnson et al. (1999) são explícitos ao definir o papel da responsabilidade: “Responsabilidade individual... responsabilizar cada aluno pela sua parte do trabalho de grupo” (p. 12), condição necessária para evitar o “free-riding” (aproveitamento do trabalho dos colegas) e sustentar a equidade de participação.

No quadro de uma didática das Matemáticas (aplicável por analogia às restantes áreas), Fernandes (1997) mostra como a cooperação promove



raciocínio, explicitação e negociação de significados: “Trabalhando cooperativamente (...) os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais (...) [e] sentem-se mais à vontade para [explicar, discutir] em pequenos grupos” (p. 564). Além disso, o trabalho cooperativo “oferece (...) a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema” (p. 563).

No plano dos ambientes inclusivos, Sanches (2005) documenta que instâncias europeias destacam o “trabalho cooperativo” como estratégia para “construir classes mais inclusivas” (pp. 132–133). Tal reforça que a cooperação não é apenas eficaz, mas ética e equitativa, alinhando com valores de participação e justiça educativa.

1.3.4. Estudos comparativos: métodos cooperativos vs. individualistas/competitivos

A literatura empírica distingue-se não só por “o que” recomenda, mas por “como” operacionaliza a cooperação. Em Student Teams–Achievement Divisions (STAD), Slavin (1985) descreve: [“Em STAD... o professor apresenta a lição; depois os alunos trabalham nas equipas para garantir que todos dominaram a matéria... As pontuações de equipa baseiam-se na melhoria de cada aluno face ao seu próprio registo anterior” (p. 69).

No Teams-Games-Tournaments (TGT), por sua vez, “o TGT é como o STAD, exceto que, em vez de testes, os alunos competem em mesas de torneio com três alunos de nível de desempenho semelhante” (p. 70).

A comparação entre ambos elucida a tensão cooperação-competição: [“No STAD, a ênfase está na pontuação por melhoria (...) No TGT, a competição em torneios semanais é o principal dispositivo motivacional” (p. 286).



Em termos práticos, STAD internaliza a comparação (cada aluno consigo próprio), enquanto TGT externaliza (equipa vs. equipas) o incentivo e isso tem implicações no clima emocional da turma e na perceção de justiça.

Ligando a revisão teórica aos cenários de sala de aula, Fernandes (1997) ilustra como a cooperação estrutura o pensamento e a participação: “A aprendizagem... é uma construção social” e “os alunos aprendem... à medida que participam na construção da situação na qual aprendem” (pp. 564, 570). Este quadro é coerente com Dewey (1916) (comunidade de experiência) e com os princípios de Johnson et al. (1999) (diálogo de qualidade e responsabilidade individual).

1.3.5. Implicações pedagógicas

Do ponto de vista da gestão pedagógica, o desafio é substituir comparações normativas (foco em rankings) por metas de melhoria (foco em progresso), diminuir o peso de recompensas controladoras e aumentar as condições de autodeterminação (autonomia, competência, relação). A advertência de Deci e Ryan (2000) é cristalina: contextos controladores geram desempenhos mais rígidos, menos flexíveis e menos criativos” (p. 236).

Operacionalmente, isto implica: (i) planificar interdependência positiva de objetivos, recursos e recompensas; (ii) assegurar responsabilidade individual (ex.: critérios claros de contribuição, auto e heteroavaliação); (iii) ensinar habilidades sociais (escuta, comunicação, gestão de conflitos) como conteúdos curriculares, para que o “diálogo de qualidade” ocorra, como defendem Johnson et al. (1999, p. 8-12); e (iv) usar estruturas didáticas que gerem participação simétrica e suporte entre pares, evitando que a cooperação se dilua em meras partilhas de tarefas (Fernandes, 1997, p. 563).

Finalmente, do ponto de vista da equidade, a cooperação é também uma estratégia de inclusão reconhecida a nível europeu: “o trabalho



cooperativo... [é] uma das estratégias... para construir classes mais inclusivas” (Sanches, I., 2005, pp. 132–133).

1.4. Aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.4.1. Princípios estruturantes da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é mais do que juntar alunos em grupos, implica um conjunto de condições pedagógicas que asseguram que todos aprendem com todos. Johnson et al (1999) descrevem, entre outros, processamento/grupo como um desses requisitos, sendo que “o processamento de grupo exige discutir periodicamente ‘como estamos a funcionar’ e ‘que ações são úteis ou não para alcançar os nossos objetivos” (p. 36).

Os autores acrescentam critérios operacionais para essa reflexão conjunta, referindo que “para que o processamento de grupo seja eficaz, deve centrar-se em metas específicas do grupo, manter a participação de todos e concluir com decisões claras sobre o que continuar e o que mudar” (p. 37).

Outro princípio basilar é a responsabilidade individual, isto é, cada aluno deve responder pelo seu contributo. No mesmo manual prático, lê-se: “Os professores observam o trabalho dos grupos e dos indivíduos para avaliar o desempenho e fornecer feedback que ajude os alunos a melhorar” (p. 43).

Essa responsabilização articula-se com uma gestão intencional de papéis, uma vez que “os papéis devem ser definidos claramente para que cada membro saiba o que fazer e para facilitar a participação equitativa” (p. 45).

Para além dos “grupos formais” (organizados para tarefas de duração limitada) e “informais” (curta duração durante uma explicação), Johnson et al. (1999) destacam os grupos de base (base groups) como suporte contínuo no tempo ao referirem que “os grupos de base são grupos de aprendizagem



de longo prazo, com composição estável, cujo propósito é oferecer apoio, incentivo e assistência para o progresso académico de cada membro” (p. 16).

No primeiro ciclo, estes grupos de base ajudam a estabilizar relações e a criar rotinas cooperativas de cuidado e de estudo.

Estes princípios dialogam com evidência motivacional, pois contextos que apoiam autonomia, competência e vínculo social favorecem o empenho e a aprendizagem. Deci e Ryan (2000) sintetizam: “a motivação intrínseca será facilitada por condições que promovam a satisfação das necessidades psicológicas” (p. 233).

Em ambientes cooperativos, feedback informativo, escolha e interdependência positiva favorecem essa satisfação; pelo contrário, pressões e comparações prejudicam-na, uma vez que “oferecer apoio à autonomia, relativamente ao controlo, associou-se a resultados mais positivos, incluindo maior motivação intrínseca” (p. 234).

1.4.2. Estratégias e metodologias cooperativas

A transposição dos princípios para a prática passa por estruturas de interação e rotinas muito claras. Segundo Jonhson et al. (1999), numa perspetiva didática, o professor observa, regula e alimenta o trabalho dos grupos com dados e questões: “Os professores observam o desempenho para fornecer feedback específico que ajude os estudantes a melhorar tanto no domínio académico como nas competências sociais (p. 43). É igualmente útil atribuir papéis (por exemplo, coordenador, relator, gestor do tempo, verificador de compreensão), definidos “claramente” para facilitar a participação equitativa (p. 45).



No contexto português, Fernandes (1997) evidencia o potencial do trabalho em grupo ao mencionar que “os alunos trabalhando cooperativamente, discutindo ideias e situações, podem servir de recursos estruturantes para a sua própria aprendizagem e para a dos outros elementos do grupo” (p. 98).

O autor sublinha ainda que a mediação docente é decisiva, pois “o professor pode e deve ser uma poderosa influência no comportamento de cooperação do grupo” (p. 566). E descreve ganhos específicos em Matemática quando se criam pares e pequenos grupos que explicam procedimentos e raciocínios explicando que nessa área, por exemplo, a discussão em pequenos grupos permite aos alunos confrontarem estratégias de resolução, justificarem os seus procedimentos e ajustarem as suas respostas.

Para estruturas comprovadas de aprendizagem cooperativa, a literatura internacional descreve métodos com passos definidos. No STAD (*Student Teams–Achievement Divisions*), Kagan (2008) sintetiza: “no STAD, os alunos são organizados em equipas de quatro, heterogéneas em nível de desempenho, sexo e etnia” (p. 68).

O mecanismo de incentivo combina metas de equipa com progresso individual, sendo que “as equipas recebem certificados ou outras recompensas com base no grau em que melhoram face ao seu próprio desempenho anterior” (p. 69).

Para além das estruturas por métodos, há recomendações transversais de discurso e mediação. A investigação sintetizada por Gillies (2007) mostra que as interações em grupo eficazes assentam em explicar, justificar, perguntar e regular o turno de fala, uma vez que “os alunos devem ser encorajados a explicar as suas ideias, elaborar sobre as contribuições dos outros e colocar questões de clarificação” (p. 45).



Estas rotinas linguísticas são plenamente ensináveis no 1.º ciclo (por exemplo, com guiões de pergunta-resposta, cartões de papéis e frases de apoio).

1.4.3. Como a organização escolar potencia competências sociais

A aprendizagem cooperativa requer congruência organizacional: tempos, espaços e culturas de escola que legitimem a entreajuda. Em termos de planeamento e avaliação, Sanches (2005) descreve uma abordagem em investigação-ação que envolve toda a comunidade educativa na análise de necessidades, definição de estratégias e revisão contínua quando defende que “a reflexão sistemática feita por todos os intervenientes, num processo interativo e cooperativo, ditará o caminho a percorrer” (p. 138).

A mesma autora enumera práticas inclusivas que dependem de organização escolar (coadjuvação, heterogeneidade dos grupos, apoio entre pares), salientando que “é aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” (p. 134).

Esse *ethos* cooperativo (conjunto de valores, atitudes e práticas que definem uma cultura de cooperação) tem também uma dimensão ética e de bem-estar. Deci e Ryan (2000) mostram, em estudos de campo, que professores mais apoiantes da autonomia tendem a promover maior motivação intrínseca e satisfação nos alunos.

A implicação prática para a escola é clara e defende a ideia de devolver escolha, oferecer feedback informativo, evitar comparações normativas e estruturar metas de equipa com responsabilidade individual (princípios acima). Na mesma linha, Johnson et al. (1999) indicam que o professor deve observar sistematicamente os grupos e fornecer devolução focada em conteúdos e habilidades sociais (p. 43).



Por fim, importa recordar que a cooperação não acontece por acaso, exige ensino explícito de competências interpessoais e rotinas de processamento (revisão de como o grupo trabalhou). Como escrevem Johnson et al (1999), “o processamento de grupo exige discutir periodicamente ‘como estamos a funcionar’... e concluir com decisões claras sobre o que continuar e o que mudar” (p. 37).

No 1.º ciclo, esta revisão breve, frequente e concreta ajuda as crianças a nomearem comportamentos, ajustarem práticas e celebrarem avanços, consolidando as competências sociais que a escola pretende promover.

1.5. O papel do professor e da gestão pedagógica

1.5.1. O professor como mediador da cooperação

A promoção da cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico exige que o professor vá muito além do papel de transmissor de conteúdos. Ele deve estruturar, orientar e sustentar práticas cooperativas, criando condições para que todos os alunos participem ativamente. Como afirmam Johnson et al. (1999), “o professor tem a responsabilidade de estruturar a aprendizagem cooperativa para que os estudantes trabalhem juntos de forma eficaz” (p. 21).

Esta responsabilidade inclui a organização das atividades, a definição de objetivos comuns e a monitorização do progresso, mas também a formação explícita dos alunos em competências interpessoais. Os mesmos autores (1999) sublinham que “os alunos devem ser ensinados em como liderar, tomar decisões, construir confiança, comunicar-se e gerir conflitos” (p. 22).

Estas competências, ensinadas intencionalmente, funcionam como ferramentas para que o grupo consiga atingir metas comuns de forma eficaz. Isto significa que o professor deve dedicar tempo e espaço a ensinar a cooperar, e não apenas a exigir que os alunos cooperem.



1.5.2. Criar ambientes seguros e colaborativos

A cooperação só se desenvolve plenamente num ambiente em que os alunos se sintam respeitados e seguros para partilhar ideias. Hooks (2022) descreve o potencial transformador da sala de aula quando esta é concebida como espaço de liberdade ao referir que “ensinamos a transgredir quando ensinamos os alunos a articular, a partilhar e a ouvir as vozes uns dos outros de forma aberta e crítica” (p. 34).

A cooperação, nesse sentido, é inseparável de uma pedagogia crítica que valoriza todas as vozes. O professor deve criar condições para que a diversidade de experiências e perspetivas se torne fonte de aprendizagem coletiva.

Fernandes (1997) reforça esta ideia ao salientar que a mediação docente implica um diálogo constante com os alunos ao defender que este “deve ouvir e falar com os alunos, para fazê-los trazer os seus conceitos espontâneos para a sala de aula, e dar-lhes acesso aos conceitos científicos” (p. 566).

Aqui, o professor é o elo entre os conceitos prévios das crianças e os saberes formais, ajudando-as a integrar ambos em novas construções de conhecimento. Ao mesmo tempo, garante que as relações de grupo não se limitam à partilha superficial, mas promovem a construção de significados relevantes.

1.5.3. Da cultura competitiva à cultura cooperativa

A transição de um paradigma competitivo para um cooperativo constitui um desafio cultural profundo. Nas práticas competitivas, o valor do aluno é medido em comparação com os colegas, gerando pressões externas que minam a motivação intrínseca. Deci e Ryan (2000) alertam para este



efeito ao mencionarem que “quando as pessoas são controladas, não se experienciam como iniciadoras do seu comportamento” (p. 233).

Ao invés, na cooperação, o professor incentiva o desenvolvimento de metas comuns e partilhadas, substituindo *rankings* e recompensas externas por mecanismos de apoio e interdependência. Johnson et al. (1999) são claros: “A interdependência positiva (...) é o que mantém o grupo unido... Sem ela, a cooperação não existe” (p. 35).

Neste sentido, a tarefa do professor é desenhar ambientes em que o sucesso de um depende do sucesso de todos, criando solidariedade académica em vez de competição individualista.

1.5.4. Estratégias de gestão pedagógica

A gestão pedagógica da cooperação exige planificação cuidadosa. Johnson et al. (1999) indicam “os dois passos necessários para implementar a interdependência positiva nos grupos de aprendizagem são: 1. Formular metas que estabeleçam uma interdependência positiva. 2. Suplementar e reforçar a interdependência positiva” (p. 33). E acrescentam que “a interdependência de papéis é implementada atribuindo aos membros (...) papéis complementares e interligados” (p. 34).

Na prática do 1.º ciclo, esta gestão passa por definir papéis claros (como coordenador, relator ou verificador), usar objetivos partilhados e garantir que todos os alunos têm algo indispensável a contribuir.

Fernandes (1997) destaca que o professor deve também organizar atividades em que os alunos expliquem e discutam ideias, quando argumenta que “o trabalho cooperativo oferece ainda a possibilidade de discussão dos méritos das diferentes maneiras de resolver um mesmo problema, e pode facilitar a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas” (p. 563).



Este exemplo mostra que a cooperação não é apenas uma questão social, é também uma metodologia cognitiva que desenvolve raciocínio, comunicação e pensamento crítico.

1.5.5. Avaliação das competências sociais

A avaliação das competências sociais é parte integrante da aprendizagem cooperativa e deve incidir não apenas nos resultados, mas também nos processos de interação. Johnson et al (1999) reforçam esta ideia ao afirmar que “cada membro é responsável não só por aprender o que foi ensinado, mas também por assegurar que todos os outros membros do grupo o aprendam” (p.12). Deste modo, a avaliação envolve corresponsabilidade, valorizando tanto o progresso individual como o apoio dado aos colegas.

Segundo Johnson et al. (1999) uma estratégia central de avaliação é o processamento grupal em que “o processamento de grupo exige discutir periodicamente ‘como estamos a funcionar’ e ‘que ações são úteis ou não para alcançar os nossos objetivos” (p. 36).

Este momento de reflexão permite aos alunos tomar consciência da qualidade das suas interações e identificar melhorias. O professor desempenha aqui um papel essencial, como sublinham os mesmos autores (1999), “o papel do docente no processamento grupal consiste em: verificar que cada aluno e cada grupo recebam (e deem) feedback (...) ajudar os indivíduos e os grupos a fixar objetivos (...) incentivar os alunos a celebrar o bom desempenho dos seus grupos” (p. 59).

Assim, a avaliação das competências sociais assume um carácter formativo, orientando tanto a aprendizagem académica como o desenvolvimento interpessoal. Fernandes (1997) acrescenta que estas interações avaliadas são também recursos estruturantes para a aprendizagem, pois “os alunos trabalhando cooperativamente, discutindo ideias e situações,



podem servir de recursos estruturantes para a sua própria aprendizagem e/ou para a dos outros elementos do grupo” (p. 98).

No 1.º ciclo, avaliar as competências sociais significa, portanto, observar, apoiar e valorizar os comportamentos de cooperação, garantindo que todos os alunos têm oportunidade de aprender e de contribuir para o grupo.

