



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Estudo para o relatório final**

**O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da  
socialização e do sucesso académico em crianças da  
Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**JOANA CASIMIRO JACÓ**

**Beja**

**2012**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Estudo para o relatório final**

**O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da  
socialização e do sucesso académico em crianças da  
Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

**JOANA CASIMIRO JACÓ**

**Beja**

**2012**

## **Dedicatória**

Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao meu namorado.  
Porque o querer é a base para a concretização dos nossos sonhos.

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho de projeto não teria sido possível sem a ajuda indispensável e o apoio prestado por todos aqueles que, direta ou indiretamente, me acompanharam em todas as etapas desta caminhada.

O meu enorme agradecimento a vocês, meus pais, que sempre foram, são e serão o suporte basilar para a concretização de todos os meus sonhos e ambições, e por sempre me darem todo o vosso amor, carinho e incentivo.

A ti, minha querida irmã e amiga, que sempre me apoiaste, ajudaste, deste o teu amor e compreensão quando mais precisei e sempre tiveste aquela palavra “certa” no momento certo. Sem vocês eu não chegaria até aqui.

A ti, meu Ricardo, que mesmo estando quase do outro lado do mundo e fazendo-me tanta falta, tens o dom e a capacidade de me apoiar, de me dar força e de me incentivar nos momentos desta minha caminhada, e principalmente, de nunca desistires de mim.

À minha orientadora, Professora Teresa, pelo seu enorme profissionalismo e dedicação que sempre demonstrou no acompanhamento de todo o desenvolvimento deste trabalho de projeto, e por toda a compreensão e incentivo que me deu.

À Educadora Maria do Céu e à Professora Augusta Barroso, respetivamente educadora responsável pelo grupo de crianças e professora titular da turma do 1º ciclo, por terem disponibilizado o seu tempo e por terem autorizado a concretização deste trabalho de projeto nas suas salas.

Aos meninos e meninas do pré-escolar e do 1º ano do grupo/turma investigadas, pelo carinho e alegria que sempre demonstraram durante a concretização deste trabalho.

À minha colega de estágio Joana Charneco, pelas palavras de apoio e amizade prestadas mutuamente, durante a consecução deste processo.

Mais do que uma meta alcançada, a conclusão deste trabalho de projeto simboliza a vitória e todo o empenho que dediquei para a conquista do mesmo. Significa, desta forma, mais uma realização minha a nível profissional e, acima de tudo, a nível pessoal.

A todos vocês expresso a minha profunda gratidão.

Muito obrigada por me inspirarem diariamente.

## Resumo

O presente trabalho de projeto teve como principal objetivo compreender de que forma se podem promover as diversas competências sociais e o sucesso acadêmico através da aprendizagem cooperativa, em crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Com enfoque na promoção do sucesso escolar e social de todas as crianças, através do sucesso de cada uma, adotou-se uma metodologia de investigação-ação. Para o efeito, recorreu-se a técnicas e instrumentos de recolha de dados, mais concretamente à observação naturalista, às entrevistas semi-diretivas e à sociometria. Foram realizadas duas entrevistas, uma à educadora de infância e outra à professora titular da turma do 1º ciclo, e foi aplicado um teste sociométrico em cada uma das duas salas. Realizaram-se intervenções diretas no âmbito das unidades curriculares da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante os anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, respetivamente. Estas ações permitiram que se adquirisse um conhecimento específico sobre os principais métodos e estratégias que a educadora e a professora titular utilizavam nas suas salas. A riqueza da informação obtida possibilitou um conhecimento e diagnóstico mais aprofundado sobre o perfil de cada grupo/turma, sobretudo ao nível dos seus comportamentos sociais e desempenhos académicos. As crianças do pré-escolar formavam um grupo bastante ativo e dinâmico, pelo que as suas relações intersociais eram bastante satisfatórias. Apresentavam, no entanto, algumas dificuldades em trabalhar cooperativamente nas diversas atividades e em respeitar as opiniões dos colegas. Já a turma do 1º ciclo, com uma dinâmica pedagógica centrada maioritariamente no método tradicional, apresentava baixos desempenhos sociais e comportamentais e algumas dificuldades académicas. Era também notória a sua falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Face a estas conclusões, e uma vez que um trabalho desta natureza nunca tem fim, foram também apresentados um conjunto de atividades de aprendizagem cooperativa para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, por se considerar que estas poderão contribuir para promover o sucesso escolar das crianças e a relação entre pares e ser implementadas em qualquer altura, com as devidas alterações, caso seja necessário.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa, competências sociais, sucesso académico, trabalho entre pares.

## Abstract

The present project work entitled - The role of cooperative learning in promoting socialization and academic achievement in pre-school and elementary school children - had as a main objective to understand how one can promote various social skills and academic success through Cooperative Learning, in children who attend both pre-school and 1<sup>st</sup> year 1<sup>st</sup> cycle of basic education. With a focus on promoting social and academic success of all children, through the success of each one, it was adopted an action research methodology. Techniques and instruments for data collection were used, specifically the naturalistic observation, the semi-structured interviews and the sociometry. There were two interviews, one to the childhood educator and another to the teacher of 1st cycle's class, and a sociometric test was applied in each of the two classrooms. There were direct interventions in the context of the internship of Professional Practice in Pre-school and Elementary Education during the school years 2010/2011 and 2011/2012, respectively. These actions made possible to acquire specific knowledge about the main methods and strategies that the educator and the teacher used in their classrooms. The wealth of information obtained enabled a deeper knowledge and diagnosis on the profile of each group/class, particularly in terms of their social behavior and academic performances. Children from pre-school formed a very active and dynamic group, so their intersocial relations were quite satisfactory. They had, however, some difficulties in working cooperatively in the various activities and respect the other's opinions. The 1<sup>st</sup> cycle class, with a teaching approach focused mainly on the traditional method, had low social and behavioral performances and some academic difficulties. It was also notorious a lack of their motivation for the process of teaching and learning. Given these conclusions, and once a work of this nature never ends, were also presented a set of activities to promote cooperative learning in pre-school and elementary education, on the grounds that these may contribute to the development of children's school success, as well as the relationships between peers. Such proposals could be implemented at any time and with appropriate changes if necessary.