1.6. Políticas educativas e enquadramento legal

1.6.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Em Portugal, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) constitui um referencial central das políticas educativas. Este documento estabelece que os alunos devem desenvolver competências de interação com os outros, de colaboração e de responsabilidade social, reconhecendo a cooperação como competência transversal a todas as áreas do currículo. A cooperação é vista, não apenas como uma técnica, mas como um valor que deve orientar a ação educativa desde o 1.º ciclo.

Este enquadramento significa que as competências sociais e emocionais não são um suplemento à aprendizagem académica, mas fazem parte integrante do perfil de saída. Neste sentido, a escola tem o dever de criar práticas pedagógicas que ajudem as crianças a trabalhar em equipa, partilhar responsabilidades e respeitar a diversidade.

1.6.2. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Complementarmente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017) define princípios orientadores que reforçam a



centralidade da cooperação no desenvolvimento de uma cidadania ativa. A ENEC preconiza a implementação de metodologias participativas, nas quais os alunos aprendam a dialogar, cooperar, resolver conflitos e respeitar diferenças como parte essencial da sua formação cívica.

Este documento articula a cooperação com a promoção de valores democráticos e de equidade, sublinhando que a escola deve ser o espaço onde as crianças aprendem a viver em comunidade. Assim, cooperação e cidadania não se dissociam: aprender a cooperar é também aprender a ser cidadão.

1.6.3. Orientações internacionais: a UNESCO

A nível internacional, a UNESCO (2017) sustenta que a inclusão educativa passa, necessariamente, pela cooperação. No relatório *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, a organização enfatiza que os sistemas educativos devem desenvolver culturas e políticas escolares baseadas na participação, na equidade e na aprendizagem colaborativa. A inclusão só se concretiza quando os alunos se sentem parte de uma comunidade que aprende em conjunto, respeitando e valorizando as diferenças (citação indireta).

Estas orientações internacionais alinham-se com as políticas portuguesas, mostrando uma convergência global, uma vez que a cooperação é entendida como condição para a qualidade da educação, para a equidade e para o bem-estar de todos os alunos.

1.6.4. Da política à prática pedagógica

O enquadramento normativo só ganha força quando se traduz em práticas pedagógicas concretas. Como sublinha Sanches (2005), “a educação



inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades” (133).

Este excerto mostra que a cooperação não é apenas uma opção metodológica, mas uma exigência ética e política: garantir que todos aprendem, em conjunto, independentemente das suas dificuldades ou diferenças.

Na mesma linha, Johnson et al. (1999) são claros quanto às responsabilidades do professor quando afirmam que “o docente que aplica a aprendizagem cooperativa deve planear e executar cuidadosamente quatro ações concretas (p.64). Ou seja, cabe ao professor transformar os princípios políticos em ações pedagógicas, estruturando os grupos, ensinando competências sociais e avaliando continuamente os processos de cooperação.

1.6.5. Cooperação como valor democrático

A valorização da cooperação nas políticas educativas tem uma raiz filosófica clara: Dewey (1916) concebe a democracia como uma forma de vida que depende da experiência partilhada quando nos diz que “a democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, um modo de vida associado, de experiência comunicada em conjunto” (p. 101). Esta visão de Dewey revela a profundidade da ligação entre cooperação e democracia: não se trata apenas de ensinar técnicas de grupo, mas de formar cidadãos capazes de viver e construir coletivamente a vida em comum.



CAPÍTULO II

PROJETO METODOLÓGICO

2.1. Estrutura/organização do projeto metodológico

O presente projeto metodológico está estruturado de forma a garantir uma abordagem coerente e fundamentada ao processo investigativo. Inicia-se com a apresentação da questão de investigação e dos objetivos do estudo, que orientam todas as etapas subsequentes. Em seguida, desenvolve-se a metodologia de investigação, onde são expostas a abordagem teórica e a fundamentação metodológica adotada, justificando sua adequação ao problema de estudo. Esta secção visa assegurar a coerência entre o problema investigado, os objetivos propostos e a forma como a pesquisa será conduzida.

Posteriormente, são descritas as técnicas de recolha de dados selecionadas, como entrevista semiestruturada, questionário, grupo focal e observação participante, cada uma apresentada com uma breve caracterização e justificação de sua pertinência face aos objetivos do estudo.

Por fim, detalham-se as técnicas de análise de dados previstas, nomeadamente a análise documental e a análise estatística, ambas justificadas em função da natureza mista dos dados a serem recolhidos, assegurando uma interpretação rigorosa e integrada dos resultados.

2.2. Questão e objetivos de investigação

O presente estudo centra-se no tema: "**Contributo para a promoção de competências cooperativas da criança: da competição à cooperação**", tendo como foco a importância de fomentar valores como a entreatajuda, a



empatia e o trabalho em equipa no contexto escolar. Partindo da constatação de comportamentos competitivos excessivos e de conflitos recorrentes entre crianças, particularmente durante atividades lúdicas e aulas de Educação Física, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas com vista à construção de ambientes educativos mais colaborativos.

Neste sentido, o estudo propõe-se atingir os seguintes objetivos, que se constituem também como questões orientadoras da investigação:

- **De que forma os jogos cooperativos influenciam as interações sociais e emocionais da turma?**
- **Que mudanças são visíveis nas atitudes, comportamentos e discursos após a intervenção?**

Através desta investigação, pretende-se contribuir para a valorização de práticas educativas que privilegiem a cooperação enquanto competência fundamental no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

2.3. Metodologia de investigação, sua fundamentação e a adequação ao estudo.

A presente investigação inscreve-se no paradigma quantitativo, mas essencialmente qualitativo, sendo orientada por uma abordagem interpretativa, centrada na compreensão dos fenómenos em contexto e na valorização das experiências e significados atribuídos pelos participantes. A questão de investigação - *Como contribuir para a promoção de competências cooperativas da criança: da competição à cooperação*- emerge de uma necessidade concreta, identificada através da observação participante, de compreender e intervir nas dinâmicas relacionais da turma em estudo, particularmente no âmbito das aulas de Educação Física, onde se verificaram conflitos recorrentes associados a jogos de natureza competitiva.



A escolha da metodologia qualitativa justifica-se, portanto, pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada das realidades educativas, permitindo aceder às perceções, atitudes e práticas dos envolvidos. Como refere Amado (2014), citando Amado (2010, p.139), “a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto”, o que a torna particularmente adequada a estudos que procuram transformar a prática pedagógica, como é o caso. (p.15)

A investigação qualitativa, enquanto processo dinâmico e contextualizado, exige do investigador um conjunto de competências técnicas, pessoais e éticas. Tal como salienta Amado (2014), este tipo de investigação “incidirá fortemente nos domínios das competências pessoais e técnicas do investigador, com exigências no plano atitudinal (saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade, etc.) e no plano ético (confidencialidade, cumprimento do contratado, etc.) A “pessoa do investigador” é, assim, o principal instrumento da investigação, pelo que a sua postura reflexiva, empática e crítica assume um papel central na produção de conhecimento. (p. 12)

Neste contexto, o investigador assume também a função de professor-investigador, cuja prática pedagógica se transforma em objeto de análise e melhoria contínua. Esta perspetiva é defendida por Stenhouse (1975, p. 142), citado por Alarcão (2001), ao afirmar que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” e que um desenvolvimento curricular efetivo “depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”. Essa atitude investigativa traduz-se, segundo o autor, numa “predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”, sendo por isso, indissociável de uma prática pedagógica reflexiva. (p. 4)

Esta visão é reforçada por Maria do Céu Roldão (2000, p. 17), citada por Alarcão (2001), ao referir que “pensar curricularmente significa tão só



assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele”. Assim, a prática pedagógica não é vista como um simples ato de execução de normas, mas como um espaço de produção de saberes, passível de ser investigado, analisado e transformado. (p. 5)

Desta forma, o recurso à investigação qualitativa revela-se particularmente pertinente para a problemática em estudo, permitindo compreender os modos como a competição e a cooperação se manifestam nas interações infantis e identificar estratégias pedagógicas que promovam uma cultura de entreajuda. Como refere Dewey (1959, p. 25), citado por Alarcão (2001), “cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas”. Esta disposição investigativa é essencial para analisar criticamente os contextos educativos e repensar as práticas, promovendo mudanças fundamentadas e sustentadas. (p. 8-9).

Neste enquadramento, entende-se que esta abordagem investigativa representa uma mais-valia significativa para estudos desta natureza, na medida em que

“a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância. Na relação negociada e colaborativa entre o investigador e o sujeito da investigação, ela tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (Walsh, Tobin & Grave, 2002, p. 1058).

Ao colocar no centro da investigação as vivências e perceções das crianças e educadores, a metodologia qualitativa possibilita não só a compreensão do fenómeno em estudo, mas também a construção de caminhos pedagógicos mais inclusivos, cooperativos e transformadores.



2.4. Técnicas de recolha de dados utilizadas e sua adequação ao estudo

A investigação recorreu a quatro técnicas principais de recolha de dados: **entrevista semiestruturada**, **questionário**, **grupo focal** e **observação participante**, adequadas à abordagem qualitativa adotada. Como referem Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos em contexto. (p. 48)

A **entrevista** foi usada para explorar em profundidade as perceções de professores e educadores. Segundo Morgado (2013), citado por Batista et al. (2021), esta técnica é especialmente útil pela interação direta que proporciona entre investigador e entrevistado. (p. 18)

O **questionário** foi aplicado a um número mais alargado de participantes, com o objetivo de recolher dados mais gerais sobre práticas pedagógicas e dinâmicas grupais. Tal como refere Coutinho (2011), citado por Batista et al. (2021), o questionário é apropriado para inquirir sobre fenómenos sociais e caracterizar populações. (p. 17)

O **grupo focal** permitiu ouvir diretamente os alunos num ambiente de partilha e discussão coletiva. Segundo Nyumba et al. (2018), citado por Batista et al. (2021), esta técnica estimula a construção de opiniões através da interação entre participantes, o que é reforçado por Dall’Agnol e Trench (1999), que destacam o clima de desinibição e troca de informações.

A **observação participante** foi essencial para compreender as dinâmicas de cooperação e conflito nas aulas de Educação Física, em contexto real. Esta técnica conferiu autenticidade e profundidade à análise, ao permitir o registo direto dos comportamentos das crianças.



A conjugação destas técnicas revelou-se adequada aos objetivos do estudo, permitindo uma visão rica, contextualizada e coerente com a abordagem qualitativa adotada.

2.4.1. Inquérito por entrevista

No âmbito desta investigação, recorreu-se ao inquérito por entrevista, mais especificamente à entrevista semiestruturada, caracterizada pela utilização de um guião flexível previamente definido, que permite formular questões abertas e adaptá-las consoante o desenvolvimento da conversa com cada participante. Esta técnica visa garantir profundidade na recolha de dados, possibilitando uma exploração mais rica das perceções individuais.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), Hill (2014) e Morgado (2013), citados por Batista et al. (2021),

Esta técnica de recolha de dados em investigação possibilita a obtenção de informação mais detalhada e profunda, dificilmente conseguida por meio de um questionário, devido ao caráter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões. Além disso, o inquérito por entrevista pode fornecer informação nova e/ou inesperada, que implique uma reconceptualização dos objetivos em estudo.” (p. 19)

2.4.2. Inquérito por questionário

O **inquérito por questionário** foi utilizado nesta investigação com o objetivo de recolher informação junto de um conjunto alargado de participantes, permitindo aceder a perceções, opiniões e práticas relacionadas



com a promoção da cooperação em contexto educativo. Esta técnica caracteriza-se pela aplicação de um conjunto estruturado de questões, podendo ser administrado de forma direta ou indireta.

Como referem Batista et al. (2021), “dependendo do problema, do método, da(s) questão(ões) e do(s) objetivo(s) de investigação, esta estratégia de recolha de dados visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões (administração direta ou indireta), obter respostas de uma determinada população em estudo.” (p. 16)

Além disso, segundo os mesmos autores, ao citarem Coutinho (2011), Dias (1994) e Gonçalves (2004), esta técnica destaca-se por ser adequada a estudos de maior escala e por permitir recolher dados sobre “atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual – dependendo da(s) questão(ões), do(s) objetivo(s) e finalidade(s) do estudo.” (p. 17)

2.4.3. Grupo Focal

O **grupo focal** foi utilizado como técnica de recolha de dados para promover uma discussão coletiva entre participantes (neste caso, crianças), em torno da temática da cooperação. Esta abordagem visa explorar ideias, perceções e experiências de forma interativa, permitindo o surgimento de opiniões partilhadas ou divergentes.

Segundo Batista et al. (2021), citando Guest, Namey, Taylor, Eley e McKenna (2017), o focus group “consiste numa discussão grupal sobre uma temática selecionada pelo investigador, com a finalidade de obter informações que não poderiam ser recolhidas através do inquérito por entrevista apenas a um sujeito.” (p. 39)

Para que esta técnica seja eficaz, Batista et al. (2021) destacam algumas orientações importantes para o moderador: evitar interromper os participantes, estimular a conversa quando surgem temas relevantes, abster-



se de expressar opiniões ou dar feedback verbal/ não verbal e manter uma postura imparcial e serena durante a recolha. (p. 42)

2.4.4. Observação participante

A **observação participante** é uma técnica de investigação qualitativa que consiste na integração do investigador no meio social que pretende estudar. Através da convivência direta com os participantes, torna-se possível captar aspetos subtis da vida quotidiana que não são acessíveis através de inquéritos ou dados estatísticos. Como referiu Malinowski (2005), trata-se de observar os "imponderáveis da vida real", como rotinas diárias, tonalidades das conversas, relações sociais, conflitos, simpatias e ambições pessoais manifestadas nos comportamentos. Este método exige envolvimento, sensibilidade e atenção constante por parte do investigador, sendo fundamental para a compreensão profunda das dinâmicas culturais e sociais. (p. 55)

2.5. Técnicas de análise de dados e a sua adequação ao estudo

2.5.1. Análise documental e Análise estatística

A análise dos dados recolhidos no âmbito do presente estudo recorrerá a técnicas de natureza qualitativa e quantitativa, de forma a assegurar uma leitura abrangente e rigorosa dos fenómenos em análise. Esta abordagem integrada justifica-se pela complexidade dos contextos estudados e pela natureza diversificada das fontes de informação, tornando-se fundamental a articulação entre diferentes métodos de análise.



A **análise documental** será utilizada para examinar fontes escritas relevantes, tais como notas de campo, entrevista, áudios de conversas com os grupos focais, permitindo compreender os enquadramentos formais e contextuais que envolvem os sujeitos e as situações estudadas. Como sublinha Amado (2014), que cita Bartelett et al. (2001), ao indicar que a triangulação da informação recolhida por diferentes vias contribui significativamente para a validade científica do estudo de caso, sobretudo quando se procuram diversas fontes de evidência empírica. (p. 136)

A **análise estatística** será aplicada aos dados quantitativos recolhidos, como os inquéritos, permitindo identificar padrões, tendências ou correlações relevantes que complementem e reforcem os resultados da análise qualitativa. A utilização de técnicas estatísticas básicas, como medidas de tendência central, frequências e cruzamentos de variáveis, servirá não apenas para descrever os dados, mas também para aprofundar a compreensão das dinâmicas observadas.

A **análise qualitativa**, particularmente no tratamento de dados provenientes da entrevista, grupos focais ou observações, será conduzida de forma sistemática, a partir da codificação dos dados, da identificação de categorias emergentes e da interpretação de padrões significativos. Como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 225), citados por Amado (2014), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.” (p. 299)

No caso específico dos grupos focais, importa considerar a natureza interativa do próprio método. Amado (2014) salienta que “porque a interação é um fenómeno central no grupo focal, a dinâmica que se gerou no interior do grupo tem de ser considerada na análise” o que implica uma leitura atenta não apenas ao conteúdo verbalizado, mas também às interações e às construções coletivas de sentido emergentes no grupo. (p. 232)



A codificação será realizada com base nos princípios indicados por Bogdan e Biklen (1994), que propõem um processo interativo de leitura e releitura dos dados, procurando regularidades, temas recorrentes e categorias que emergem do próprio material empírico. Segundo os mesmos autores,

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões (p. 221).

Em suma, a combinação entre análise documental, estatística e qualitativa, com especial atenção à codificação e interpretação dos dados, visa garantir uma compreensão mais completa e rigorosa dos fenómenos em estudo. Conforme refere Amado (2014), esta triangulação metodológica é não apenas possível, mas desejável, na medida em que reforça a credibilidade dos resultados e permite dar conta da complexidade das realidades analisadas.

CAPÍTULO III

Apresentação do Contexto e dos Participantes

3.1.1. Contexto educativo e caracterização da turma

O estágio pedagógico decorreu numa escola básica do concelho de Sesimbra, pertencente a um agrupamento de escolas público que oferece resposta educativa desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário. A escola onde teve lugar o estágio integra duas valências, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e dispõe de uma estrutura física diversificada, com quatro salas de Pré-Escolar e doze salas de 1.º Ciclo, refeitório, biblioteca,



campo exterior, enfermaria, sala de professores, secretaria e um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Para além das atividades curriculares, são oferecidas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) com uma carga horária de cinco horas semanais no 1.º e 2.º anos e de três horas no 3.º e 4.º anos.

O Projeto Educativo do Agrupamento (2020) orienta-se por valores como a igualdade, equidade, justiça, inclusão, cooperação, solidariedade e sustentabilidade, promovendo a formação de cidadãos “ativos, conscientes e participantes numa mudança de atitude social conducente à sustentabilidade” (p. 16). Estes princípios encontram expressão prática no quotidiano escolar, nomeadamente na valorização da inclusão e da cooperação, visíveis na composição heterogénea das turmas e nas práticas pedagógicas que favorecem o trabalho conjunto e o respeito pelas diferenças. A turma onde decorreu a intervenção refletia plenamente essa diversidade, incluindo crianças de diferentes etnias e uma aluna com atraso de desenvolvimento significativo, apoiada por um Programa Educativo Individual (PEI).

A turma participante era composta por 21 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 8 e 11 anos. Entre estes, havia cinco alunos repetentes, três provenientes de outras escolas, dois alunos com hiperatividade medicada e cinco abrangidos por medidas universais de apoio à aprendizagem. Duas crianças encontravam-se matriculadas no 3.º ano, mas apresentavam competências correspondentes ao 1.º ano, acompanhadas por Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), e uma aluna tinha currículo próprio no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. A docente titular, que acompanha a turma desde o 2.º ano, revelou um conhecimento aprofundado das características individuais dos alunos e das dinâmicas do grupo.

O processo de ensino-aprendizagens foi orientado pelo manual escolar e pelos respetivos recursos didáticos, complementado por materiais manipuláveis que facilitam a compreensão de conceitos abstratos. A professora demonstra flexibilidade pedagógica, permitindo atividades mais



dinâmicas desde que estas conduzam à consolidação das aprendizagens. A organização da sala de aula segue um modelo tradicional, com mesas individuais dispostas em filas duplas, embora se verifique uma adaptação às necessidades de determinados alunos, que permanecem isolados para melhor concentração. As paredes da sala são partilhadas com uma turma de 1.º ano e encontram-se decoradas com apoios visuais correspondentes a conteúdos linguísticos, matemáticos e científicos, bem como com as regras de comportamento e convivência da turma.

De forma global, trata-se de uma turma participativa e cooperativa, com um desempenho académico globalmente mediano, mas com relações interpessoais positivas e um clima de grupo estável e respeitador. A integração da aluna com PEI é visivelmente bem-sucedida, refletindo uma prática inclusiva coerente com os princípios orientadores do agrupamento. Este contexto revelou-se, assim, propício ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica centrada na promoção da cooperação e das competências socioemocionais, permitindo explorar de forma intencional as dimensões da empatia, da comunicação e da entreajuda no seio do grupo-turma.

3.1.2. Contextualização e enquadramento da intervenção

A intervenção desenvolvida foi inspirada nos princípios da aprendizagem cooperativa propostos por Johnson, Johnson & Holubec (1999) e Kagan (2008), que destacam cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora cara a cara, competências sociais e processamento grupal. No entanto, ao transpô-los para o contexto real da sala de aula, percebi que a complexidade humana do grupo desafia qualquer modelo teórico linear.

Enquanto a teoria aponta para a criação de estruturas que favorecem a cooperação, a prática mostrou-me que o sucesso dessas estruturas depende de



fatores subtis: o clima emocional, a história relacional do grupo e a sensibilidade do professor para reconhecer os tempos de cada aluno. Ou seja, a cooperação não se instala por decreto, mas pela criação de um ambiente relacional onde o erro, o silêncio e a diferença são acolhidos.

Em diversos momentos, percebi que, para alguns alunos, trabalhar em grupo era uma experiência de exposição e vulnerabilidade. Como refere Deci e Ryan (2000), o sentimento de pertença é uma necessidade psicológica básica que sustenta a motivação intrínseca. No entanto, a pertença não se impõe: constrói-se no tempo, pela confiança e pela experiência partilhada. Foi nesse sentido que a minha mediação docente se tornou mais interventiva e sensível, não apenas orientando a tarefa, mas também escutando os sinais emocionais que emergiam do grupo, muitas vezes mais reveladores do que as palavras.

Percebi, ainda, que o professor tem de ser simultaneamente estruturador e facilitador. Slavin (1985) enfatiza que a cooperação é eficaz quando há clareza de objetivos e de papéis; contudo, observei que, em turmas heterogêneas, uma estrutura demasiado rígida pode inibir a espontaneidade e a criatividade. O equilíbrio entre estrutura e liberdade revelou-se essencial: o planeamento forneceu segurança, mas a escuta ativa permitiu reajustar em tempo real a dinâmica do grupo, respeitando o ritmo dos alunos e valorizando as contribuições inesperadas.

Esta experiência levou-me a repensar a própria noção de “ensino cooperativo”. Mais do que ensinar as crianças a colaborar, trata-se de criar contextos onde a cooperação possa emergir naturalmente. Gillies (2013) refere que os alunos aprendem melhor quando são encorajados a explicar e elaborar as ideias dos outros. Contudo, para que isso aconteça, é preciso que se sintam reconhecidos como sujeitos de saber. A minha função foi, então, redistribuir a palavra e o poder, dando espaço a quem habitualmente se cala e ajudando os mais dominantes a exercitar a escuta. A cooperação, percebi, é também um exercício de descentralização do eu.



De igual modo, os contributos de Fernandes (1997) sobre a importância da partilha e do feedback entre pares ganharam concretização prática, mas também revelaram limites: a partilha só se torna produtiva quando existe reconhecimento mútuo e um clima de segurança afetiva. Caso contrário, as interações podem reproduzir desigualdades já existentes. Aqui, o papel do professor é novamente crucial, não como “líder do grupo”, mas como curador das relações pedagógicas, responsável por assegurar que o diálogo não se transforma em exclusão.

A minha atuação docente, assim, mais do que operacional, foi fundamentalmente ética. Inspirada por Hooks (2022), que vê a sala de aula como um espaço de libertação, percebi que ensinar cooperação é também ensinar respeito, responsabilidade e reciprocidade. Ser mediadora significou intervir não apenas na tarefa, mas nas emoções, nos silêncios e nas tensões que emergem da convivência. Este entendimento transformou a minha visão de ensino: não basta dominar metodologias, é necessário cultivar uma presença pedagógica consciente, capaz de equilibrar rigor e humanidade.

3.1.3. Objetivos e fundamentos pedagógicos da intervenção

A teoria enfatiza o equilíbrio entre o individual e o coletivo, contudo, a minha experiência mostrou que a cooperação é um processo instável e dinâmico, atravessado por emoções, identidades e histórias pessoais. Por exemplo, ao promover tarefas de grupo, notei que alguns alunos com maior autoconfiança assumiam posições de liderança espontânea, enquanto outros se retraíam ou dependiam da aprovação do grupo. Essa assimetria revelou que a cooperação não é neutra, ela reflete desigualdades simbólicas presentes no próprio contexto escolar. Assim, o papel do professor torna-se o de equilibrar relações de poder e redistribuir oportunidades de expressão, para que todos possam participar em pé de igualdade.



Como refere Fernandes (1997), o trabalho cooperativo só produz aprendizagens significativas quando existe intencionalidade pedagógica: a cooperação precisa ser ensinada, regulada e avaliada. A minha prática confirmou esta tese, mas acrescentou-lhe uma nuance: a mediação docente não é apenas cognitiva, é também afetiva e ética. Mediar, neste sentido, é escutar, legitimar emoções e ajudar as crianças a transformar o conflito em diálogo. Ao fazê-lo, o professor deixa de ser mero facilitador e torna-se um agente de cultura relacional, alguém que modela a forma como se convive e se aprende com os outros.

Deci e Ryan (2000) reforçam que contextos que apoiam a autonomia, a competência e a relação promovem uma motivação intrínseca mais profunda. Esta perspetiva ajudou-me a compreender que a cooperação só se torna genuína quando as crianças se sentem autoras do seu próprio percurso. Contudo, percebi também que a autonomia não se opõe à orientação: é justamente no equilíbrio entre liberdade e estrutura que emerge a verdadeira participação. Assim, durante as atividades, procurei alternar momentos de instrução explícita com períodos de experimentação, encorajando os alunos a tomar decisões e a refletir sobre o seu desempenho coletivo.

Por outro lado, as emoções desempenharam um papel central, algo frequentemente subvalorizado nas teorias mais instrumentais da aprendizagem cooperativa. Denham (2006) sublinha que a competência social envolve autorregulação e empatia; na prática, vi isso acontecer quando os alunos aprenderam a celebrar os sucessos dos colegas e a lidar com a frustração do grupo. A cada erro, emergia uma oportunidade pedagógica para reforçar a resiliência e a confiança mútua. A cooperação, compreendi, não se constrói apenas pela partilha de tarefas, mas pelo cuidado mútuo e pela aceitação da vulnerabilidade.

Neste ponto, as ideias de Hooks (2022) tornaram-se particularmente relevantes. A autora propõe uma pedagogia da comunidade, assente na escuta e na co-construção do saber. Esta visão questiona a neutralidade do ensino e



desafia o educador a criar espaços em que cada aluno possa “existir plenamente”, sentir-se ouvido, respeitado e emocionalmente seguro. Ao adotar esta perspetiva, percebi que ensinar cooperação implicava, antes de tudo, ensinar humanidade: valorizar a voz de cada criança, independentemente do seu desempenho ou perfil cognitivo.

Por fim, a reflexão crítica sobre a prática revelou uma tensão constante entre o ideal teórico e as contingências do quotidiano escolar. A literatura tende a apresentar a aprendizagem cooperativa como um modelo estável, mas a experiência mostrou-me que ela é, na verdade, um processo inacabado e imprevisível, sujeito a avanços e retrocessos. Cada sessão foi uma reconstrução do equilíbrio entre autoridade e liberdade, entre planificação e improviso. Essa incerteza, longe de ser um obstáculo, foi a verdadeira força formativa da experiência: obrigou-me a tomar decisões éticas e pedagógicas em tempo real, baseadas na observação e no diálogo com as crianças.

Assim, o papel do professor ou, neste caso, da professora estagiária revelou-se duplamente transformador: mediador das aprendizagens e aprendiz da mediação. A teoria ofereceu o mapa; a prática, com as suas tensões e surpresas, ensinou-me o terreno.

3.1.4. Descrição e Análise Reflexiva das Atividades Desenvolvidas

A intervenção pedagógica desenvolveu-se a partir de um conjunto de cinco atividades planeadas de forma sequencial (ver anexo...), articuladas entre si e intencionalmente desenhadas para favorecer a cooperação, a comunicação, a autorregulação emocional e a construção partilhada do conhecimento.

A escolha e a ordem das atividades seguiram uma lógica progressiva: das interações mais simples e físicas (cooperação através do corpo) às



cognitivamente mais exigentes (cooperação através da linguagem e do raciocínio).

Este percurso assentou numa perspetiva socioconstrutivista e exploratória, em que o professor atua como mediador do processo de descoberta (Vygotsky, 1978; Dewey, 1916), e o aluno assume um papel ativo, participante e reflexivo.

Atividade 1 – “Estátua Coletiva” (ver Anexo B)

Objetivo: Promover a escuta, a coordenação grupal e a consciência corporal, desenvolvendo o respeito pelas ideias dos colegas.

Descrição: Os alunos foram divididos em pequenos grupos e desafiados a representar, através do corpo, uma imagem coletiva relacionada com temas do quotidiano (por exemplo, “a escola ideal” ou “a amizade”). As crianças tinham de cooperar na escolha do tema e decidir conjuntamente a posição e o papel de cada um na estátua.

Análise Reflexiva e Crítica: Esta primeira atividade teve um propósito diagnóstico e formativo: observar a dinâmica natural do grupo e o modo como os alunos lidavam com a necessidade de coordenar ideias e movimentos. Tal como previam Johnson e Johnson (1999), a interdependência positiva não se gera automaticamente; requer estrutura e orientação.

Nos primeiros minutos, a competição surgiu espontaneamente. Alguns alunos tentavam impor as suas ideias (“Eu fico à frente!”), enquanto outros se retraíam. Esse desequilíbrio refletia a cultura de aprendizagem predominante centrada no desempenho individual, o que confirma as observações de Slavin (1985): a cooperação deve ser ensinada de forma explícita.



A minha intervenção consistiu em questionar, em vez de corrigir. Perguntas como “Como podemos escolher de modo que todos participem?” ou “O que acontece se não ouvirmos as ideias dos outros?” estimularam a reflexão coletiva. Este tipo de mediação reflexiva inspirou-se na perspectiva de Dewey (1916), segundo a qual o professor não transmite respostas, mas cria condições para que o pensamento surja da experiência.

Gradualmente, o grupo começou a negociar decisões e a ajustar as posições dos corpos para incluir todos. A construção da estátua deixou de ser uma disputa de poder e transformou-se numa criação conjunta.

No final, a verbalização coletiva revelou uma mudança: as crianças reconheceram a importância da escuta (“Aprendemos que é preciso esperar pela vez dos outros”).

Esta atividade demonstrou que a cooperação começa no corpo, mas consolida-se na consciência. O corpo tornou-se uma metáfora visível da convivência: se um se desequilibrava, todos sentiam. Esta experiência traduziu, de forma sensível, a visão de Dewey sobre a escola como “comunidade viva”, onde se aprende pela ação e pela interdependência.

Atividade 2 – “Jogo da Memória Cooperativo” (ver Anexo C)

Objetivo: Desenvolver a comunicação, o raciocínio lógico e a capacidade de trabalhar em grupo, substituindo a competição pela entajuda.

Descrição: A dinâmica consistiu em transformar o clássico jogo da memória num exercício coletivo. Cada equipa tinha de encontrar os pares, mas apenas podia fazê-lo após um breve momento de discussão estratégica. A pontuação não era individual; cada grupo acumulava pontos comuns e refletia sobre as jogadas.

Análise Reflexiva e Crítica: Ao planear esta atividade, o objetivo foi desconstruir a lógica competitiva presente nos jogos escolares,



transformando-a num espaço de cooperação cognitiva. Gillies (2013) argumenta que os alunos aprendem melhor quando explicam e justificam o seu raciocínio. A prática confirmou esta ideia: à medida que verbalizavam hipóteses e relembravam posições das cartas, as crianças construíam conhecimento conjuntamente.

Contudo, emergiram tensões. Algumas crianças queriam jogar sozinhas, ignorando as sugestões dos colegas. Foi necessário intervir, reformulando a pergunta central: “O que é mais importante — ganhar ou acertar juntos?” Essa questão abriu espaço para uma discussão ética e relacional, que conduziu à redefinição do conceito de sucesso.

Ao final da sessão, a cooperação tornou-se mais natural. O jogo, que no início produzia frustração e ruído, transformou-se num espaço de diálogo e reconhecimento mútuo. O grupo percebeu que a memória coletiva é mais eficaz do que a individual — uma constatação que ecoa as ideias de Vygotsky (1978) sobre o papel da interação na construção do pensamento superior.

Esta atividade revelou também a importância do erro como ferramenta de aprendizagem. Quando uma carta era mal escolhida, a frustração coletiva gerava novas estratégias e risos cúmplices. Assim, o erro deixou de ser uma falha individual e passou a ser uma experiência partilhada de descoberta — um ponto de encontro emocional e cognitivo.

Atividade 3 – “Olh’ó Balão!” (Ver anexo D)

Objetivo: Promover a coesão grupal, a regulação emocional e a interdependência positiva através do movimento e do jogo.

Descrição: O desafio consistia em fazer um percurso do ponto A ao ponto B mantendo um balão no ar, tendo em consideração que cada elemento só podia tocar novamente no balão quando todos os elementos, à vez, o



tivessem impulsionado. O grupo precisava ajustar o ritmo, a força e a atenção aos movimentos dos colegas.

Análise Reflexiva e Crítica: Esta atividade foi planeada para trabalhar as emoções como parte integrante da aprendizagem. Denham (2006) considera a competência emocional uma base essencial da prontidão escolar, e foi precisamente essa dimensão que emergiu aqui.

Nas primeiras tentativas, as crianças agitavam-se e culpavam-se mutuamente quando o balão caía. O ambiente era caótico, marcado por riso e impaciência, sinais de energia emocional ainda desorganizada.

A mediação docente centrou-se na transformação dessa energia em reflexão. Após cada tentativa, promovia-se um breve momento de metacognição: “O que correu bem? O que podemos fazer diferente?” Essa rotina simples fomentou uma postura mais consciente. Aos poucos, o grupo aprendeu a sincronizar-se, a apoiar quem errava e a celebrar o esforço coletivo.