**Key-words:** Cooperative learning, social skills, academic achievement, peer work.

# Índice geral

Dedicatória .....	i
Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice geral .....	v
Índice de anexos .....	vi
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico .....	4
1.1. Relação entre pares e sucesso académico .....	4
1.2. Aprendizagem Cooperativa.....	5
1.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa .....	6
1.2.2. Componentes basilares da aprendizagem cooperativa.....	8
1.2.3. Grupos e papéis dos alunos na aprendizagem cooperativa .....	13
1.2.4. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa .....	15
1.2.5. Métodos de aprendizagem cooperativa.....	17
1.2.6. O papel do educador/ professor.....	18
2. Enquadramento metodológico.....	20
2.1. Modelo de investigação .....	20
2.2. Contexto de estudo e questão de partida .....	21
2.3. Objeto de estudo e Objetivos.....	22
2.4. Instrumentos e procedimentos metodológicos .....	23
2.4.1. Observação naturalista .....	23
2.4.2. Entrevista semi-diretiva .....	24
2.4.3. Sociometria.....	27
2.5. Amostra .....	29
3. Apresentação e análise dos resultados .....	31
3.1. Grupo de crianças do Jardim-de-Infância .....	31
3.2. Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	35
3.3. Propostas de estratégias/atividades de aprendizagem cooperativa .....	39
Conclusão .....	45
Referências bibliográficas .....	46

Anexos.....	48
-------------	----

## Índice de anexos

Anexo 1. Guião da entrevista à educadora de infância .....	49
Anexo 2. Protocolo da entrevista à educadora de infância .....	52
Anexo 3. Grelha de análise do conteúdo da entrevista à educadora de infância.....	54
Anexo 4. Guião da entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	56
Anexo 5. Protocolo da entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	59
Anexo 6. Grelha de análise do conteúdo da entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	61
Anexo 7. Teste sociométrico .....	63
Anexo 8. Matriz sociométrica do teste ao grupo de crianças do pré-escolar .....	64
Anexo 9. Matriz sociométrica do teste à turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	65
Anexo 10. Canção <i>Um barquinho</i> .....	66

## Introdução

No mundo atual, onde é necessário cada vez mais a participação ativa e dinâmica de todos os seus agentes integrantes, as escolas apresentam-se como uma etapa basilar para a formação não só acadêmica mas também social de todas as crianças. Sendo que as crianças passam a maior parte do dia dentro do espaço escolar, é lá que realizam novas aprendizagens escolares, orientadas por um(a) educador(a) ou professor(a) e desenvolvem competências sociais, relações de amizade e respeito pelo próximo. De facto, “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (...)” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 8).

O principal papel que a escola e, mais concretamente, os professores assumem neste vasto cenário que é a atual sociedade centra-se na formação de todas as crianças aos níveis do saber, do saber ser e do saber estar (Fontes & Freixo, 2004). Por sua vez, e sendo a aprendizagem “(...) um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004) das crianças, o(a) educador(a) ou professor(a) não pode apenas cingir-se e adotar metodologias centradas no ensino tradicional.

O principal desafio que se coloca aos demais agentes educativos passa por estes encontrarem estratégias e métodos que não só cativem e despertem a vontade nas suas crianças de saberem mais e realizarem novas descobertas, como também desenvolvam a cognição e a cooperação entre elas. De facto, o(a) educador(a) ou professor(a) deve ter em atenção as necessidades de cada criança e ao mesmo tempo de todo o grupo, de modo a criar atividades que, de forma cooperativa e não individual ou competitiva, combatam essas mesmas dificuldades.

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

Tendo este trabalho sido desenvolvido no Jardim-de-Infância do Centro Escolar Mário Beirão e na Escola do 1º Ciclo do Centro Escolar de Santa Maria da Feira, duas dinâmicas escolares independentes, mas que se complementam entre si,

constatou-se que o maior desafio e necessidades encontradas residiam na turma do 1º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente do 1º ano de escolaridade.

Após um conhecimento inicial destes dois contextos escolares, no âmbito das disciplinas da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, procedeu-se à escolha da metodologia de investigação-ação presente neste trabalho de projeto e formulou-se a questão de partida *Qual o significado da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais e do sucesso académico em crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico?*.

Assim, nas páginas seguintes dá-se a conhecer todo o trabalho que foi desenvolvido e que se iniciou com o enquadramento teórico que suporta toda a pesquisa. No primeiro capítulo são apresentados todos os pressupostos teóricos que fundamentaram a ação, observações e conclusões realizadas ao nível do sucesso académico das crianças, das relações entre pares e da aprendizagem cooperativa. Este último foi dividido em diversos temas, nos quais são focados aspetos como o próprio conceito de aprendizagem cooperativa, os seus componentes basilares, qual os papéis que os alunos podem desempenhar na aprendizagem cooperativa, as vantagens e desvantagens deste método, os principais métodos da aprendizagem cooperativa e qual o papel a desempenhar pelo professor.

O segundo capítulo refere-se a todo o enquadramento metodológico que suportou o trabalho realizado. Desta forma, dá-se primeiro a conhecer o modelo de investigação adotado - a investigação-ação. Seguidamente, apresenta-se o contexto de estudo e a questão de partida que serviu de desafio para o desenvolvimento da restante ação. No subponto seguinte, e como forma de continuação do anterior, definem-se o objeto de estudo e os principais objetivos que se pretendem alcançar. Por último são apresentados os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente a observação naturalista, a entrevista semi-diretiva e a sociometria, bem como a amostra do estudo.

Já o terceiro capítulo relaciona-se intrinsecamente com a apresentação e análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados e intervenções realizadas. Como tal, são evidenciadas as principais conclusões e identificadas as necessidades do grupo de crianças do Jardim-de-Infância e da turma do 1º Ciclo ao nível das relações sócio-afetivas e escolares.

Finalmente são explicitadas as estratégias e metodologias adotadas nas diversas situações de ensino-aprendizagem destes dois níveis escolares, bem como os métodos pedagógicos de observação e avaliação da educadora e da professora, seguindo-se as propostas de algumas atividades de aprendizagem cooperativa com o intuito de introduzir mudanças/melhoria na realidade estudada.

Nas conclusões de todo este trabalho de projeto, para além de se passarem em revista as várias etapas e resultados, são evidenciadas possíveis ações futuras.

## 1. Enquadramento teórico

### *1.1. Relação entre pares e sucesso académico*

Todas as crianças possuem determinadas competências sociais que lhes permitem interagirem e crescerem para se tornarem adultos capazes de se integrarem plenamente na sociedade. Uma das inúmeras reflexões e teorias que se foram desenvolvendo em torno deste vasto tema prende-se com a relação que existe entre o desenvolvimento social das crianças e a realização das suas aprendizagens. Apesar de diversos autores publicarem e defenderem teorias sobre este domínio, houve uma abordagem que se tornou fundamental para a evolução e conhecimento de todo este processo: a reflexão de Vygotsky sobre a interação social como mecanismo de desenvolvimento e potenciador da aprendizagem das crianças/alunos.

De facto, Vygotsky defendia que esta aprendizagem estava diretamente relacionada com o seu desenvolvimento social e com a interação direta destas com os restantes colegas, criando-se, desta forma, uma zona de desenvolvimento favorável para o seu crescimento, não só intelectual mas também social (Trindade, 2002).

A chamada Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendida como “a diferença entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1978, citado por Trindade, 2002, p. 38).

O trabalho entre pares permite uma estimulação desta zona proximal e crescimento tanto da parte da criança/aluno que ensina e partilha tudo o que sabe, como da parte da criança/aluno que recebe a informação. Por um lado, o aluno que transmite o seu saber necessita de organizar muito bem as suas ideias mentalmente e o seu pensamento, com o objetivo de transmitir de forma totalmente legível as suas explicações. Por outro lado, o aluno que ouve e recebe a informação necessita, primeiramente, de estar disposto e aberto a receber essas mesmas explicações e de compreender e assimilar o que lhe foi dito. Posteriormente, também o aluno recetor da informação poderá transmitir as suas aprendizagens aos restantes colegas, ajudando-os na aquisição das diversas competências.