O balão tornou-se símbolo da interdependência positiva: se um falhava, todos aprendiam; se um conseguia, todos festejavam. A emoção partilhada criou coesão. No plano teórico, este episódio materializou as ideias de Deci e Ryan (2000) sobre a importância da relação e da pertença na motivação intrínseca.

Percebi que o entusiasmo e o riso não eram sinais de dispersão, mas de engajamento emocional, condição indispensável à aprendizagem significativa (Hooks, 2022).

Mais do que um jogo, esta atividade foi um exercício de autorregulação emocional. O grupo passou de uma lógica de culpa para uma lógica de suporte. A emoção deixou de ser obstáculo para se tornar conteúdo pedagógico.

Atividade 4 – “Caixa Mistério” (Ver Anexo E)



Objetivo: Desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de formular hipóteses e a escuta ativa em contexto de grupo.

Descrição: Os alunos, divididos em grupos, tinham de adivinhar o objeto dentro de uma caixa através de perguntas que só podiam ser respondidas com “Sim” ou “Não” pelo elemento que tinha acesso aos objetos. Cada grupo tinha de decidir em conjunto a pergunta seguinte, com base nas respostas anteriores.

Análise Reflexiva e Crítica: Esta última atividade visou consolidar a cooperação cognitiva e verbal, integrando os princípios de Vygotsky (1978) sobre a mediação social do pensamento e de Slavin (1985) sobre a responsabilidade individual dentro do grupo.

Durante o jogo, observei que os alunos começaram a distribuir espontaneamente papéis: quem fazia perguntas, quem anotava, quem sintetizava. Este comportamento indicava que a cooperação se tornara autogestionada, sinal de maturidade social.

A linguagem emergiu como o principal instrumento de coordenação. As crianças com mais dificuldades de expressão começaram a ganhar voz, porque o grupo lhes reconhecia o papel de “lembrar” hipóteses anteriores.

Esta dinâmica confirmou que a cooperação é também uma forma de inclusão. A atividade permitiu que todos contribuíssem de acordo com as suas forças, validando o princípio de Sanches (2005) de que a diversidade é elemento de enriquecimento, não de segregação.

Do ponto de vista reflexivo, percebi que o meu papel de mediadora foi diminuindo. Limitei-me a observar, reformular e incentivar o diálogo. A intervenção transformou-se em presença atenta, mais do que direção. Este equilíbrio entre orientação e autonomia reflete a pedagogia da escuta



defendida por Hooks (2022), em que o professor ensina também ao aprender com os alunos.

Atividade 5 – “Jogo Livre: Jogo do Mata”

Objetivo: Observar a transferência espontânea dos comportamentos cooperativos e a coexistência saudável entre cooperação e competição.

Descrição: No final da intervenção, propôs-se um momento de jogo livre, em que os alunos escolheriam, por consenso, a atividade a realizar. De forma unânime, decidiram jogar o jogo do “mata”, um jogo tradicionalmente competitivo, baseado em eliminar adversários com uma bola.

A escolha, à partida paradoxal, revelou-se um terreno fértil para observar se os princípios cooperativos trabalhados haviam sido interiorizados.

Análise Reflexiva: A forma como o grupo organizou e vivenciou o jogo evidenciou mudanças profundas no clima relacional.

Desde o início, as crianças estabeleceram regras claras, assegurando que todos participavam e que as decisões fossem justas (“Não vale atirar com força!”, “Temos de avisar antes de lançar!”). Essa autorregulação coletiva confirmou que os alunos tinham incorporado noções de equidade, respeito e empatia.

Durante o jogo, a competição foi intensa, mas emocionalmente saudável. Quando alguém era eliminado, recebia incentivo dos colegas, e não críticas. As equipas celebravam com humor e reconhecimento mútuo, revelando que a vitória deixou de ser um fim individual e passou a ser um acontecimento partilhado.



A minha intervenção foi mínima, apenas observadora e, ocasionalmente, facilitadora, o que demonstrou que a cooperação se tornara um comportamento internalizado e autónomo.

Do ponto de vista teórico, este episódio confirma a ideia de Deci e Ryan (2000) de que a motivação intrínseca emerge quando os alunos se sentem competentes e em relação com os outros. Mostrou também que cooperação e competição não são opostas, mas dimensões complementares quando mediadas por valores de respeito e justiça.

O “jogo livre” constituiu, assim, um indicador de transferência da aprendizagem social: os princípios de cooperação, comunicação e regulação emocional, antes induzidos, manifestaram-se agora de forma espontânea.

Neste contexto, a competição serviu como motor de envolvimento, sem gerar conflito ou exclusão, validando as ideias de Gillies (2013) sobre a coexistência de desafio e apoio na aprendizagem cooperativa.

3.1.5. Síntese Crítica Global

A análise das cinco atividades revelou uma evolução clara da turma, que passou da competição impulsiva para a cooperação consciente e, finalmente, para uma forma equilibrada de convivência onde o desafio não anula o vínculo.

O grupo aprendeu que cooperar não é apenas ajudar, mas partilhar a responsabilidade pelo resultado coletivo, e que a competição pode ser construtiva quando regulada por princípios éticos.

No plano docente, o processo demonstrou que o papel do professor é o de mediador de cultura, alguém que cria contextos para que o grupo aprenda a aprender em conjunto. Tal como defende Dewey (1916), a escola é o espaço onde se aprende a viver democraticamente.



A experiência mostrou que a cooperação é tanto um método de ensino como um projeto de cidadania, e que a autonomia dos alunos floresce quando o professor ensina com confiança, escuta e presença afetiva.

Em suma, a sequência culminou num resultado essencial: os alunos interiorizaram a cooperação como valor, não apenas como estratégia. E foi no “jogo livre”, escolhido por eles, que esta aprendizagem se revelou na sua forma mais autêntica, sem imposição, mas com sentido.



CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

4.1. Enquadramento, procedimentos e análise quantitativa do questionário

4.1.1. Introdução ao capítulo

Este capítulo tem como finalidade analisar e discutir, de forma sistemática e fundamentada, os dados recolhidos no âmbito da investigação-ação desenvolvida na turma de 3.º ano. A análise assenta em três fontes de informação principais: (i) o questionário “A cooperação na nossa turma”, aplicado a 19 alunos após a implementação das atividades cooperativas; (ii) a entrevista à professora cooperante, que permite compreender o percurso e o contexto relacional desta turma; e (iii) as notas de campo e excertos de diálogos registados durante as atividades, que fornecem acesso privilegiado às interações reais entre as crianças.

A opção por uma abordagem de investigação-ação justifica-se pela intencionalidade de transformar a prática ao mesmo tempo que se produz conhecimento sobre ela, numa lógica cíclica de planear-agir-observar-refletir. Neste sentido, a análise dos dados não é apenas descritiva; é essencialmente interpretativa e crítica, procurando responder à questão central que orienta o projeto:

Como contribuir para a promoção de competências cooperativas da criança? Da competição à cooperação.

Para organizar a análise, começa-se por explicitar o instrumento de recolha de dados junto das crianças, os critérios de tratamento e as opções metodológicas adotadas. Em seguida, apresenta-se uma análise quantitativa e



qualitativa pormenorizada das respostas ao questionário, complementada pela triangulação com a entrevista e as notas de campo. Esta articulação permite construir uma visão densa dos resultados, respeitando a complexidade dos fenómenos educativos.

4.1.2. O questionário “A cooperação na nossa turma”: participantes, estrutura e procedimento

O questionário foi aplicado na fase final da intervenção pedagógica, após a realização de todas as atividades cooperativas planificadas. Foi respondido por 19 alunos, num universo de 21, o que representa uma taxa de resposta de cerca de 90,5%, suficientemente robusta para uma análise descritiva fiável. O instrumento tinha como objetivo principal aceder às representações das crianças sobre a cooperação e à sua perceção sobre o impacto dos jogos cooperativos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. A versão original do questionário (em branco) encontra-se no anexo A, com quatro questões, combinando itens de resposta aberta, escolha múltipla e escalas de tipo *Likert*.

No presente capítulo, a análise quantitativa centra-se nas seguintes questões:

Questão 1 – *O que é para ti a cooperação?* (resposta aberta, posteriormente categorizada);

Questão 2 – *Por que razão é importante cooperar com os colegas na escola?* (resposta aberta, categorizada);

Questão 3 – *Consideras que os jogos cooperativos em Educação Física contribuíram para melhorar a cooperação entre os grupos?* (escala: Muito / Pouco / Nada), seguida de questão aberta “Porquê?”;

Questão 4 – *Durante a realização dos jogos cooperativos, os conflitos diminuíram?* (escala: Muito / Pouco / Nada), também seguida de questão aberta “Porquê?”.



A categorização das respostas abertas (Q1, Q2 e justificações de Q3 e Q4) foi feita pela própria investigadora e encontra-se registada em forma de contagem de respostas por categoria, o que permite proceder a uma análise quantitativa simples (frequências e percentagens) e, em seguida, a uma análise qualitativa aprofundada dos significados atribuídos pelas crianças à cooperação.

4.1.3. Representações das crianças sobre cooperação (Questão 1)

A Questão 1 pedia às crianças que respondessem, de forma aberta, à pergunta: “O que é para ti a cooperação?”. As respostas foram agrupadas em categorias de sentido semelhantes, resultando na distribuição apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – “O que é para ti a cooperação?” – frequências e percentagens (N=19)

Categoria de resposta	N	%
Cooperar com os colegas e os professores	1	5,3%
Cooperar com os colegas, professores e funcionários	1	5,3%
Trabalhar em grupo	1	5,3%
Ajudar os outros/colegas	5	26,3%
Ajudar os colegas e respeitá-los (não chamar nomes, não bater, não falar por cima, não excluir)	10	52,6%
“É cooperar, o que nós fizemos”	1	5,3%
Total	19	100%



Observa-se que a grande maioria dos alunos associa diretamente a cooperação à ideia de ajudar: se somarmos as categorias “Ajudar os outros/colegas” e “Ajudar os colegas e respeitá-los...”, obtemos 15 em 19 respostas (cerca de 78,9% do total). Dentro destas, destaca-se o grupo de 10 alunos (52,6%) que adiciona explicitamente a dimensão do respeito e da não agressão: não chamar nomes, não bater, não falar por cima e não excluir.

Esta associação forte entre cooperação, ajuda e respeito revela, desde logo, que as crianças não entendem a cooperação apenas como uma técnica ou formato de trabalho (“trabalhar em grupo”), mas como uma forma de relação com o outro que envolve componentes éticas e emocionais. Neste sentido, as respostas aproximam-se da ideia de “comunidade de cuidado” descrita por Hooks (2022), segundo a qual a cooperação não é apenas uma estratégia para melhorar resultados escolares, mas uma maneira de estar com os outros que exige empatia, reconhecimento e responsabilidade.

É interessante notar que apenas um aluno (5,3%) respondeu simplesmente “trabalhar em grupo”, o que contrasta com uma visão mais superficial de cooperação frequentemente observada em contextos escolares, em que “trabalho de grupo” é confundido com “cooperação”. Aqui, o que sobressai é que o foco está na qualidade da relação, mais do que na forma organizativa.

Outro aspeto relevante é a presença de duas respostas (10,6%) que alargam o âmbito da cooperação para além dos colegas, incluindo professores e funcionários. Este alargamento do círculo de pertença indica uma compreensão mais abrangente da comunidade escolar enquanto espaço onde a cooperação deve estar presente em múltiplas relações, e não apenas entre pares.

Finalmente, a resposta “é cooperar, o que nós fizemos” indica que, para pelo menos uma criança, a experiência prática vivida nas atividades cooperativas foi suficientemente marcante para se tornar referência definidora do próprio conceito. A cooperação deixa de ser apenas um termo abstrato e



passa a remeter para experiências concretas (“o que nós fizemos”), o que é coerente com a perspetiva de Dewey (1916), que entende a aprendizagem de conceitos como inseparável das experiências vividas.

4.1.4. Razões para cooperar: funções atribuídas à cooperação (Questão 2)

A Questão 2 procurou aprofundar o sentido atribuído à cooperação, perguntando: “**Por que razão é importante cooperar com os colegas na escola?**”. As respostas foram também agrupadas em categorias semânticas, que se apresentam de seguida:

Tabela 2 – “Por que razão é importante cooperar com os colegas na escola?” – frequências e percentagens (N=19)

Categoria de resposta	N	%
Para ajudar os colegas que precisam	6	31,6%
Para que os colegas também queiram cooperar comigo	1	5,3%
Para ajudarmos o nosso grupo	1	5,3%
Para melhorar o diálogo e não haver conflitos	3	15,8%
Para não haver conflitos	3	15,8%
Para fazermos mais amigos	2	10,5%
Para ajudar os colegas e não haver conflitos	1	5,3%
Para aprendermos coisas novas com os colegas	1	5,3%
Para os colegas não se sentirem excluídos	1	5,3%
Total	19	100%



A leitura desta tabela permite identificar três grandes funções atribuídas à cooperação, do ponto de vista das crianças:

1. Ajuda e apoio mútuo: se somarmos as respostas “para ajudar os colegas que precisam”, “para ajudarmos o nosso grupo” e “para ajudar os colegas e não haver conflitos”, chegamos a 8 alunos (42,1%). A cooperação é vista, em primeiro lugar, como forma de responder às necessidades dos outros, o que reforça a dimensão altruísta já presente na Questão 1.

2. Prevenção e gestão de conflitos / melhoria da convivência: as categorias “para melhorar o diálogo e não haver conflitos”, “para não haver conflitos” e “para ajudar os colegas e não haver conflitos” somam 7 respostas (36,8%). A cooperação é, assim, entendida como instrumento para reduzir conflitos e criar um ambiente mais harmonioso, o que está em linha com a função reguladora da cooperação descrita por Johnson e Johnson (1999), que enfatizam o impacto da interdependência positiva na diminuição do comportamento agressivo e da rejeição entre pares.

3. Relações de amizade, inclusão e aprendizagem partilhada: 2 alunos (10,5%) referem “fazer amigos”, 1 (5,3%) menciona “não se sentirem excluídos” e 1 (5,3%) acrescenta que cooperar é importante “para aprendermos coisas novas com os colegas”. Aqui sobressai a ideia de que a cooperação é também um caminho para construir amizades, evitar exclusões e enriquecer a própria aprendizagem através dos outros.

Em síntese, os dados das Questões 1 e 2 mostram que as crianças não concebem a cooperação apenas em termos instrumentais (para fazer trabalhos, para ter melhores resultados), mas sobretudo enquanto modo de estar em relação com o outro, que envolve ajuda, respeito, prevenção de conflitos, amizade e inclusão. Do ponto de vista da investigação-ação, estes resultados são importantes porque mostram que a intervenção dialogou com



significados que já estavam, em parte, presentes na consciência das crianças, enquanto ajudou a concretizar e aprofundar esses significados através da experiência.

4.1.5. Perceção do impacto dos jogos cooperativos (Questão 3)

A Questão 3 questionava diretamente o impacto das atividades desenvolvidas:

“Consideras que os jogos cooperativos em Educação Física contribuíram para melhorar a cooperação entre os grupos?”

As respostas possíveis eram “Muito”, “Pouco” e “Nada”. Os resultados são claros:

- **19 alunos em 19 (100%) responderam “Muito”;**
- 0 responderam “Pouco”;
- 0 responderam “Nada”.

Do ponto de vista estatístico, isto significa que 100% dos alunos percecionam os jogos cooperativos como altamente eficazes na melhoria da cooperação. Embora a homogeneidade absoluta de respostas convide a alguma cautela (por exemplo, efeito de desejabilidade social), a análise das justificações abertas dadas na subquestão “Porquê?” permite aprofundar a compreensão deste dado.

As justificações foram agrupadas em categorias, como se apresenta na Tabela 3.



Tabela 3 – Justificação da resposta à Questão 3 (“Porquê?”) – frequências e percentagens (N=19)

Categoria de resposta	N	%
Melhorámos a comunicação do grupo	7	36,8%
Os conflitos diminuíram	5	26,3%
Juntos tínhamos mais ideias	2	10,5%
Melhorou a amizade e trabalhámos melhor com as colegas	1	5,3%
Ajudou a entendermo-nos melhor e a divertirmo-nos	2	10,5%
Porque os jogos não são para competir, são para nos divertirmos	1	5,3%
Para ajudarmos os colegas	1	5,3%
Total	19	100%

Três aspetos merecem destaque:

1. Comunicação como eixo da cooperação – 7 alunos (36,8%) referem explicitamente que “melhorámos a comunicação do grupo”. Isto sugere que os jogos cooperativos funcionaram como contextos em que a comunicação deixou de ser apenas troca de informações e passou a ser instrumento de coordenação e entendimento mútuo, o que está em linha com a visão vygotskyana da linguagem como mediadora da ação conjunta.

2. Redução de conflitos – 5 alunos (26,3%) indicam que os jogos cooperativos contribuíram para que “os conflitos diminuíssem”. Este dado converge com os objetivos da intervenção e com a perceção da própria professora cooperante, que identificava os momentos de jogo como contextos críticos de conflito e



agressividade. A intervenção parece ter tido um efeito regulador claro neste domínio.

3. Equilíbrio entre cooperação, amizade e divertimento – As restantes respostas (cerca de um terço do total) referem “mais ideias em conjunto”, “amizade”, “divertimento” e “ajudar os colegas”. Estas justificações mostram que os jogos cooperativos não foram vividos apenas como tarefa “séria”, mas como experiências onde a dimensão lúdica se articulou com a construção de relações e de saberes partilhados. Isto dialoga com Dewey (1916), que sublinha o papel da experiência significativa e do interesse na aprendizagem.

A frase “porque os jogos não são para competir, são para nos divertirmos” é particularmente interessante, pois explicita uma reconfiguração da lógica do jogo: em vez de o associarem exclusivamente à competição e à vitória sobre o outro, como a professora descrevia no início, algumas crianças passaram a entendê-lo como oportunidade de convívio, cooperação e prazer partilhado.

4.1.6. Perceção da diminuição de conflitos (Questão 4)

A Questão 4 perguntava:

“Durante a realização dos jogos cooperativos, os conflitos diminuíram?”

Novamente, as opções eram “Muito”, “Pouco” e “Nada”. Tal como na questão anterior, os resultados foram unânimes:

- 19 alunos em 19 (100%) responderam “Muito”;
- 0 responderam “Pouco”;
- 0 responderam “Nada”.

As justificações apresentadas na subquestão “Porquê?” foram categorizadas como se apresenta na Tabela 4.



Tabela 4 – Justificação da resposta à Questão 4 (“Porquê?”) – frequências e percentagens (N=19)

Categoria de resposta	N	%
Melhorámos a comunicação	4	21,1%
Porque agora não temos conflitos	9	47,4%
Os conflitos diminuíram muito	2	10,5%
Fiz novas amizades	1	5,3%
Aprendemos coisas novas	1	5,3%
Porque não é para competirmos, é para nos divertir	1	5,3%
Porque ajudámos os colegas	1	5,3%
Total	19	100%

Quase metade dos alunos (47,4%) afirma, de forma muito direta, que “agora não temos conflitos”, enquanto outros 10,5% dizem que “os conflitos diminuíram muito”. Mesmo admitindo que as crianças possam estar a exagerar positivamente (até pela proximidade temporal à intervenção), este discurso aponta para uma perceção clara de melhoria no clima relacional durante os jogos cooperativos.

Tal como na questão anterior, a comunicação surge como fator-chave, uma vez que 4 alunos (21,1%) referem que a diminuição dos conflitos se deveu ao facto de terem “melhorado a comunicação”. Mais uma vez, a linguagem aparece como mediadora central da cooperação, não apenas como veículo de instruções, mas como ferramenta de regulação de emoções, negociação e resolução de divergências.

As restantes respostas (“fiz novas amizades”, “aprendemos coisas novas”, “porque não é para competirmos, é para nos divertir” e “porque ajudámos os colegas”) reforçam a leitura de que os jogos cooperativos foram



vividos como espaços de relação, aprendizagem e prazer, e não apenas como dispositivos de controlo de comportamento. Esta dimensão é coerente com o que foi observado nas notas de campo, nomeadamente no “Jogo Livre: Jogo do Mata”, onde a competição se tornou claramente mais saudável e emocionalmente regulada.

4.2. Análise Qualitativa, Triangulação e Discussão Teórica Aprofundada

4.2.1. Leitura qualitativa aprofundada das respostas abertas do questionário

A análise quantitativa apresentada anteriormente permite uma visão panorâmica das perceções das crianças. No entanto, um relatório de investigação-ação exige ir além dos números, mergulhando no significado das representações, nos motivos subjacentes às respostas e na forma como estas se relacionam com as práticas vividas durante a intervenção. Assim, esta secção procede a uma análise qualitativa pormenorizada das respostas abertas das crianças, mobilizando técnicas de análise temática (Braun & Clarke, 2006).

A leitura das justificações revela que as respostas das crianças se organizam em torno de quatro grandes eixos semânticos:

1. Ajuda e solidariedade como núcleo da cooperação;
2. Regulação emocional e prevenção de conflitos;
3. Comunicação como suporte da cooperação;
4. Construção de relações: amizade, inclusão e pertença.

Estes eixos surgem de forma recorrente nas respostas às diferentes questões, o que indica que não são categorias isoladas, mas dimensões estruturantes da visão das crianças sobre cooperação.



Ao mesmo tempo, estes eixos dialogam diretamente com os comportamentos observados nas atividades, o que sugere que a intervenção contribuiu para consolidar uma visão coerente e experiencial da cooperação.

4.2.2. Ajuda e solidariedade: a cooperação como cuidado mútuo

O eixo mais forte e transversal é a associação da cooperação a ajuda, que aparece em cerca de 78,9% das respostas à Questão 1 e em 42,1% das justificações da Questão 2. Esta predominância revela que, para estas crianças, o primado da cooperação não está na eficácia do trabalho em grupo, mas na capacidade de prestar apoio emocional, cognitivo ou físico aos colegas. Algumas respostas como: “para ajudar os colegas que precisam” “para aprendermos coisas novas uns com os outros” “para ajudarmos o nosso grupo” mostram que a ajuda não é entendida apenas como assistência a colegas com dificuldades académicas, mas como uma forma mais ampla de estar disponível para o outro. Esta visão aproxima-se da noção de *care* defendida por Nel Noddings (2005), e também da pedagogia de bell Hooks (2022), que coloca o cuidado e a mutualidade no centro da aprendizagem coletiva.

Este dado ganha ainda mais relevância quando cruzado com as notas de campo. Na atividade “Caixa Mistério”, por exemplo, observou-se que crianças que habitualmente assumiam um papel mais periférico nas interações foram encorajadas pelos pares a participar:

“Ele sabe lembrar as respostas, deixa-o falar.” (*Notas de campo*)

Este tipo de enunciado mostra que a ajuda não se restringe ao apoio técnico, mas também ao reconhecimento da competência do outro, algo que Sanches (2005) identifica como um dos pilares da inclusão: reconhecer e legitimar a voz de quem tende a ser silenciado.



Assim, a cooperação assume aqui a forma de solidariedade horizontal, onde as crianças se reconhecem mutuamente como capazes e necessárias ao grupo.

4.2.3. Regulação emocional e prevenção de conflitos

Outro eixo muito presente nas respostas é o da regulação emocional. As crianças referem repetidamente que cooperar é importante “para não haver conflitos”, “para falarmos melhor e não discutirmos”, “para ninguém ficar chateado”. Estas respostas surgem em 36,8% das justificações da Questão 2 e em 52,6% das justificações da Questão 4.

A noção de que a cooperação funciona como regulador emocional alinha-se com Denham (2006), que defende que o desenvolvimento socioemocional depende da capacidade de reconhecer, nomear e gerir emoções, mas também da possibilidade de experienciar relações em que se sintam valorizadas e seguras.

O impacto da intervenção é particularmente evidente quando analisamos respostas como: “Porque agora não temos conflitos.” e “os conflitos diminuíram muito.” Estas respostas coincidem com episódios observados nas atividades, especialmente no “Olh’ó Balão!”, onde a gestão da frustração foi um elemento central. A troca verbal:

Aluno A: “Quem deixar cair o balão perde!”

Aluna B: “Não! Aqui ninguém perde, é todos juntos!”

Constitui um momento exemplar de reformulações internas de normas emocionais: a lógica de punição (“perder”) é substituída por uma lógica de pertença (“todos juntos”).

Segundo Dewey (1916), a educação democrática emerge quando o grupo decide coletivamente o sentido da experiência. Aqui, esse sentido foi



reconstruído pelas próprias crianças, revelando capacidade de autorregulação coletiva.

A professora cooperante corrobora esta evolução: “Antes não sabiam perder. Agora já falam mais e discutem menos.” Assim, os dados quantitativos, qualitativos e observacionais convergem num ponto fundamental, que a cooperação, ao longo da intervenção, tornou-se um instrumento de pacificação e de estabilidade emocional dentro da turma.

4.2.4. Comunicação como base da cooperação

O terceiro eixo temático é a comunicação. O conceito aparece repetidamente nas justificações das Questões 3 e 4: “Melhorámos a comunicação”; “Juntos tínhamos mais ideias”.

No total, 36,8% das justificações da Questão 3 e 21,1% das da Questão 4 referem explicitamente a comunicação como razão principal para a melhoria da cooperação e diminuição dos conflitos.

Esta importância atribuída à comunicação é coerente com a perspetiva histórico-cultural de Vygotsky (1978). Para o autor, a linguagem não é apenas um veículo de expressão, mas a ferramenta que organiza o pensamento e possibilita a ação partilhada. As interações nas atividades cooperativas, especialmente no “Jogo da Memória” e na “Caixa Mistério”, ilustram isto claramente: “Se eu virar esta ajuda o grupo todo, certo?” “Tu viste a carta azul antes, confia em mim.” “Essa pergunta não ajuda, tentamos outra.”

Estes exemplos mostram que a linguagem funciona como mecanismo de negociação, coordenação e autorregulação, permitindo que o grupo avance de forma coerente.



Os dados do questionário reforçam esta evidência ao indicarem que, para uma parte significativa dos alunos, a cooperação não resulta apenas da atitude individual, mas também da qualidade das interações verbais.

Do ponto de vista pedagógico, este dado sublinha a importância de criar contextos de verbalização nas práticas cooperativas, em que as crianças possam explicar, justificar, negociar e refletir. Foi precisamente isso que a intervenção promoveu.

4.2.5 Amizade, inclusão e pertença

O último eixo temático diz respeito às relações de amizade e ao sentimento de pertença. Algumas respostas destacam que cooperar é importante: “Para fazermos mais amigos”; “Para ninguém se sentir excluído”; “Para trabalharmos melhor com as colegas”.

Estas respostas representam apenas cerca de 15% do total, mas são altamente significativas, pois revelam que a cooperação é vista como via para fortalecer laços afetivos.

Este aspeto também se evidenciou nas notas de campo. No “Jogo Livre: Jogo do Mata”, após uma eliminação, uma criança disse: “Boa jogada! Agora torce por nós!”

Numa turma inicialmente marcada por comportamentos agressivos e dificuldades em lidar com derrota, este tipo de verbalização constitui um indicador forte de transformação relacional. A competição, que era fonte de conflito, passa a ser espaço de amizade e apoio.

Este resultado confirma a análise da professora cooperante, que disse o seguinte: “Eles criaram mais laços. Nota-se que agora se defendem uns aos outros, no bom sentido.”

Segundo Deci e Ryan (2000), a necessidade psicológica de pertença é uma das bases da motivação intrínseca. Assim, a cooperação promoveu não



apenas um clima mais positivo, mas também condições para que as crianças se sentissem mais conectadas e, portanto, mais disponíveis para aprender.

4.3. Análise cruzada dos dados: convergências, tensões e implicações

Uma análise mais profunda exige cruzar os diferentes tipos de dados para identificar padrões coerentes, mas também tensões e discrepâncias.

Após a triangulação entre:

- respostas ao questionário,
- entrevista,
- notas de campo,
- observações diretas,

emergem três áreas de convergência e duas áreas de tensão.

4.3.1. Convergências

a) Convergência 1 – A cooperação melhora a comunicação

Tanto as respostas das crianças (36,8% referem a comunicação como fator de melhoria), como as observações nas atividades e a perceção da professora, apontam para a mesma conclusão: os jogos cooperativos criaram oportunidades para treinar a comunicação funcional, assertiva e empática.

No plano teórico, esta convergência confirma a centralidade da linguagem na construção de relações cooperativas (Vygotsky, 1978).



b) Convergência 2 – O conflito diminui em contextos cooperativos estruturados

As crianças afirmam que os conflitos diminuíram “muito” (100%), a professora reconhece a evolução (“discutem menos”) e as atividades mostram uma estabilização emocional consistente.

Aqui confirma-se a tese de Johnson e Johnson (1999), que afirma que a interdependência positiva reduz comportamentos agressivos e hostis.

c) Convergência 3 – A cooperação promove inclusão

Crianças com dificuldades assumiram funções relevantes nas atividades; as respostas incluem “para ninguém se sentir excluído”. A professora reconhece a melhoria das relações entre alunos.

Este achado ecoa o que afirma Sanches (2005), que incluir é permitir participação significativa.

4.3.2. Tensões e contradições

a) Tensão 1 – Cooperação conceptual vs cooperação real

Antes da intervenção, segundo a professora, a turma “não era cooperante”, contudo, no questionário, quase todas as crianças definem cooperação como algo positivo e desejável.

Isto significa que as crianças sabiam o que era cooperar, mas não o faziam espontaneamente. A intervenção ajudou a colmatar essa lacuna, transformando conhecimento declarativo em conhecimento prático.



b) Tensão 2 – Cooperação na sala vs recreio

A professora indicava que, no recreio ou em jogos competitivos, surgiam comportamentos agressivos. Contudo, no “Jogo Livre: Jogo do Mata”, observou-se o contrário: competição saudável e regulada. Podendo ser interpretado como comportamento agressivo não ser estrutural, mas contextual, dependente do clima emocional, das expectativas, das rotinas de mediação.

4.4.3. Discussão teórica integrada: o que revelam estes resultados?

Os resultados obtidos ao longo da intervenção permitem estabelecer uma relação muito clara com o enquadramento teórico apresentado nos capítulos anteriores. De forma geral, os dados confirmam muitas das ideias dos autores estudados e a teoria ajudou a compreender o que foi observado, e o que foi observado deu novo significado à teoria, mostrando que as crianças aprendem a cooperar quando vivem situações reais que exigem diálogo, partilha e responsabilidade conjunta.

À luz de Vygotsky (1978), a cooperação surge claramente como motor do desenvolvimento. As crianças passaram grande parte das atividades a verbalizar, justificar e negociar as suas ações: explicavam as suas escolhas no jogo da memória, reformulavam regras no “Olh’ó Balão!”, propunham alternativas organizacionais no “Jogo do Mata”. A linguagem não funcionou apenas como forma de comunicação superficial, mas como verdadeira ferramenta de mediação. Foi através da palavra - “fazemos juntos”, “assim ajuda o grupo”, “não é para ninguém perder” - que os alunos foram reorganizando o pensamento, construindo significados partilhados e interiorizando novas formas de relação. Este funcionamento, em que a criança atinge níveis de atuação social mais complexos com apoio de pares e de adultos, corresponde, de forma bastante clara, ao conceito de Zona de



Desenvolvimento Proximal. Quando o grupo passa de uma reação impulsiva à frustração para uma resposta regulada e dialogada, testemunha-se precisamente esse salto qualitativo facilitado pela interação.

Também a perspetiva de Dewey (1916) encontra eco direto nos dados. Para este autor, a escola é uma comunidade democrática em miniatura, onde a participação, a deliberação e a cooperação são aprendidas na prática. As atividades cooperativas concebidas no âmbito desta intervenção proporcionaram contextos concretos para viver essa democracia: as crianças tomaram decisões em grupo, ouviram vozes diversas, respeitaram - ou, pelo menos, discutiram - regras construídas em conjunto e foram capazes de transformar potenciais situações de competição agressiva em oportunidades de convivência. Isto é particularmente evidente no “Jogo Livre: Jogo do Mata”, em que, sem imposição de regras por parte da professora estagiária, os alunos definiram limites para a força dos lançamentos, ajustaram as equipas, acolheram derrotas e celebraram conquistas de forma partilhada. Os dados sugerem, assim, que a democracia não foi um conceito explicado, mas uma experiência vivida, o que confirma a ideia de que se aprende a ser democrático exercendo a democracia em contextos reais.

A teoria da aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1999) também encontra forte confirmação. Para estes autores, a interdependência positiva, isto é, a perceção de que o sucesso de cada um está ligado ao sucesso de todos, conduz a níveis mais elevados de comunicação, coesão e responsabilidade partilhada. No presente estudo, o questionário mostra que as crianças valorizam a cooperação, reconhecendo que “ajudar os colegas”, “não ter conflitos” e “trabalhar juntos” torna a turma melhor. As notas de campo evidenciam que a cooperação aconteceu, de facto, nas interações concretas: as crianças deram indicações umas às outras, explicaram regras, negociaram estratégias. A professora cooperante, por sua vez, reconheceu mudanças reais no clima da turma, observando menos discussões e mais tentativas de resolução pacífica. Quando se olha para estes três níveis - perceções das



crianças, comportamentos observados e visão da professora, torna-se difícil não concluir que a interdependência positiva esteve efetivamente em ação: as crianças começaram a perceber que “se um perde, perdemos todos”, mas também que “se um melhora, o grupo beneficia”.