De acordo com Lopes e Silva (2008), as competências sociais ou interpessoais têm como principais características a colaboração, a capacidade de trabalhar em grupo e

de comunicar com os colegas. Em contrapartida, para que estas competências sociais sejam desenvolvidas, é necessário que haja uma interação significativa entre os pares. Assim, quantas mais ocasiões existirem dentro de um grupo de crianças ou alunos para que estes possam interagir uns com os outros, mais oportunidades de desenvolverem estas competências sociais eles terão.

A relação ou interação entre pares e, conseqüentemente, a socialização pode ser proporcionada através de diversas estratégias da metodologia de aprendizagem cooperativa e assume-se, desta forma, como um dos meios para a aquisição de competências sociais e para o alcance do sucesso escolar pelas crianças/alunos. De facto, os grupos de aprendizagem cooperativa não só permitem às crianças/alunos que estas desenvolvam e construam as suas competências sociais em grupo e de forma saudável, como também proporciona toda uma aprendizagem de conceitos escolares através da cooperação e ajuda mútua. É, no fundo, trabalhar em conjunto para crescer quer ao nível social, como também intelectual.

### ***1.2. Aprendizagem Cooperativa***

A aprendizagem cooperativa, apesar de ser uma metodologia de ensino-aprendizagem em sala de aula ainda muito pouco explorada e timidamente adotada pela maioria dos educadores e professores, é reconhecida por diversos autores, como um meio e não como um fim para a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais para que seja realizada uma aprendizagem de qualidade. Uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa centra-se na partilha e conseqüente aquisição de conhecimentos pelos próprios alunos. Concludentemente, estes adquirem um papel extremamente ativo no próprio processo de aprendizagem.

Desta forma, ao abordar-se o vasto tema da aprendizagem cooperativa, será realizada, em primeira instância, uma clarificação do seu conceito. Seguidamente serão apresentados os principais elementos necessários para uma aprendizagem cooperativa (interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, preferencialmente face a face, competências sociais e processo de avaliação do grupo). Após uma explicação sobre os diferentes papéis que cada aluno poderá ter dentro de um grupo de trabalho cooperativo, serão identificadas as principais vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa, tanto para as crianças/alunos, como para os educadores/professores. Será também feita referência aos principais

métodos da aprendizagem cooperativa e, por último, uma breve explanação sobre o papel do professor no que se refere à metodologia da aprendizagem cooperativa.

### **1.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa**

No vasto universo que é a escola, existem diversos métodos de ensino com crianças. Desde cedo que o método de ensino mais recorrente nas escolas portuguesas relaciona-se com a existência de uma figura central de transmissão de conceitos e matérias, o professor, e com os recetores de toda a informação, os alunos.

Este método, habitualmente denominado por ensino tradicional, deixa de lado a partilha de conhecimentos entre alunos e a construção de ideais como a socialização, a colaboração, a ajuda e a cooperação em prol de um objetivo comum, possibilitando o desenvolvimento de um enorme individualismo e competitividade entre os alunos.

Tal como defendem Lopes e Silva (2009), o trabalho realizado pelas crianças que estão sujeitas ao método de ensino tradicional faz com que estas não vivenciem experiências de trabalho de cooperação e de partilha de responsabilidades, não conseguindo, desta forma, estabelecer um conjunto de relações positivas entre todos os elementos do grupo.

Para que o ensino tradicional não seja considerado um fator de exclusão, de individualidade e competitividade, Lopes e Silva (2009, p. x) defendem que “num contexto de diversidade, a qualidade educativa (...) relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem.” Consequentemente, seguindo ainda uma perspectiva educacional, “na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos só são alcançados se e só se todos os atingirem”. Desta forma, “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134).

A aprendizagem cooperativa é, assim, passível de ser utilizada como método educacional, em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino universitário.

Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma “(...) estratégia de ensino em

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

Segundo Abrami *et al.* (1996, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 6), a aprendizagem cooperativa supera os objetivos e as aprendizagens que se realizam quando se trabalha em grupo segundo o modelo de ensino tradicional. Num grupo de trabalho cooperativo, “(...) as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para a realização da tarefa pedida”.

Fontes e Freixo (2004) referem a aprendizagem cooperativa como um método de trabalho que permite a tomada de consciência de três grandes aspetos educacionais: a existência de um objetivo comum, a necessidade de empenho por cada elemento do grupo individualmente para o alcance de um resultado comum ao grupo e o reconhecimento e a valorização de cada empenhamento individual pelos restantes colegas do grupo.

No fundo, da aprendizagem cooperativa fazem parte uma vasta panóplia de métodos de ensino e de atividades possíveis de serem concretizadas em pequenos grupos de alunos, com o principal objetivo de partilhar conhecimento entre eles, havendo, desta forma, um desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Vygotsky (1991, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 12) considera, desta forma, que os alunos podem “(...) aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos”.

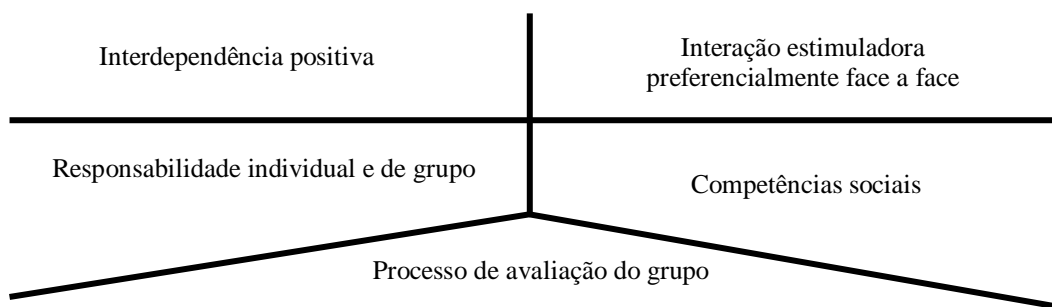
Sendo a aprendizagem cooperativa um processo cíclico e em espiral, onde os alunos participam ativamente no próprio processo de ensino-aprendizagem, torna-se basilar a existência de quatro perspetivas teóricas que, de acordo com Slavin (1995, citado por Lopes & Silva, 2009), fundamentam os resultados desta metodologia de ensino e aprendizagem: perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento e perspetivas cognitivas de elaboração.

As perspetivas de motivação assentam no pressuposto de que os alunos que trabalhem de acordo com este método só irão atingir os seus objetivos pessoais se e só se os objetivos do grupo forem também alcançados. Desta forma, existe toda uma coesão social, isto é, uma forte união do grupo de trabalho, onde cada elemento do grupo incentiva e ajuda os outros de forma a alcançarem o sucesso enquanto grupo e enquanto aluno individual.

O facto de os alunos trabalharem e aprenderem em conjunto também permite que, através da interação e da troca de informações, cada um deles consolide e domine certos conceitos fundamentais para a sua aprendizagem, sendo que tanto aprende o aluno que explica o assunto, como os restantes colegas que ouvem a sua explicação.

### 1.2.2. Componentes basilares da aprendizagem cooperativa

A cooperação entre os alunos vai muito mais além do que o simples facto de desenvolver um trabalho de grupo. Por detrás de todo o trabalho realizado em equipa, existem cinco grandes componentes de aprendizagem que permitem afirmar que um determinado grupo de trabalho é verdadeiramente cooperativo. São elas a interdependência positiva, a responsabilidade individual e em grupo, a interação estimuladora, preferencialmente realizada frente a frente, as competências sociais e a avaliação do grupo (Lopes & Silva, 2008).



Fonte: Lopes e Silva (2008, p.15)

#### *Interdependência positiva*

A interdependência positiva poder-se-á definir como uma interação na qual os alunos se entrelaçam para aprender. Tal como referem Lopes e Silva (2009, p. 16), “a interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso. (...) Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem”.

A aprendizagem cooperativa apenas existe se houver uma interdependência positiva entre todos os elementos do grupo. Esta, por sua vez, pode adotar cinco formas

diferentes de interdependência: interdependência de finalidades, de recompensa, de tarefa, de recursos ou de papéis (Freitas & Freitas, 2002).

Ainda de acordo com estes autores, a chamada interdependência de finalidades indica uma situação em que todos os elementos do grupo se dedicam e trabalham, em conjunto, para um objetivo comum, sendo, desta forma, a participação de todos, essencial para que esse fim seja alcançado. Já a interdependência de recompensa pode adquirir diversas vertentes, conforme for a recompensa ou o prémio que cada grupo terá se os seus objetivos forem alcançados e se o trabalho tiver sido realizado com a cooperação, dedicação e ajuda de todos os elementos. Como tal, as recompensas podem variar entre a entrega de certificados a cada um dos elementos do grupo ou a oportunidade para o grupo de realizar uma atividade dinâmica e desejada por todos eles.

A interdependência de tarefa revela-se sempre que cada elemento do grupo participa ativamente e de uma determinada forma na realização da mesma tarefa. Por sua vez, a interdependência de recursos, tal como o nome refere, cria uma ou mais situações em que cada elemento do grupo possui um material específico e, todos em conjunto, trabalham para construir e finalizar uma determinada tarefa. Já a interdependência de papéis acontece sempre que existir uma função específica para cada um dos elementos do grupo, função essa dependente das restantes funções dos colegas.

Não obstante, Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 27) concluíram

(...) que a interdependência positiva proporciona o contexto no qual se promove a interação, que o sentimento de espírito de grupo e a interação interpessoal entre estudantes não produz um maior sucesso académico a não ser que a interdependência positiva seja claramente estruturada, que a combinação de interdependência de objetivo e recompensa aumenta o sucesso em relação à situação de interdependência sem mais e que a interdependência de recursos não aumenta o sucesso académico a menos que esteja também presente interdependência de objetivos.

No fundo, através de uma atividade verdadeiramente cooperativa, cria-se um ambiente de união no qual todos os alunos apenas alcançarão o êxito enquanto grupo se cada um deles for bem-sucedido e vice-versa.

### *Responsabilidade individual e de grupo*

Dentro de um grupo de trabalho, é fundamental que cada um desempenhe a sua tarefa com o máximo rigor, em prol do sucesso de todo o grupo. Como tal, a responsabilidade individual e de grupo é encarada como o compromisso de atingir os objetivos a que todos os elementos do grupo se propuseram enquanto grupo e enquanto elemento individual. Mais importante do que o grupo ser avaliado positivamente enquanto grupo, é a existência da avaliação de cada elemento de forma individual, para que os objetivos enquanto grupo sejam assim alcançados.

De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 17) “a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão”.

De facto, a responsabilidade individual é facilitada por fatores como a formação de pequenos grupos de trabalho (grupos de três ou quatro elementos), a realização de testes individuais, onde cada aluno possa ser devidamente avaliado, o questionamento de perguntas orais ou o debate oral entre todos os elementos do grupo, com o objetivo de verificar o domínio de todos os temas por todos os elementos do grupo ou a observação diária ou periódica do desenvolvimento do trabalho de grupo (Johnson & Johnson, 1999, citado por Freitas & Freitas, 2002). Trata-se, no fundo, de avaliar os objetivos conseguidos em grupo face ao contributo e esforços individuais de cada elemento do grupo.

### *Interação estimuladora preferencialmente face a face*

A interação estimuladora face a face pode ser definida, em primeira instância, como uma ferramenta de trabalho que permite a possibilidade de os alunos trabalharem em conjunto, de forma a atingirem o sucesso a nível individual e coletivo e de forma a desenvolverem relações interpessoais entre eles. Para tal, é necessário que todos os elementos do grupo se posicionem frente a frente, de modo a que todos observem as caras uns dos outros.

Se o grupo de trabalho estiver instalado numa mesa de trabalho redonda, cada elemento conseguirá observar os restantes e será facilitada a comunicação entre todos. De facto, existirá uma maior oportunidade de todos se ouvirem, de se ajudarem nas dificuldades mais sentidas e transmitidas por cada elemento do grupo, de elogiarem o trabalho uns dos outros e de fornecerem um feedback positivo e de coragem para

alcançarem os objetivos a que se propuseram enquanto grupo e enquanto indivíduos (Lopes & Silva, 2009). A interação face a face influencia, desta forma, não só o sucesso académico dos alunos, como também desenvolve as competências sociais de cada um deles.

Segundo Lopes e Silva (2009), para que a interação face a face seja realmente produtiva, é necessário que o grupo de trabalho possua entre dois a quatro elementos.

### *Competências sociais*

Das competências sociais fazem parte um vasto conjunto de competências que permitirão aos alunos aprender a trabalhar em grupo. São o caso das competências interpessoais, de colaboração ou grupais. A aprendizagem apenas é totalmente cooperativa se, para além de haver um desenvolvimento ao nível da aquisição de conteúdos básicos de aprendizagem nos alunos, estes também desenvolvam técnicas necessárias para trabalhar em equipa.

São exemplos de competências sociais as seguintes ações propostas por Lopes e Silva (2009, p. 19): “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros, etc...”.

Para que as competências sociais sejam devidamente trabalhadas e desenvolvidas com um determinado grupo de crianças/alunos, torna-se necessário que a educadora/professora, respetivamente, delineie um conjunto de estratégias favoráveis para tal. Lopes e Silva (2008) apresentam três métodos para a transmissão das competências sociais para a educação pré-escolar: a utilização e exploração da Tabela em T, o jogo da taça dos berlindes ou a demonstração de *feedback* sempre que surgir uma oportunidade. A tabela em T, inicialmente proposta por Johnson, Johnson e Holubec (1999), consiste no desenho em grande da letra T numa cartolina. Na parte de cima da letra T, ou seja, ao longo da linha horizontal da letra T, a educadora define uma competência social específica, como por exemplo o escutar atentamente. Já no lado esquerdo da linha vertical da letra T são definidas diversas ações que as crianças podem realizar para a interiorização dessa mesma competência. No lado direito da linha vertical da letra T são, por sua vez, definidas palavras-chave ou pequenas frases que as crianças possam falar e que transmitem as suas ações. A tabela abaixo indicada revela um exemplo de uma tabela em T.