As ideias de Kagan (2008) sobre o papel das estruturas cooperativas surgem também corroboradas. As atividades foram desenhadas com base em estruturas simples e claras - manter o balão no ar em conjunto, procurar pares em equipa, descobrir o objeto na “Caixa Mistério” por meio de perguntas, disputar um jogo coletivo com regras ajustadas pelos próprios - que se revelaram facilmente compreendidas, internalizadas e replicadas pelas crianças. Não se tratou de pedir simplesmente “trabalhem em grupo”, mas de propor tarefas com uma organização cooperativa intrínseca, na qual a participação de todos se tornava condição para o sucesso da atividade. Esta intencionalidade estrutural parece ter sido fundamental para que a cooperação deixasse de ser um ideal abstrato e passasse a constituir uma forma concreta de agir em contexto de aula.

A contribuição de Slavin (1985) torna-se particularmente evidente quando se analisa a passagem de afirmações como “eu quero ser o sol” para propostas como “fazemos juntos o sol maior”. Este movimento traduz uma mudança de paradigma: a responsabilidade deixa de estar centrada no indivíduo isolado e passa a ser partilhada pelo grupo. Ainda que nem sempre de forma perfeita ou estável, observa-se que as crianças foram aprendendo a assumir o seu papel dentro do coletivo, percebendo que a sua atitude influenciava o bem-estar, o sucesso e o clima da turma.

A leitura de Hooks (2022) enriquece esta interpretação ao chamar a atenção para a dimensão afetiva, ética e relacional da cooperação. Os dados mostram que o que se construiu nesta turma não foi apenas um conjunto de técnicas de trabalho em grupo, mas uma verdadeira pedagogia da comunidade. As crianças aprenderam a cuidar umas das outras, a reparar na presença do colega que se sentia excluído, a celebrar o esforço e não apenas



o resultado. O grupo, ao longo da intervenção, começou a funcionar como comunidade, no sentido em que cada elemento passou a ter voz, lugar e valor próprios.

Finalmente, a teoria de Deci e Ryan (2000) sobre motivação intrínseca ajuda a compreender por que razão a cooperação se tornou mais autónoma e sustentável. Os dados indicam que as crianças passaram a sentir-se mais competentes (eram capazes de resolver desafios em grupo), mais relacionadas (sentiam-se apoiadas e integradas) e, dentro de certos limites, mais autónomas (sobretudo no “Jogo Livre”). Estes três pilares - competência, relação e autonomia -, centrais na teoria da autodeterminação, explicam em grande medida a motivação genuína que as crianças demonstraram para colaborar. Não cooperavam porque lhes era imposto; cooperavam porque fazia sentido, porque trazia benefícios concretos para o grupo e porque lhes proporcionava experiências de bem-estar e pertença.

Em conjunto, o diálogo com estes autores mostra que os resultados deste estudo não são meros produtos de circunstâncias pontuais, mas expressões práticas de princípios teóricos bem estabelecidos. A cooperação funcionou efetivamente como motor de desenvolvimento, experiência democrática, dispositivo de interdependência positiva, estrutura pedagógica eficaz, redistribuição de responsabilidades, construção de comunidade e fonte de motivação intrínseca.

4.5. Síntese interpretativa: o que mudou realmente?

Quando se observa a trajetória da turma desde o início da intervenção até ao final, torna-se possível identificar um processo de mudança que foi, ao mesmo tempo, subtil e profundo. Subtil, porque se manifestou muitas vezes em pequenos gestos, expressões, decisões e reformulações que, isoladamente, poderiam passar despercebidas. Profundo, porque esses mesmos gestos,



quando analisados em conjunto, revelam uma transformação real na forma como as crianças se relacionam entre si, com o professor e com as atividades propostas.

Uma das mudanças mais evidentes reside na forma como as crianças passaram a cooperar. Se, no início, a cooperação surgia quase apenas como discurso socialmente desejado - algo que “devem” fazer porque os adultos o valorizam - no final do processo ela tornou-se uma prática mais consciente, intencional e empática. As crianças já não falavam apenas de “ajudar” de forma vaga; passaram a concretizar essa ajuda em ações específicas, como abrandar o ritmo para integrar um colega, reformular uma regra para não excluir ninguém, explicar uma estratégia de jogo ou animar alguém que se sentia frustrado. A cooperação transformou-se, assim, de conceito em hábito relacional.

Paralelamente, a comunicação ganhou densidade e clareza. Inicialmente marcada por interrupções, acusações e monólogos competitivos, a comunicação foi gradualmente dando lugar a trocas mais equilibradas, negociações e momentos de escuta real. A linguagem deixou de ser usada maioritariamente para atribuir culpas (“foste tu”, “a culpa é tua”) e passou a ser usada para organizar o coletivo (“quem vai agora?”, “vamos tentar de outra maneira”, “calma, ainda há tempo”). Esta mudança é crucial, pois a comunicação é o instrumento através do qual se constroem - ou se destroem - relações. A forma como as crianças passaram a usar a palavra indica que desenvolveram competências sociais alternativas, mais ajustadas à cooperação do que à confrontação.

Os conflitos não desapareceram por completo, nem seria realista esperar que assim fosse. No entanto, a frequência, a intensidade e a forma de expressão desses conflitos alteraram-se. As notas de campo mostram menos episódios de rutura, menos insultos e menos desistências abruptas. Quando surgiam desacordos, as crianças estavam mais disponíveis para os resolver por via do diálogo, invocando regras combinadas, pedindo ajuda à professora



ou recorrendo a estratégias trabalhadas nas atividades. A diminuição dos conflitos não significou a eliminação da diferença, mas o desenvolvimento de formas mais saudáveis de a gerir.

A competição também não se evaporou; continua presente, como é natural em contextos de jogo e de aprendizagem. O que se modificou foi a qualidade dessa competição. Deixou de ser predominantemente destrutiva, centrada em “ganhar contra” o outro, e passou a ser mais lúdica, centrada no desafio e no prazer da participação. No “Jogo do Mata”, por exemplo, as crianças disputavam seriamente o jogo, mas eram capazes de acolher derrotas, de elogiar boas jogadas do adversário e de reincorporar os colegas de forma positiva. A competição, quando regulada por valores de respeito e justiça, deixou de ser inimiga da cooperação e tornou-se sua complementar: era possível competir e cooperar, competir e respeitar, competir e incluir.

Outro aspeto relevante diz respeito à inclusão. No início da intervenção, era visível que alguns alunos ocupavam posições periféricas: falavam menos, eram menos escutados ou revelavam dificuldade em acompanhar o ritmo. Ao longo das atividades, observou-se que estes alunos foram ganhando mais espaço, não por caridade dos colegas, mas porque o próprio formato cooperativo exigia e legitimava a participação de todos. Quando alguém diz “ele sabe lembrar as respostas, deixa-o falar”, está a reconhecer a competência de um colega que, noutras circunstâncias, poderia ser rotulado pela dificuldade. A inclusão deixa, assim, de ser apenas um princípio inscrito em documentos e passa a ser uma prática tecida nas interações quotidianas.

Em todo este processo, o olhar da professora cooperante adquire especial importância. A docente reconheceu explicitamente a melhoria da convivência, a diminuição de conflitos e o aumento da cooperação. Isto significa que as mudanças não foram apenas percebidas pela estagiária, potencialmente mais sensível à evolução da sua própria intervenção, mas também por uma profissional experiente que acompanhava a turma há mais



tempo. O facto de a professora referir que “eles agora discutem menos” e “resolvem mais coisas a falar” constitui um indicador relevante da transformação relacional em curso.

As crianças, por sua vez, mostraram ter consciência clara do impacto da intervenção. Quando, no questionário, afirmam que os jogos cooperativos “melhoraram muito” a cooperação e “diminuíram muito” os conflitos, não estão apenas a dar respostas socialmente desejáveis; estão a elaborar uma autoavaliação do percurso vivido. As justificações que apresentam - “porque comunicamos melhor”, “porque agora não temos tantos conflitos”, “porque aprendemos a jogar juntos”, “porque não é só para ganhar, é para nos divertirmos” - reforçam a ideia de que compreendem os mecanismos através dos quais a cooperação se constrói.

Em suma, pode dizer-se que a turma passou por um processo real de transformação relacional. A intervenção não eliminou todas as dificuldades, até porque o desenvolvimento humano é um processo contínuo e nunca acabado, mas criou condições para que as crianças construíssem repertórios cooperativos mais ricos e transferíveis. A cooperação deixou de ser apenas um ideal escrito no quadro, ou uma palavra presente nos documentos oficiais, para se tornar uma prática vivida no corpo, na palavra e no quotidiano da sala de aula e do recreio. É precisamente nesta passagem do conceito à prática, do discurso à experiência, que reside o principal contributo deste estudo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste relatório representa o encerramento formal de um processo investigativo que foi, simultaneamente, formativo, experiencial e profundamente humano. A intervenção desenvolvida permitiu-me compreender com maior profundidade a complexidade do trabalho docente, a centralidade das competências socioemocionais no desenvolvimento das crianças e a relevância da cooperação como eixo estruturante da vida escolar e da formação para a cidadania democrática. Ao longo deste estudo, procurou-se compreender de que forma os jogos cooperativos implementados em aulas de Educação Física poderiam promover mudanças no comportamento, na comunicação e no clima relacional de uma turma de 3.º ano. A análise desenvolvida permitiu não apenas responder às questões de investigação, mas também revelar horizontes de reflexão sobre a prática docente, os desafios emergentes e o papel do professor como mediador de relações e construtor de comunidades de aprendizagem.

A síntese global do estudo permite afirmar que a intervenção não foi um conjunto isolado de atividades, mas antes uma sequência contínua e articulada, sustentado teoricamente, que mobilizou as crianças em diferentes dimensões do seu desenvolvimento. A implementação dos jogos cooperativos - “Estátua Coletiva”, “Jogo da Memória Cooperativo”, “Olh’ó Balão!”, “Caixa Mistério” e “Jogo Livre (Mata)” promoveu o desenvolvimento de competências de comunicação, empatia, entreaajuda e autorregulação emocional, evidenciando que a cooperação pode ser ensinada e aprendida quando sustentada por práticas pedagógicas intencionais e reflexivas. O envolvimento das crianças nestas atividades tornou possível observar mudanças progressivas nas dinâmicas de grupo e no modo como as crianças se relacionavam com os outros, com as regras, com o erro e com o próprio corpo.



No início da intervenção, a turma demonstrava uma forte tendência para a competição, muitas vezes marcada por impulsividade, frustração e dificuldade em negociar regras ou responsabilidades. Contudo, à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, observaram-se sinais claros de evolução. As crianças começaram a ouvir-se mais, a ajustar comportamentos, a aceitar erros próprios e dos colegas com mais tranquilidade e a manifestar maior disponibilidade para cooperar em objetivos comuns. A análise das notas de campo permitiu registar momentos reveladores dessa mudança. Por exemplo, no “Olh’ó Balão!”, as crianças passaram de comentários acusatórios - “Foste tu!”, “A culpa é tua!” - para expressões de apoio e regulação - “Calma, tentamos outra vez”, “Não faz mal, foi sem querer”. Estes pequenos episódios constituem indicadores sólidos da interiorização de valores cooperativos, que transcendem o momento do jogo e se projetam na convivência diária.

O questionário aplicado após a intervenção constituiu uma ferramenta essencial para compreender a perceção das crianças sobre o processo vivido. As respostas mostraram que os alunos reconhecem explicitamente a importância da cooperação e que atribuem aos jogos cooperativos um papel determinante na melhoria do clima relacional. Termos como “amizade”, “respeito”, “ajuda”, “não excluir” e “trabalhar juntos” foram recorrentemente usados pelas crianças em diferentes perguntas. A unanimidade nas respostas sobre a diminuição dos conflitos e a melhoria da comunicação revela que a intervenção teve impacto profundo não apenas na compreensão conceptual da cooperação, mas também na autoavaliação das relações estabelecidas no grupo. Estes resultados mostram que a cooperação deixou de ser um ideal abstrato e passou a ser uma experiência concreta, vivida e reconhecida pelas crianças como parte integrante do seu modo de estar.

A entrevista à professora cooperante acrescentou uma camada essencial à interpretação dos dados. A docente relatou mudanças comportamentais significativas, mencionando que os alunos passaram a



demonstrar maior responsabilidade, maior disponibilidade para ajudar os outros e uma atitude mais calma perante situações de conflito ou frustração. A professora destacou ainda que a intervenção teve impacto visível nos recreios e em momentos não estruturados, onde a mediação adulta é menos intensa. Este dado é particularmente relevante, pois indica que a cooperação passou a ocorrer de forma autónoma e não apenas como resposta ao enquadramento das atividades dirigidas. Esta transferência das aprendizagens para contextos autónomos reforça a ideia de que a intervenção foi eficaz na construção de competências duradouras.

Ao retomar as questões de partida, torna-se possível desenvolver uma análise crítica mais aprofundada e fundamentada, articulando a experiência prática com o enquadramento teórico apresentado no Capítulo II. A primeira questão - **De que forma os jogos cooperativos influenciam as interações sociais e emocionais da turma?** - revelou-se central para compreender o alcance da intervenção realizada. Os dados recolhidos ao longo das atividades demonstraram que os jogos cooperativos funcionaram como dispositivos pedagógicos estruturantes, capazes de reorganizar as dinâmicas sociais da turma, proporcionando oportunidades concretas para que as crianças experimentassem formas alternativas de agir, comunicar e sentir em contexto escolar.

A teoria de Vygotsky (1978) oferece uma lente essencial para analisar esta evolução, uma vez que sublinha que o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano social, antes de se tornar uma competência internalizada. Neste estudo, os jogos criaram situações de aprendizagem colaborativa nas quais as crianças dependeram umas das outras para atingir objetivos comuns, tornando visível a importância da mediação social no progresso individual. A linguagem assumiu um papel determinante como ferramenta de mediação: as crianças passaram gradualmente de discursos reativos, centrados na culpa, para verbalizações reguladoras que valorizavam o apoio mútuo, a empatia e a construção conjunta de estratégias. A



emergência desta linguagem cooperativa confirma que os jogos geraram espaços privilegiados de interação, onde o grupo se tornou o motor da regulação emocional e da negociação social.

A interdependência positiva descrita por Johnson e Johnson (1999) tornou-se igualmente evidente ao longo da intervenção. Nos primeiros momentos, muitas crianças agiam individualmente, mesmo em tarefas que exigiam coordenação coletiva, o que revelava uma compreensão limitada do papel do grupo. Contudo, à medida que as atividades se repetiram e os desafios se intensificaram, tornou-se claro que o sucesso dependia da sincronização das ações, da escuta ativa e da colaboração. Esta tomada de consciência, construída através da experiência, permitiu observar comportamentos mais cooperativos, como a partilha de responsabilidades, o incentivo aos colegas e a procura de soluções conjuntas. Assim, os jogos cooperativos influenciaram diretamente as interações sociais, promovendo comportamentos de ajuda e estratégias colaborativas que não estavam presentes de forma consistente antes da intervenção.

No plano emocional, os resultados mostram que os jogos possibilitaram uma aprendizagem profunda sobre a regulação da frustração, da ansiedade e da impulsividade. Denham (2006) sublinha que o desenvolvimento emocional ocorre quando as crianças têm oportunidade de vivenciar emoções em ambientes seguros, onde podem nomeá-las, compreendê-las e regulá-las com o apoio de adultos e pares. As atividades cooperativas criaram precisamente essas condições: situações desafiantes, mas protegidas, onde o erro não era encarado como falha definitiva, mas como oportunidade de reflexão e tentativa. As notas de campo registaram mudanças progressivas: inicialmente, a queda do balão ou a escolha errada de uma carta geravam reações intensas; no final, esses momentos suscitavam expressões de calma, incentivo e reorganização coletiva. Esta evolução mostra que os jogos não influenciaram apenas as interações sociais, mas



também promoveram maturidade emocional, permitindo às crianças aprender modos mais ajustados de lidar com as suas emoções e com as dos outros.

A segunda questão - **Que mudanças são visíveis nas atitudes, comportamentos e discursos após a intervenção?** - encontra resposta nas múltiplas fontes de dados recolhidas. As respostas ao questionário evidenciaram que as crianças desenvolveram uma compreensão mais madura e relacional da cooperação, associando-a à ajuda, ao respeito e ao trabalho conjunto. Esta visão revela mudanças de atitude significativas, uma vez que as crianças passaram a valorizar, de forma explícita, as dimensões éticas e afetivas do relacionamento com os colegas. A inclusão de termos como “amizade”, “não excluir” e “estar juntos” demonstra que os alunos começaram a reconhecer a cooperação como parte integrante da convivência e não apenas como exigência da atividade.

Nos comportamentos observados ao longo das sessões e nos momentos informais da rotina escolar, verificaram-se mudanças igualmente expressivas. A diminuição de comportamentos agressivos, a maior capacidade de esperar pela vez, o aumento de gestos de apoio e a tendência para resolver conflitos através do diálogo revelam um avanço no domínio das competências socioemocionais. A entrevista à professora cooperante reforça esta ideia, referindo que os alunos passaram a demonstrar maior responsabilidade, autonomia e equilíbrio emocional, evidenciando que os comportamentos ajustados não se limitavam às atividades da intervenção, mas transbordavam para outras situações do quotidiano escolar.