## Escutar atentamente

<i>Ações</i>	<i>Palavras-chave ou frases</i>
Estar sossegado	Podes começar.
Estar com atenção	Agora é a tua vez.
Esperar que o outro termine de falar	Eu falo depois do meu colega; Eu espero.

Tabela 1. *Exemplo de Tabela em T para a educação pré-escolar* (Lopes & Silva, 2008, p. 20).

Os jogos são também uma outra estratégia muito utilizada na educação pré-escolar e, para além de serem bastante divertidos e apelativos para as crianças, são também um meio para que estas desenvolvam as suas competências sociais e de interação. O jogo da taça dos berlindes consiste no arranjo de uma taça de vidro por parte da educadora e de um conjunto de berlindes. Neste caso, cada berlinde representa uma competência social e cada vez que uma criança a pratique, a educadora colocará um berlinde dentro da taça. As crianças, ao ouvirem o som do berlinde a cair dentro da taça irão recordar qual a competência social trabalhada e esta será comunicada ao grande grupo. Por último, é também essencial a prestação de um *feedback* às crianças por parte da educadora sempre que esta as veja a praticarem ou a demonstrarem algum comportamento social positivo. Desta forma, os restantes colegas ficarão tentados a seguir o exemplo para, também eles receberem *feedback* da educadora.

Já para o 1º ciclo do ensino básico, Lopes e Silva (2009) partilham ideias como a formação de trabalhos de grupo para criar um ambiente propício à partilha e desenvolvimento das competências sociais. Importa também referir que nestes casos o professor tem a obrigação de transmitir aos seus alunos os bons princípios para se trabalhar em grupo, assim como as estratégias necessárias para a resolução de possíveis conflitos que possam surgir e são inevitáveis quando se trabalha em equipa.

*Processo de avaliação do grupo*

O último elemento essencial para uma aprendizagem cooperativa centra-se na avaliação do desempenho do grupo. Embora seja feita apenas no final de toda a atividade cooperativa, tem em conta todo o processo realizado pelo grupo durante a execução da mesma, quer ao nível das competências sociais que o grupo alcançou, quer

ao nível das aprendizagens escolares realizadas. Durante o processo de avaliação, todos os membros do grupo não deverão esquecer que é necessário utilizar as competências sociais e a responsabilidade individual para que a reflexão e avaliação sejam proveitosas e os ajude em trabalhos futuros.

Tal como defendem Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 34) a avaliação de todo o grupo e do seu trabalho pode ser encarada como “a reflexão numa sessão em grupo para: a) descrever quais as ações que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais as que devem ser mudadas”.

### **1.2.3. Grupos e papéis dos alunos na aprendizagem cooperativa**

A metodologia de aprendizagem cooperativa engloba três principais grupos de aprendizagem cooperativa: os grupos formais, os grupos informais e os grupos de base. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1998, citado por Lopes & Silva, 2009) os grupos distinguem-se entre si consoante o período de duração de cada um deles.

De facto, os grupos formais com a metodologia da aprendizagem cooperativa são caracterizados por possuírem determinados objetivos bastante específicos, saberem exatamente a tarefa que necessitam de realizar e saberem que carecem uns dos outros para concluírem essa mesma tarefa (interdependência positiva), e podem ter a duração de uma hora ou de uma semana, conforme for a extensão da tarefa solicitada pelo professor.

Lopes e Silva (2009, p. 21) sublinham que este tipo de grupo é responsável pela participação de todos os elementos “(...) nas tarefas intelectuais de organizar a matéria, explicá-la, resumi-la e integrá-la nas suas estruturas conceptuais”. Já os grupos informais apenas ocorrem, no máximo, durante uma aula e a sua formação concentra-se no objetivo de consolidar as aprendizagens anteriormente realizadas ou no debater determinados temas. Estes grupos permitem ao professor aferir se os seus alunos não só apreenderam os conceitos anteriormente trabalhados, como também os sabem organizar, sintetizar e transmitir aos restantes colegas.

Por último, os grupos cooperativos de base são os que incluem vários elementos heterogéneos e cujo principal objetivo é a partilha de conhecimentos, o desenvolvimento de competências sociais e a ajuda mútua para que todos alcancem o desejado sucesso escolar. Habitualmente estes grupos de trabalho possuem a duração de um ano letivo completo.

Não obstante à formação de grupos de trabalho de aprendizagem cooperativa, é necessário que cada elemento do grupo possua uma função específica e que os restantes colegas saibam o que os outros estão encarregues de fazer. Estes dois fatores contribuem para o bom funcionamento do grupo e são propícios para a formação de um clima de cooperação e de aprendizagem cooperativa, não esquecendo também o desenvolvimento da autonomia e, ao mesmo tempo, interdependência de cada um dos elementos do grupo. “Atribuir papéis ao grupo é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva” (Lopes & Silva, 2009, p. 24).

Tanto em educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico, o método da aprendizagem cooperativa é passível de ser posto em prática através de diversas estratégias. Uma delas, acima mencionada, prende-se com a formação de grupos de trabalho e com a atribuição de papéis específicos a cada elemento do grupo.

No entanto, torna-se pertinente proceder à distinção dos papéis que as crianças podem desempenhar nos grupos de trabalho de um jardim-de-infância ou de uma turma do 1º ciclo, respetivamente.

Em educação pré-escolar, é bastante importante que as crianças se apercebam de que a sua função dentro do grupo é fundamental para o seu bom desenvolvimento. Desta forma, cada criança deverá desempenhar um papel diferente mas essencial para o grupo em si. O educador, por sua vez, não deve esquecer de transmitir às crianças que cada uma delas poderá vir a desempenhar outro papel diferente no mesmo grupo. Lopes e Silva (2008) fornecem como exemplos de papéis que propiciam todo um funcionamento do grupo de forma tranquila os seguintes: o responsável pelo material; o controlador do tempo; o harmonizador; o construtor e o relator de tesouros de ideias.

Já no 1º ciclo Lopes e Silva (2009) apresentam um conjunto de papéis que os alunos podem cumprir, de acordo com o que Kagan (1994) defende. São eles o encorajador, o elogiador, o chefe de perguntas, o superintendente, o registador, o sonoplasta ou o monitor dos materiais.

Importa ainda referir que a existência destes papéis dentro dos grupos de trabalho cooperativo não só permitem um maior controlo e desenvolvimento das crianças e da atividade em si, como também levam a que as mesmas se sintam como elementos integrantes, ativos e participantes da sua própria aprendizagem escolar e social.