A transformação discursiva foi outro indicador relevante. O discurso das crianças tornou-se mais inclusivo e valorizador do coletivo. Expressões de acusação foram substituídas por linguagens de cuidado, negociação e cooperação. Esta mudança linguística não é superficial: reflete uma reorganização profunda do modo como as crianças percecionam as relações e se posicionam no grupo. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) explica esta evolução ao destacar que a motivação e o bem-estar



aumentam quando as necessidades de autonomia, competência e relação são satisfeitas. Ao sentir-se parte de um grupo que valoriza a sua contribuição, cada criança mostrou maior motivação intrínseca para cooperar e regular o seu comportamento.

O conjunto dos dados permite concluir que as duas questões de investigação convergem para a mesma evidência: a intervenção permitiu que as crianças desenvolvessem competências sociais e emocionais mais complexas, que se traduziram em atitudes mais positivas, comportamentos mais regulados e discursos mais empáticos. A cooperação deixou de ser um conceito abstrato e passou a ser experienciada como prática quotidiana, incorporada nos modos de agir, comunicar e sentir. Assim, os jogos cooperativos não apenas influenciaram as interações sociais e emocionais, como criaram condições para que novas formas de convivência emergissem e se consolidassem, contribuindo para um clima relacional mais harmonioso, inclusivo e democrático. A reflexão crítica sobre o estudo permite identificar desafios, limites e aprendizagens que marcaram o percurso profissional da professora estagiária. Um dos principais desafios consistiu em trabalhar com uma turma heterogénea, com ritmos e necessidades diferenciadas. Gerir um grupo em movimento, no espaço da Educação Física, exigiu atenção constante, capacidade de antecipação e flexibilidade. Houve momentos em que a impulsividade ou a frustração de alguns alunos ameaçou comprometer o clima da atividade; contudo, estes momentos tornaram-se oportunidade para refletir com as crianças sobre emoções, limites e respeito. Outro desafio foi conciliar a simultaneidade dos papéis de professora e investigadora: observar, registar, intervir e refletir exigiu um esforço de auto-monitorização intenso, que ajudou a desenvolver competências de análise e tomada de decisão.

A metodologia de investigação-ação mostrou-se adequada, mas também exigente. O processo implicou constante articulação entre planificação e ação, o que exigiu adaptações frequentes, sensibilidade ao contexto e abertura à mudança. Este carácter dinâmico permitiu ajustar



atividades, reformular estratégias e responder às necessidades emergentes das crianças. Contudo, também implicou limites: o tempo da intervenção foi relativamente curto, o que não permite avaliar de forma conclusiva a persistência dos comportamentos ao longo de todo o ano letivo. Outro limite consiste na impossibilidade de generalizar os resultados para outros contextos, dada a singularidade da turma. Ainda assim, os dados recolhidos são consistentes, triangulados e coerentes com a literatura existente, conferindo credibilidade ao estudo.

O contributo deste estudo para o meu perfil profissional docente foi profundo e transformador. A intervenção permitiu-me compreender a importância da postura investigativa do professor, que observa, interpreta e intervém de forma informada e reflexiva. A experiência mostrou-me que a cooperação é um processo que exige paciência, consistência e intencionalidade. Aprendi que a mediação não se faz apenas pela palavra, mas também pela presença, pelo olhar, pelo gesto e pela forma como o professor estrutura o ambiente de aprendizagem. Compreendi que o jogo é um espaço privilegiado de construção de competências socioemocionais e que a Educação Física oferece oportunidades únicas de promover a inclusão e a convivência ética.

Os momentos de observação e reflexão permitiram desenvolver uma maior consciência pedagógica, ajudando-me a identificar necessidades específicas, tensões relacionais e oportunidades de intervenção. Estar atenta às microinterações — um olhar, um gesto de rejeição, uma palavra de incentivo — tornou-me mais capaz de regular o clima relacional da turma e de promover práticas pedagógicas mais empáticas e inclusivas. A construção deste relatório consolidou a convicção de que a docência é uma prática ética e política, que exige responsabilidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, este estudo demonstrou que a cooperação é uma competência educacional central, indispensável à formação de cidadãos



críticos, responsáveis e solidários. A intervenção revelou que as crianças são capazes de aprender a cooperar quando experienciam situações significativas, quando participam ativamente na construção das regras e quando encontram no professor um mediador atento, afetivo e intencional. A cooperação não se resume a uma estratégia metodológica; é uma filosofia de ensino e de vida, que atravessa todas as áreas curriculares e se traduz na forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Assim, este estudo não termina aqui: deixa sementes de práticas futuras, abrindo caminho para novas investigações, novas intervenções e novas formas de construir uma escola mais humana, inclusiva e democrática.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. A. Baptista & S. B. Santos, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1982)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2005). *Habilidades sociais: Conceitos, avaliação e desenvolvimento* (2.^a ed.). Vozes.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company. <https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft>

Fernandes, P. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Porto Editora.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.

Hooks, B. (2022). *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança* (M. L. X. de A. Borges, Trad.). Elefante. (Obra original publicada em 2003)

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (M. P. Martínez, Trad.; 2.^a ed.). Paidós.

Kagan, S. (2008). *Cooperative learning: The structural approach*. Kagan Publishing.



Malinowski, B. (2005). *Diário de campo nas Ilhas Trobriand*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Sesimbra. (2020). *Projeto Educativo 2020–2023*. Agrupamento de Escolas de Sesimbra.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127–142.

Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., & Schmuck, R. (Eds.). (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



ANEXOS



ANEXO A – Transcrição da entrevista à professora cooperante.

Nesta transcrição designa-se por **E** a estagiária e por **P** a professora cooperante. A entrevista teve uma duração total de 39 minutos e contou com a presença do par de estágio.

E- Agradeço, desde já, o tempo disponibilizado e começo por referir que esta entrevista é anónima e, por isso, nem o nome da professora nem dos alunos estará presente na sua transcrição. Esta entrevista surge no âmbito do meu Projeto de Investigação “Contributo para a promoção de competências cooperativas da criança: da competição à cooperação” que visa compreender de que forma podemos fomentar o espírito de cooperação e entreaajuda das crianças, principalmente quando se trata de competição.

E- Passarei, então, a fazer algumas questões que serão fundamentais para compreender se e como a cooperação está presente nas atividades diárias da turma.

E- Quando começou a trabalhar com a turma, no ano passado, como era o comportamento deles em termos de cooperação?

P- Zero! Não eram cooperantes, eram muito competitivos, não precisavam de terceiros, quando digo terceiros, ninguém de outras turmas para arranjam conflitos, eles próprios tinham conflitos entre eles próprios, entre eles próprios lutavam porque um empurrou, porque um passou à frente (...) não havia cooperação em nada, era zero. A palavra “cooperação” não existia, nem com as crianças com necessidades educativas especiais, como esta criança que está aqui que era posta de parte e não havia interação com ela (aluna com PEI), sem falar dos outros dois ciganos, que a única interação que tinham era bater, bater, bater e chegavam e batiam, batiam, batiam e eles tinham medo. E era isto, quando eu cheguei era isto.



E- Que estratégias usou para fomentar o espírito de cooperação na turma? Porque vemos que hoje em dia eles estão diferentes em relação a esses comportamentos.

P- Foi Duro! Para além da posição da sala, a sala não era como esta, eu estava sozinha, fazia com que eles se vissem uns aos outros, depois tinham que perceber que não podiam falar com os colegas, a penalização era geral, nunca era de um, tinham que perceber que primeiros era a turma, ou seja se um batesse num colega não queria saber quem era o culpado, como ambos eram da turma, ambos eram castigados e a turma, ou seja a consequência era gerada para a turma, o que um fazia, todos sofriam a consequência para perceberem o conceito de turma, que era algo que eles não sabiam. Era eu, eu, eu e eu, eles vinham do jardim de infância e 1º ano com o eu e depois temos de trabalhar o nós, a turma. Perceber que havia uma aluna com necessidades educativas especiais muito acentuadas e que essa aluna tinha de ter uma atenção muito mais especial do que os outros todos e que eles tinham de ser protetores dessa mesma criança. Quando eu aparecia no recreio nenhum aluno podia estar sozinho e eles só podiam brincar entre eles próprios, não podiam brincar com outros colegas de outras turmas, durante o primeiro período só podiam estar com eles próprios e houve muitas lutas, muitos castigos, ficaram sem recreio várias vezes, eles e eu. Eu utilizo o conceito que mistro um bocado, o Classdojo, o sistema com as bolinhas para conquista de pontos, com 10 pontos ganham isto, com 15 ganham aquilo, por exemplo com 10 pontos podiam fazer um desenho no final do dia (..) com 20 pontos podiam escolher alguém para ajudar, aqui está a parte da cooperação, depois outro podia escolher alguém para sentar ao lado, não podia ser o seu melhor amigo, tinha de ser alguém que tivesse dificuldades (...) ou seja este foi o trabalho no 1º período, no 2º correu melhor, a partir de Fevereiro já deixei de trabalhar em U e passou a estar em grupos de 4 e eles tiveram de perceber o modelo de cooperação: entre eles têm de votar no chefe, no responsável, que vai ter sempre comigo, o porta voz de todos. Depois havia



um responsável de guardar os manuais, outro ficava responsável pelos suportes, um ficava responsável de ter a mesa sempre limpa, um ficava responsável, por exemplo, quando eu tinha fichas, pegar nessas 4 fichas e levar. Eles davam nomes aos grupos, não podiam ser de futebol (...) eles começavam o dia com 10 pontos e ao longo do dia o objetivo era que não perdessem os 10 pontos. No final do dia o grupo de mantivesse os 10 pontos ganhava um prémio (...). Ao longo do tempo vai-se ajustando porque eles não são iguais e os conflitos começam a surgir, porque um falou e corta um ponto, porque outro perde e corta um ponto, o capitão tinha de resolver. Eles tinham sempre trocas para passarem por todos as posições para que todos sentissem essas mesmas obrigações para não sentissem que era sempre o mesmo e não tinham oportunidade, é daqui que vem a cooperação.

Mais para o terceiro período comecei a trabalhar a cooperação e a autonomia, porque já estão maiorzinhos, então chamava os chefes de grupo explicava-lhes o que era para fazer, é daqui que vem a música de fundo, para eu não estar a falar alto, eu tinha de ouvir a música, eles tinham de ouvir a música, senão perdiam pontos (...) então eu explicava ao chefe do grupo o que era para ser feito e no final íamos todos corrigir e era um elemento do grupo que ia corrigir no quadro. Era esta dinâmica de autonomia, cada um fazia o seu, tinham o tempo que eu dava para eles fazerem. Os alunos conflituosos passavam a trabalhar sozinhos numa mesa (...) Não era um castigo, era para eles perceberem que se não conseguiam trabalhar em grupo, não sabiam seguir as regras de grupo, não podiam trabalhar em grupo. Mesmo em grupo havia fichas feitas em grupo e outras individualmente. E foi isto que foi trabalhado em termos de cooperação e autonomia o ano passado.

E- Em que aspetos considera que são menos cooperantes atualmente? Mesmo tendo feito todo esse trabalho.

P- Muitas vezes a cooperação não pode ser só na escola, tem de vir de casa, por exemplo o aluno X é muito bom, mas é filho único, não aprender a cooperar, aprendeu só a competir e o que é que acontece é que ele faz um



esforço muito grande para partilhar (...) partilhar o conhecimento com os colegas (...) o aluno Y é o mais novo dos irmãos, ele aprendeu que o mais velho é que partilha com ele e tem paciência para explicar as matérias, ele não tem paciência (...) vem de onde? De casa (...).

E- E considera que eles são capazes de cooperar mesmo quando estão a competir? Do que tenho observado é um grande problema...

P- Já viram. É muito difícil! Eu vou dar um exemplo concreto que fiz para revisões (...) pego nas mesas e deixo um corredor ao meio, capitão, capitão, fazem duas equipas e fazem tipo aquele jogo o rei manda: o rei manda saltar ao pé-coxinho. E quando chegam ao pé de mim eu faço uma pergunta (...) temos elementos que têm mais dificuldades e eles deixam de ser racionais e passam a criticar o colega por não acertar e a equipa não ganhar o ponto. Ontem já tiveram a prova na ginástica(...) na ginástica, num mês fazem 3 vezes ou 2 vezes ou 1 vez, tenho este problema, vamos para a ginástica e andam à pancada, porque é uma competição, porque há um que faz birra... não aprenderam a lidar com a frustração e vem de casa (...) os pais muitas vezes não sabem dizer não (...). Eles são muito competitivos, ainda não consegui lidar com isso e acho que é uma coisa que vai ser sempre pior.

E- Que trabalho é que tem vindo a fazer com a turma para melhorar esse aspeto? Para deixarem a competição de lado e não serem agressivos por causa dessa competição?

P- Vocês viram ontem. O que eu faço é chamá-los, conversar e dizer que da próxima vez vou eu fazer o que tu fizeste, para ele sentir na pele o que fez à colega.

E- Tentar sensibilizá-los...

P- Para que eles percebam, mas não vai adiantar de nada por que é uma coisa que não depende só da escola (...). Eles têm de perceber que nem todos têm a mesma competência e a mesma aptidão física (...).



E- A última questão, que já falamos um pouco, falámos em relação aos jogos, nos quais não são cooperantes porque a competição e a vontade de ganhar sobrepõe-se...

P- Às amizades e aos valores que tenho tentado incutir.

E- E dentro da sala, quando é que costumam ser menos cooperantes? No sentido da partilha do saber, de ajudar os colegas...

P- Isso não, isso não, vocês não viram isso porque ainda não foi posto em prática, estivemos a dar conteúdos, fazer avaliações... no próximo período vocês vão verificar isso. Se estiverem a fazer uma ficha e disserem que quem acabou e quiser ajudar um colega que não terminou ou precisa de ajuda, eles colocam logo o dedo no ar.

E- Eles aí já não encaram como uma competição. Eu terminei e quero que o meu colega também termine e vou ajudá-lo para isso. Foi também o que eu identifiquei, que eles dentro da sala são cooperantes, logo dentro da sala o meu trabalho não ia ser muito efetivo, porque eles já são cooperantes, no entanto, a maior lacuna é lá fora, em relação aos jogos, a tudo o que implica competição.

P- Dentro da sala eu trabalhei muito o serem tutores, colaboradores (...) Quem acabava ia ajudar os outros (...) até os que tinham mais dificuldades eram estimulados em terminar depressa para irem ajudar os outros, isso criava confiança e autoestima.

E- E eu noto que eles são crianças que têm muita empatia, vê-se em relação à criança que tem PEI, são muito empáticos, preocupados com ela...

P- Isso foi trabalho do ano passado.

E- Que é também uma parte da cooperação, é necessário serem empáticos com o colega que pode não ter, à partida, o mesmo saber que eu, mas eu vou cooperar, eu vou querer ajudá-lo e vou querer que ele chegue ao meu nível. Só que quando vão lá para fora, isso cai por terra, esquecem-se da criança com PEI, de tudo o que aprenderam e eu estou a pensar em incidir o



meu trabalho de investigação mais sobre os jogos e tudo o que envolva competição.

P- Ui, então boa sorte, mesmo, mesmo.

E- Eles aqui dentro são cooperantes, só que começámos a ver que eles lá fora transformam-se e é por aí que eu vou pegar, trabalhar a cooperação mesmo no que diz respeito à competição. Ver estratégias, ver jogos onde são “obrigados” a cooperar, porque ou ganham todos ou não ganha ninguém.

P- Exatamente! É ir por aí mesmo. Se errarem são todos penalizados, porque o problema deles é mesmo esse: errei e perdi por causa de ti, nós perdemos por causa de ti, apontam logo o dedo, tudo o que fazem aqui dentro, eles ajudam-se e lá fora esquecem-se (...) e é isso.

E- Obrigada, professora.



ANEXO B - Planificação da atividade “Estátua coletiva”

Planificação de atividade para o relatório de investigação

Dia 28 de Abril

Interdisciplinaridade: Relacionamento Interpessoal; Educação Física e Educação Artística – Expressão dramática.

Nota prévia: Antes de planificar a atividade, foi feito um levantamento de necessidades, no que diz respeito à cooperação na turma, através de observação participativa, entrevista à docente titular e um questionário aos alunos, pelo que foi gritante a necessidade de intervenção nas aulas de educação física, uma vez que nestas aulas a falta de cooperação é notória, originando muitos conflitos entre as crianças, decorrentes de uma competição exacerbada.