#### 1.2.4. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa, tal como o nome indica, tem como base de apoio a cooperação que se estabelece dentro de um grupo de trabalho. Não obstante, apesar da aprendizagem cooperativa ser uma metodologia de ensino e aprendizagem inicialmente criada para potenciar todas as capacidades dos alunos, pode, ao mesmo tempo, proporcionar certos riscos, por vezes desnecessários, que poderão prejudicar futuramente as competências dos alunos.

A principal desvantagem que Slavin (1983, citado por Lopes & Silva, 2009) aponta relaciona-se com a “dispersão de responsabilidade”, facto que pode acontecer se os elementos do grupo de trabalho que possuem uma maior compreensão sobre um determinado tema ignorarem os elementos que têm mais dificuldade em compreender o mesmo. Consequentemente, não existirá a chamada partilha de conhecimentos nem o trabalho em conjunto para se atingir um ou mais objetivos grupais. Apenas os elementos mais capazes irão realizar a tarefa pedida pelo educador/professor, enquanto os restantes elementos não participam ativamente na resolução da tarefa.

Ainda de acordo com Lopes e Silva (2009), este inconveniente pode ser ultrapassado se, dentro do grupo de trabalho, cada membro desempenhar uma função vital para a resolução da tarefa global. Desta forma, cada elemento do grupo é responsável por adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto e partilhar essas mesmas aprendizagens com os restantes colegas, para que todos consigam atingir os objetivos de aprendizagem e sociais.

Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 62) também considera que existem outros fatores que podem dificultar e conduzir ao fracasso da aprendizagem cooperativa:

“ - Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes.

- A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem.

- Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados.

- A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio-afectivas”.

No que concerne aos benefícios da aprendizagem cooperativa, são vários os autores que defendem inúmeras vantagens desta metodologia de ensino/aprendizagem.

Lopes e Silva (2009) agruparam os benefícios da aprendizagem cooperativa em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação.

A tabela abaixo apresenta as principais vantagens da aprendizagem cooperativa nas quatro grandes categorias (adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 50):

<b>Categorias</b>	<b>Benefícios</b>
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;</li> <li>- Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>- Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>- Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas;</li> <li>- Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>- Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>- Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>
<b>Psicológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove o aumento da autoestima;</li> <li>- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>- Encoraja os alunos a procurarem ajuda e a aceitarem a tutoria dos outros colegas.</li> </ul>
<b>Académica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>- Melhora o rendimento escolar;</li> <li>- Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>- Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona diversas formas de avaliação alternativas, como por exemplo, a observação do grupo e avaliações individuais escritas;</li> <li>- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

Tabela 2. *Vantagens da Aprendizagem Cooperativa.*

Primeiramente, os benefícios sociais e psicológicos relacionam-se profundamente com as atitudes individuais e coletivas que se desenrolam dentro do grupo de trabalho. Já os benefícios académicos, tal como o nome indica, referem-se às competências escolares e cognitivas que são passíveis de se desenvolver com esta

tipologia de aprendizagem. Por último, os benefícios na avaliação relacionam-se com as possibilidades que os próprios alunos e professores encontram para fazer o chamado *feedback* de todo o desempenho do grupo e de cada elemento, individualmente.

### **1.2.5. Métodos de aprendizagem cooperativa**

São vários os autores que defendem que o espírito de aprendizagem cooperativa deve reinar dentro da sala de atividades/de aula. Desta forma, as crianças não só aumentam o seu sucesso escolar e desenvolvem as suas aprendizagens, como também criam um ambiente favorável à alegria e bem-estar geral, tornando conceitos como a tolerância, a interajuda, o respeito pelo próximo e a cooperação em prol de um ou mais objetivos comuns, sempre presentes nelas próprias e nos restantes colegas (Slavin, 1995). No fundo, a metodologia da aprendizagem cooperativa defende o uso da cooperação ao invés da competição no crescimento pessoal, social e intelectual das crianças.

Existe uma vasta panóplia de métodos de aprendizagem cooperativa. Todos eles são caracterizados por serem bastante flexíveis e passíveis de serem aplicados em diversas situações de ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento e ajustáveis às necessidades do grupo/turma. Como tal, é necessário que o educador ou professor tenha em consideração os principais obstáculos e desafios a vencer para melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças e saiba adequar, da melhor forma possível, as atividades e os diferentes métodos ao grupo/turma (Lopes & Silva, 2009).

Ainda de acordo com Lopes e Silva (2008) as atividades cooperativas que sejam planeadas com este método permitem, após a implementação, ao educador e professor refletirem sobre todo o desenrolar das mesmas e nos aspetos que deveriam ser melhorados. Esta reflexão, por sua vez, poderá e deverá ser realizada em conjunto com as crianças, para que estas também tomem consciência dos aspetos positivos e menos positivos das atividades.

Lopes e Silva (2008, 2009) apresentam, nas duas obras, um conjunto de métodos cooperativos facilmente aplicáveis por qualquer educador ou professor na sua sala. Naturalmente existe a necessidade de se considerar a frequência e a forma da aplicação destes métodos de aprendizagem cooperativa, de modo a que as atividades não se tornem monótonas nem demasiado facilitadas ou complexas para as crianças. É necessário também ponderar sobre qual o melhor tipo de grupo que se pode formar para

realizar uma atividade com um método de aprendizagem cooperativa específica, bem como os principais objetivos que o educador ou professor deseja alcançar através da implementação da mesma.

### **1.2.6. O papel do educador/ professor**

As crianças necessitam, desde cedo, possuir um papel extremamente ativo em todo o seu percurso de aprendizagem. Desta forma, a principal função do educador/professor não é a de transmitir a informação e as diferentes matérias, mas sim agir como um facilitador e orientador de todo o processo, promovendo e implementando atividades que possibilitem às próprias crianças a descoberta, por si mesmas, dos diferentes conceitos e temas que necessitam de compreender e, conseqüentemente interiorizar.

Tal como defendem Lopes e Silva (2009) a implementação de atividades segundo o método da aprendizagem cooperativa implica todo um trabalho prévio à implementação, durante a mesma e posterior à atividade realizada, por parte do educador ou professor.

Após a escolha do método de aprendizagem cooperativa e da atividade a implementar, existe um conjunto de tarefas a realizar pelo educador/professor e que possibilitam um maior sucesso das crianças/alunos durante a atividade. De facto, antes da implementação, o papel do educador ou professor centra-se, essencialmente, na especificação dos objetivos sociais e escolares que pretende que as crianças desenvolvam com a atividade, na constituição dos grupos de trabalho e atribuição dos papéis que cada criança será solicitada a desempenhar dentro do grupo, na seleção dos materiais e disposição da sala que melhor se adequam à atividade a realizar e na definição e transmissão dos instrumentos de avaliação da mesma. Ainda nesta fase, o educador ou professor deverá, certamente, explicar a atividade que as crianças poderão realizar e transmitir que competências sociais e intelectuais é que as mesmas irão desenvolver aquando da execução da atividade.

Durante a implementação de uma atividade com um dos diversos métodos de aprendizagem cooperativa em sala, cabe aos alunos a principal tarefa de desenvolver e realizar todo o trabalho. O educador ou professor, por sua vez, possui a função vital de monitorizar todos os grupos, prestando a ajuda necessária, fornecendo feedback e diversos incentivos que ajudam, naturalmente, os alunos a desempenharem os seus papéis com mais dedicação e entusiasmo, e controlando todos os grupos no geral, para

que exista um bom e calmo ambiente de trabalho e de cooperação (Freitas & Freitas, 2002; Lopes & Silva, 2009).

O trabalho do educador ou professor não termina com a implementação da atividade com o método de aprendizagem cooperativa escolhido. De facto, após a implementação, o educador ou professor procederá à avaliação de todo o processo e aprendizagem das crianças, bem como à reflexão global de todo o desenvolvimento do trabalho de grupo. Com base nestas mesmas reflexões e em toda a avaliação realizada, o educador ou professor deverá, ainda e de forma individual, reformular dos aspetos que não funcionaram corretamente ou da forma desejada aquando da implementação da atividade (Johnson & Johnson, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

## 2. Enquadramento metodológico

### 2.1. Modelo de investigação

O presente projeto inscreve-se num modelo de natureza qualitativa, recorrendo à metodologia de investigação-ação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. (...) procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos (...). A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”.

Já para Marques e Sarmiento (2007), a investigação-ação é todo um processo introspetivo de diversas etapas que se centram na planificação, na ação, na observação sistemática e na conseqüente reflexão. Esteves (2008) relembra ainda que a prática da investigação-ação pode ser encarada como um meio e um instrumento de trabalho que se apoia fundamentalmente na articulação da teoria com a prática e cujo principal objetivo é melhorar toda a prática educacional do investigador nas suas duas vertentes, a profissional e a pessoal.

De um modo sucinto, poder-se-á referir que a investigação-ação implica, necessariamente, que o investigador possua um papel extremamente ativo enquanto agente de mudança e que todas as suas ações se encontram diretamente associadas a uma transformação específica da realidade. No sentido educacional, a prática da investigação-ação por parte do professor possibilita a transformação de todo o processo educativo tradicional, para um processo educacional mais dinâmico, interessante e motivador, tanto para as crianças/alunos, como para o próprio educador ou professor. De facto, tal como afirma Sanches (2005, p. 130), o professor, ao observar todo o contexto educativo à sua volta, “(...) está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver (...)”.

Relativamente à metodologia de trabalho da investigação-ação, Goyette e Lessard-Hébert revelam que Susman e Evered (citado por Santo, 2011) consideram a existência de cinco fases cíclicas: o diagnóstico; a planificação da ação; a realização da ação; a avaliação e a definição de novos conhecimentos. A fase de diagnóstico

corresponde à identificação e definição de um ou mais problemas; na segunda fase, a da planificação, procede-se à investigação e preparação das diversas possibilidades para resolver o problema em questão; a terceira fase centra-se, essencialmente, na realização prática de toda a planificação anteriormente elaborada; já a quarta fase, a da avaliação, consiste na reflexão e *feedback* sobre os resultados obtidos após a implementação de toda a planificação e, por último, a quinta fase realiza-se quando o investigador procura novas formas e estratégias para fazer face a eventuais obstáculos que surgiram durante a implementação de toda a ação.

## **2.2. Contexto de estudo e questão de partida**

Tal como foi referido anteriormente, todos os trabalhos de projeto que sejam sustentados pelo modelo de investigação-ação envolvem, em primeira instância, a identificação e enunciação de uma ou mais situações problemáticas. Consequentemente, antes de se iniciar toda a ação propriamente dita, foi necessário proceder a uma observação dos dois ambientes educativos escolhidos, com o intuito de identificar os principais obstáculos que iriam servir de ponto de partida para todo o desenvolvimento do trabalho.

Através da observação naturalista, assistiu-se ao desenrolar do dia-a-dia escolar de um grupo de crianças do pré-escolar e de uma turma do 1º ciclo, mais concretamente do 1º ano de escolaridade. O primeiro contexto de estudo centra-se numa sala de jardim-de-infância localizada no Centro Escolar Mário Beirão, na cidade de Beja. Já o segundo contexto de investigação remete para uma turma do 1º ano do 1º ciclo, localizada no Centro Escolar de Santa Maria da Feira, também em Beja.

É de salientar o facto de estas duas observações se enquadrarem no âmbito das unidades curriculares de Prática Profissional em Ensino do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico respetivamente, disciplinas integrantes do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, observou-se e tomou-se conhecimento dos desafios e de diversas situações problemáticas com que estes grupos se deparavam quase diariamente. As principais situações problemáticas que se evidenciaram nos dois contextos acima descritos centraram-se, essencialmente, no estabelecimento das relações sociais dentro do grupo e da turma e durante a realização de pequenos trabalhos de grupo com um mesmo objetivo comum, na sala de aula.

Já com os principais obstáculos e, conseqüentemente, desafios encontrados e definidos, procedeu-se à formulação da questão de partida que conduziu o restante desenvolvimento deste trabalho de projeto. Assim, a partir do contexto de estudo acima referido, emergiu a seguinte questão:

*Qual o significado da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais e do sucesso académico em crianças que frequentam a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico?*

Após a definição e exploração desta mesma questão de partida, foram apresentadas propostas de atividades em torno da metodologia de aprendizagem cooperativa, passíveis de serem realizadas em sala de atividades/aula. Dado que existem dois contextos totalmente diferentes mas que resultam numa progressão académica gradual, foi interessante compreender o papel da aprendizagem cooperativa como instrumento e meio para que as crianças/alunos alcancem o sucesso escolar pretendido e estabeleçam relações de maior proximidade entre os pares.

### **2.3. Objeto de estudo e Objetivos**

A questão de partida conduziu à formulação do objeto de estudo desta investigação cujo foco é o papel da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais e do sucesso académico em crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

No sentido de orientar todo o processo de investigação-ação, definiram-se os objetivos gerais que se pretenderam alcançar com o desenvolvimento deste projeto. Desta forma, foi propósito deste estudo:

- Conhecer as características dos grupos de crianças envolvidos, no que se refere à sua aprendizagem e relações sociais;
- Averiguar os principais obstáculos e mudanças a realizar ao nível social e aprendizagem do grupo/turma;
- Identificar as metodologias e estratégias usadas pelo educador/professor para promover a socialização e sucesso académico das crianças;
- Promover o sucesso escolar de todas as crianças, através da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa;
- Desenvolver um ambiente educativo mais propício à partilha de conhecimentos, saberes e experiências pessoais entre todas as crianças;

- Promover o desenvolvimento de competências sociais, de respeito, compreensão, interação, cooperação e ajuda mútua entre todas as crianças;
- Apresentar um conjunto de estratégias/atividades de aprendizagem cooperativa, com vista a promover o sucesso escolar, o trabalho e a relação entre pares.

Foram estes objetivos os elementos-chave de todo este trabalho, servindo de orientação para a escolha e definição das atividades e estratégias que vieram a ser desenvolvidas.