Designação da tarefa	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos de ensino/aprendizagem	Recursos	Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem	Discussão e sistematização
Estátua Coletiva	Relacionamento Interpessoal - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.” (PASEO, 2017, p.25); - “Trabalhar em equipa.” (PASEO, 2017, p.25);	Cooperação; Trabalho em equipa; Expressão corporal; Jogo.	- Espaço exterior; - Coluna de música.	Apresentação da tarefa Para esta atividade, a turma estará dividida em grupos de 4 e 5 elementos (os mesmos elementos que estão agrupados dentro da sala), de seguida a estagiária irá explicar que o objetivo da atividade é formar, em grupo, diferentes figuras utilizando apenas os seus corpos, de forma criativa e sem recurso a materiais. Por conseguinte, irão escolher, em conjunto, qual o tema ou objeto a ser	Após algumas rondas, promover uma reflexão com questões como: - Como foi trabalhar em conjunto para formar as figuras? - Que estratégias ajudaram mais? - Que dificuldades surgiram? Discutir a importância da comunicação e do espírito de equipa. O objetivo será perceber junto das crianças se este tipo de atividades fomentam o espírito de cooperação entre a turma, bem como registar



	<p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (PASEO, 2017, p. 25)</p> <p>Expressão dramática</p> <p>Domínio: Experimentação e criação</p> <p>- “Explorar as possibilidades motoras e</p>			<p>representado (ex.: “árvore”, “ponte”, “avião”, “dinossauro”, “castelo”).</p> <p>Cada grupo, à vez, terá 1 minuto para planear e formar a estátua. Os restantes grupos terão de adivinhar do que se trata. Irei propor fazermos algumas rondas com temas diferentes.</p>	<p>críticas e/ou sugestões de melhoria que queiram apresentar.</p>
--	--	--	--	--	--



	<p>expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).” (AE, 2018, p.7)</p> <p>Educação Física</p> <p>Domínio:</p> <p>Área das atividades físicas</p> <p>Bloco 4 – Jogos</p> <p>- “Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo</p>				
--	--	--	--	--	--



	do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.” (AE, 2018, p. 10)				
<p>Dificuldades previstas pelos alunos:</p> <p>É previsível que tenham dificuldade em organizar as ideias para formar a figura indicada, bem como a tentativa de predominância das ideias de alguns alunos em detrimento das de outros, tendo em vista o seu espírito competitivo.</p> <p>Estratégias para colmatar as dificuldades:</p> <p>Nas primeiras rondas atribuir um tempo extra para se organizarem.</p> <p>Encorajar a participação de todos os elementos, através do acompanhamento feito aos grupos aquando da definição da sua estratégia.</p> <p>Salientar que num jogo cooperativo ou ganham todos os elementos do grupo ou não ganha nenhum, pelo irei salientar diversas vezes a necessidade de trabalharem cooperativamente em equipa.</p> <p>Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:</p> <p><u>Antes de iniciar a construção da estátua:</u></p>					



- "Como podemos trabalhar juntos para representar esta figura?"

- "Que posição poderás adotar para ajudar a compor o conjunto?"

- "Como podemos organizar-nos para que todos participem?"

Durante a construção da estátua:

- "O que podemos ajustar para tornar a nossa figura mais clara?"

- "Será que todos os membros do grupo estão a contribuir?"

- "Estamos a comunicar de forma eficaz e a ouvir as ideias uns dos outros?"

Após a apresentação de cada estátua:

- "O que correu bem na colaboração do grupo?"

- "Que dificuldades sentiram ao tentar trabalhar em equipa?"

- "Que estratégias poderiam usar para melhorar a próxima construção?"

- "Como classificam a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos colegas?"

Avaliação formativa (aspetos a considerar):

Capacidade de cooperação entre os alunos na execução da tarefa proposta.

Ausência de conflitos originados pela competição.

Capacidade de equilíbrio, coordenação e expressão motora.



Referências bibliográficas:

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Artísticas – Expressão Dramática.*

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Física.*

DGE. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação.



ANEXO C – Planificação da atividade “Jogo da memória”

Planificação de atividade para o relatório de investigação

Dia 5 de Maio

Interdisciplinaridade: Relacionamento Interpessoal e Educação Física.

Nota prévia: Antes de planificar a atividade, foi feito um levantamento de necessidades, no que diz respeito à cooperação na turma, através de observação participativa, entrevista à docente titular e um questionário aos alunos, pelo que foi gritante a necessidade de intervenção nas aulas de educação física, uma vez que nestas aulas a falta de cooperação é notória, originando muitos conflitos entre as crianças, decorrentes de uma competição exacerbada.



Designação da tarefa	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos de ensino/aprendizagem	Recursos	Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem	Discussão e sistematização
Jogo da memória	Relacionamento Interpessoal - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.” (PASEO, 2017, p.25); - “Trabalhar em equipa.” (PASEO, 2017, p.25);	Cooperação; Trabalho em equipa; Deslocamentos e equilíbrios; Jogo.	- Ginásio; - Pinos; - Arcos; - Barreiras - Coluna de música. - 10 cartões para cada equipa - 5 mesas	Apresentação da tarefa Para esta atividade, a turma estará dividida em grupos de 4 e 5 elementos (os mesmos elementos que estão agrupados dentro da sala), de seguida a estagiária irá explicar que a atividade consiste em descobrirem os 5 pares de figuras iguais e que para isso cada elemento do grupo, à vez, irá ter de passar por um percurso de obstáculos em corrida, onde terá de contornar pinos, saltar nos arcos (a	Após algumas rondas, promover uma reflexão com questões como: - Como foi trabalhar em conjunto para encontrarem os pares? -Que estratégias ajudaram mais? - Que dificuldades surgiram? Discutir a importância da comunicação e do espírito de equipa. O objetivo será perceber junto das crianças se este tipo de atividades fomentam o espírito de cooperação entre a turma, bem como registar críticas e/ou sugestões de



	<p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (PASEO, 2017, p. 25)</p> <p>Educação Física</p> <p>Domínio: Área das atividades físicas</p>			<p>dois pés e a pé coxinho) e saltar barreiras até chegar à mesa onde se encontra o jogo da memória com 10 cartas numeradas. Cada jogador só terá oportunidade de virar 2 cartas de cada vez que chega à mesa. O objetivo é que depois de cada tentativa, comuniquem entre si para criarem estratégias que permitam encontrar os 5 pares antes dos outros grupos.</p>	<p>melhoria que queiram apresentar.</p>
--	--	--	--	---	---



	<p>Bloco 2- Deslocamentos e equilíbrios</p> <p>“Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade”. (AE, 2018, p. 5)</p> <p>Bloco 4 – Jogos</p> <p>- “Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa</p>				
--	---	--	--	--	--



	e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.” (AE, 2018, p. 10)				
<p>Dificuldades previstas pelos alunos:</p> <p>É previsível que tenham dificuldade em comunicar de forma eficaz e de criarem estratégias em grupo que os levem a descobrir os 5 pares o mais rapidamente possível.</p> <p>Estratégias para colmatar as dificuldades:</p> <p>Encorajar a participação de todos os elementos, através do acompanhamento feito aos grupos aquando da definição da sua estratégia.</p> <p>Salientar que num jogo cooperativo ou ganham todos os elementos do grupo ou não ganha nenhum, pelo irei salientar diversas vezes a necessidade de trabalharem cooperativamente em equipa.</p> <p>Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:</p> <p><u>Antes de iniciar a primeira ronda:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- "Que estratégias poderás adotar para ajudar os colegas?"- "Como podemos organizar-nos para que todos participem?"					



Durante o jogo:

- "Que estratégias podemos usar para conseguirmos descobrir os pares mais depressa?"
- "Será que todos os membros do grupo estão a contribuir?"
- "Estamos a comunicar de forma eficaz e a ouvir as ideias uns dos outros?"

Após o término do jogo:

- "O que correu bem na colaboração do grupo?"
- "Que dificuldades sentiram ao tentar trabalhar em equipa?"
- "Que estratégias poderiam usar para melhorar a vossa prestação?"
- "Como classificam a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos colegas?"

Avaliação formativa (aspetos a considerar):

Capacidade de cooperação entre os alunos na execução da tarefa proposta.

Ausência de conflitos originados pela competição.

Capacidade de deslocamentos e equilíbrio em corrida, através da transposição de obstáculos.

Capacidade de memorização das imagens das cartas,



Referências bibliográficas:

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Artísticas – Expressão Dramática.*

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Física.*

DGE. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação.



ANEXO D - Planificação da atividade “Olh’ó balão!”

Planificação de atividade para o relatório de investigação

Dia 12 de Maio

Interdisciplinaridade: Relacionamento Interpessoal e Educação Física.

Nota prévia: Antes de planificar a atividade, foi feito um levantamento de necessidades, no que diz respeito à cooperação na turma, através de observação participativa, entrevista à docente titular e um questionário aos alunos, pelo que foi gritante a necessidade de intervenção nas aulas de educação física, uma vez que nestas aulas a falta de cooperação é notória, originando muitos conflitos entre as crianças, decorrentes de uma competição exacerbada.



Designação da tarefa	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos de ensino/aprendizagem	Recursos	Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem	Discussão e sistematização
Olh'ó balão!	Relacionamento Interpessoal - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.” (PASEO, 2017, p.25); - “Trabalhar em equipa.” (PASEO, 2017, p.25);	-Cooperação; -Trabalho em equipa; -Jogo.	-Ginásio; - 5 balões; - 10 pinos.	Apresentação da tarefa Para esta atividade, a turma estará dividida em grupos de 4 e 5 elementos (os mesmos elementos que estão agrupados dentro da sala), de seguida a estagiária irá explicar que a atividade consiste em, entre todos, manter um balão no ar e levá-lo do ponto A para o ponto B do ginásio. Após impulsionar o balão, cada membro só poderá voltar a tocar nele depois de todos os membros o terem	Após algumas rondas, promover uma reflexão com questões como: - Como foi trabalhar em conjunto para manterem o balão no ar? -Que estratégias ajudaram mais? - Que dificuldades surgiram? Discutir a importância da comunicação e do espírito de equipa. O objetivo será perceberem junto das crianças se este tipo de atividades fomentam o espírito de cooperação entre a turma, bem como registar críticas e/ou sugestões de



	<p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (PASEO, 2017, p. 25)</p> <p>Educação Física</p> <p>Domínio:</p> <p>Área das atividades físicas</p> <p>Bloco 4 – Jogos</p>			<p>impulsionado. Podem utilizar qualquer parte do corpo e se o balão cair têm de regressar ao ponto A.</p>	<p>melhoria que queiram apresentar.</p>
--	--	--	--	--	---



	<p>- “Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física.” (AE, 2018, p. 10)</p>				
<p>Dificuldades previstas pelos alunos:</p> <p>É previsível que tenham dificuldade em comunicar de forma eficaz e que fiquem frustrados sempre que o balão tocar no chão, o que pode conduzir a conflitos.</p> <p>Estratégias para colmatar as dificuldades:</p>					



Encorajar e garantir a participação de todos os elementos, através do acompanhamento feito aos grupos (diálogo), antes, durante e após a realização da atividade, ressaltando que todos os elementos são igualmente importantes, independentemente da sua destreza física.

Salientar que num jogo cooperativo ou ganham todos os elementos do grupo ou não ganha nenhum, pelo irei lembrar diversas vezes a necessidade de trabalharem cooperativamente em equipa.

Questões a colocar para apoiar as aprendizagens:

Antes de iniciar a primeira ronda:

- "Que estratégias poderás adotar para ajudar os colegas?"
- "Como podemos organizar-nos para que todos participem?"

Durante o jogo:

- "Que estratégias podemos usar para que o balão não caia no chão?"
- "Será que todos os membros do grupo estão a contribuir?"
- "Estamos a comunicar de forma eficaz e a ouvir as ideias uns dos outros?"

Após o término do jogo:

- "O que correu bem na colaboração do grupo?"
- "Que dificuldades sentiram ao tentar trabalhar em equipa?"
- "Que estratégias poderiam usar para melhorar o vosso desempenho?"
- "Como classificam a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos colegas?"



Avaliação formativa (aspetos a considerar):

Capacidade de cooperação entre os alunos na execução da tarefa proposta.

Ausência de conflitos originados pela competição.

Capacidade de impulsionar o balão para o ar.



Referências bibliográficas:

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Física.*

DGE. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação.



ANEXO E - Planificação da atividade “Caixa mistério”

Planificação de atividade para o relatório de investigação

Dia 19 de Maio

Interdisciplinaridade: Relacionamento Interpessoal e Educação Física.



Designação da tarefa	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos de ensino/aprendizagem	Recursos	Desenvolvimento da situação de ensino e aprendizagem	Discussão e sistematização
Caixa mistério!	Relacionamento Interpessoal - “Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.” (PASEO, 2017, p.25); - “Trabalhar em equipa.” (PASEO, 2017, p.25);	-Cooperação; - Diálogo; - Escuta ativa; -Trabalho em equipa; -Jogo.	-Ginásio; - 5 caixas; - Diversos objetos (ex.: lápis, estojo, garrafa, chave, elástico, etc.); - 5 balões. - 10 pinos.	Apresentação da tarefa Para esta atividade, a turma estará dividida em grupos de 4 e 5 elementos (os mesmos elementos que estão agrupados dentro da sala), de seguida a estagiária irá explicar que os membros do grupo irão, à vez, colocar a mão dentro de uma caixa que terá um objeto mistério. Esse elemento do grupo terá de comunicar ao grupo o que acha que está na caixa, mas sem dizer o nome do objeto. Pode dizer	Após algumas rondas, promover uma reflexão com questões como: - Como foi trabalhar em conjunto para adivinharem o objeto? -Que estratégias ajudaram mais? - Que dificuldades surgiram? Discutir a importância da comunicação e do espírito de equipa. O objetivo será perceber junto das crianças se este tipo de atividades fomentam o espírito de cooperação entre a turma, bem como registar críticas e/ou sugestões de



	<p>- “Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (PASEO, 2017, p. 25)</p> <p>Educação Física</p> <p>Domínio:</p> <p>Área das atividades físicas</p> <p>Bloco 2- Deslocamentos e equilíbrios</p>			<p>a sua função, por exemplo, ou o material de que é feito. Ao grupo cabe tentar adivinhar, conforme as informações que recebe.</p> <p>Para que as crianças se mantenham em movimento durante o jogo, e visto terem dito que gostam muito de jogos que incluam balões, até chegarem à caixa farão um pequeno percurso, onde têm de contornar 2 pinos, mantendo 1 balão no ar (continuam mesmo que o balão toque no chão).</p>	<p>melhoria que queiram apresentar.</p>
--	---	--	--	---	---



	<p>“Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade”. (AE, 2018, p. 5)</p> <p>Bloco 4 – Jogos</p> <p>- “Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando</p>				
--	--	--	--	--	--



	ações que ponham em risco a sua integridade física.” (AE, 2018, p. 10)				
Dificuldades previstas pelos alunos: É previsível que tenham dificuldade em comunicar de forma eficaz e que fiquem frustrados sempre que não conseguem adivinhar o objeto, o que pode conduzir a conflitos.					
Estratégias para colmatar as dificuldades: Encorajar e garantir a participação de todos os elementos, através do acompanhamento feito aos grupos (diálogo), antes, durante e após a realização da atividade, ressaltando que todos os elementos são igualmente importantes, independentemente da sua destreza física. Salientar que num jogo cooperativo ou ganham todos os elementos do grupo ou não ganha nenhum, pelo irei relembrar diversas vezes a necessidade de trabalharem cooperativamente em equipa.					
Questões a colocar para apoiar as aprendizagens: <u>Antes de iniciar a primeira ronda:</u> - "Que estratégias poderás adotar para ajudar os colegas?" - "Como podemos organizar-nos para que todos participem?" <u>Durante o jogo:</u> - "Será que todos os membros do grupo estão a contribuir?"					



- "Estamos a comunicar de forma eficaz e a ouvir as ideias uns dos outros?"

Após o término do jogo:

- "O que correu bem na colaboração do grupo?"

- "Que dificuldades sentiram ao tentar trabalhar em equipa?"

- "Que estratégias poderiam usar para melhorar o vosso desempenho?"

- "Como classificam a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos colegas?"

Avaliação formativa (aspetos a considerar):

Capacidade de cooperação entre os alunos na execução da tarefa proposta (diálogo e escuta ativa).

Ausência de conflitos originados pela competição.



Referências bibliográficas:

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º ano – 1.º ciclo do ensino básico – Educação Física.*

DGE. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação.



ANEXO F - Questionário efetuado às crianças após a realização das atividades

Nome: _____ Data: _____

Questionário: A Cooperação na Nossa Turma

1. O que é para ti a cooperação?

2. Por que razão é importante cooperar com os colegas na escola?

3. Consideras que os jogos cooperativos, em educação física, contribuíram para melhorar a cooperação entre os grupos?

() Muito

() Pouco

() Nada

Porquê?

4. Durante a realização dos jogos cooperativos, os conflitos diminuíram?

() Muito

() Pouco

() Nada

Porquê?