#### ***2.4. Instrumentos e procedimentos metodológicos***

Para o desenvolvimento deste projeto foram utilizados variados instrumentos e técnicas de recolha de dados. Desta forma, considerou-se a observação naturalista como um eficaz meio para recolher informações sobre o quotidiano das crianças do pré-escolar e alunos do 1º ciclo do ensino básico. Foram, também realizadas duas entrevistas semi-diretivas, uma à educadora do grupo de crianças e outra à professora titular de turma e dois testes sociométricos às crianças, com o intuito de investigar sobre as relações sociais que se estabelecem dentro e fora da sala. Todos estes instrumentos de recolha de dados permitiram uma real caracterização dos dois grupos, inseridos nos contextos escolares anteriormente referidos.

Através das técnicas utilizadas, foi possível extrair dados e informação essenciais para a elaboração deste projeto e para a apresentação das atividades e estratégias com a metodologia de aprendizagem cooperativa. Seguidamente apresentar-se-á cada uma das técnicas e os respetivos procedimentos, quer na recolha dos dados, quer no tratamento dos mesmos.

##### **2.4.1. Observação naturalista**

Esteves (2008) defende que a ação de observar algo está diretamente relacionada com o conhecimento direto de um determinado acontecimento, no seu contexto natural. A observação naturalista foi definida por Estrela (1994) como “(...) uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do homem (...)”. De facto, este tipo de observação centra-se na recolha de dados sobre os indivíduos observados em diversos momentos da sua vida quotidiana. O observador deverá ser um agente não participante da vida dos

observados, de modo a não interferir no decorrer e no desenrolar dos comportamentos dos demais.

Muitos autores defendem que a observação naturalista apenas fornece registo sobre a vida dos observados e concentra-se na precisão dos resultados observados. Não obstante, é a partir da observação naturalista que o observador encontra resposta a determinadas situações que acontecem no quotidiano das crianças/alunos. Tal como defende Esteves (2008), a observação naturalista é um elemento fundamental para qualquer processo de investigação-ação.

A observação naturalista é encarada por Esteves (2008, p. 87) como um instrumento para “(...) compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”.

Tendo sido a observação naturalista o tipo de observação realizada antes e durante todo este trabalho de projeto, importa salientar a ocorrência destas mesmas observações. Quer no que concerne ao grupo do pré-escolar, quer no que respeita à turma do 1º ciclo, as observações foram realizadas aquando da realização do estágio profissional e consequentes intervenções diretas.

Embora estas observações tenham sido realizadas em dois momentos distintos (as observações decorrentes da intervenção no grupo do pré-escolar aconteceram durante o ano letivo de 2010/2011 e as observações que resultaram da intervenção na turma do 1º ciclo foram realizadas durante o ano letivo de 2011/2012, foram ambas bastante úteis para a recolha de dados e posterior diagnóstico das principais dificuldades e relações que se estabelecem diariamente dentro do grande grupo/turma.

Foi também com o intuito de conhecer a atuação da educadora e da professora em situações concretas e em diversos momentos de trabalho que se realizaram as observações naturalistas. Posteriormente, em conversas informais que se estabeleceram com as duas agentes do processo educativo, também se recolheram informações e se confrontaram diversos acontecimentos com as opiniões das mesmas.

#### **2.4.2. Entrevista semi-diretiva**

A grande finalidade da realização de uma entrevista é a recolha de opiniões e dados que sejam relevantes para a caracterização da investigação que se está a realizar.

Neste sentido, existem diversos princípios orientadores que contribuem para um melhor resultado da entrevista semi-directiva:

1º) O entrevistador deverá evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;

2º) O entrevistador não poderá restringir a temática abordada;

3º) O entrevistador deverá esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Segundo Estrela (1994), ao longo da entrevista, o entrevistado deve possuir a palavra durante o tempo que achar conveniente, para que, desta forma, consiga expressar livremente o que pretende comunicar, abordando o tema como quiser e sem grandes interferências por parte do entrevistador.

No que concerne ao tema da entrevista, o entrevistado poderá, se assim achar oportuno e esclarecedor, abordar assuntos que não estejam diretamente relacionados com o tema fulcral da entrevista, com o objetivo de se fazer compreender melhor.

Por último, o entrevistador também terá a possibilidade de, em certas ocasiões, utilizar expressões com uma determinada conotação, como por exemplo, “turma indisciplinada”. Assim, cabe ao entrevistador conhecer a conotação e o sentido dado pelo entrevistado nesses momentos.

Um outro aspeto também essencial para a realização de uma entrevista semi-directiva centra-se nos aspetos técnicos a cumprir pelo entrevistador: este deverá conhecer todos os temas sobre os quais necessita de obter reações por parte do entrevistado, mas a ordem e a forma poderão ser deixados ao seu critério. É apenas fixada uma orientação para o início do inquérito. Quanto à linguagem utilizada, esta deverá ser clara, acessível e elaborada em função da capacidade verbal do entrevistado e da sua capacidade de compreensão de perguntas.

Após a construção do pré-projecto deste relatório foram realizadas duas entrevistas durante o mês de Março do corrente ano (anexos 1 e 4): uma primeira à educadora de infância que trabalha diariamente com o grupo de crianças em estudo e outra seguinte à professora do 1º ciclo que desenvolve todo um trabalho de aprendizagem com uma turma do 1º ano do ensino básico. Primeiramente, definiram-se os objetivos gerais comuns às duas entrevistas e sem os quais não era possível definir o conjunto de questões a formular. Desta forma, foram objetivos principais das entrevistas recolher informações sobre o perfil do grupo/turma (nível de socialização entre os alunos, autonomia e responsabilidade em grupo, partilha de conhecimentos em grupo) e recolher diversos dados que, posteriormente permitissem definir um conjunto de estratégias/atividades a realizar sobre o desenvolvimento de competências sociais, de respeito, compreensão, interação, cooperação e ajuda mútua entre o grupo/turma.

As entrevistas foram estruturadas em cinco blocos distintos, para uma melhor organização do entrevistador e compreensão do entrevistado. O primeiro bloco teve como objetivos recolher informações pessoais e profissionais sobre a educadora de infância e a professora titular da turma do 1º ciclo, para uma posterior caracterização das mesmas. Procurou-se, com as questões definidas no segundo bloco, caracterizar o comportamento das crianças/alunos quando estas se encontram em grande ou pequeno grupo e conhecer a opinião e atitudes da educadora e da professora face aos diversos comportamentos dos demais. Foram objetivos do terceiro bloco investigar acerca da autonomia e responsabilidade das crianças em diversas situações específicas, como por exemplo na escolha dos materiais a utilizar numa determinada atividade ou simplesmente nas suas ações básicas diárias. Já o quarto bloco teve como tema central caracterizar os níveis de aprendizagens escolar e social realizadas pelas crianças/alunos. Por último, o quinto bloco ficou destinado aos dados complementares, para que tanto a educadora como a professora pudessem acrescentar uma opinião ou ideia que não tenha sido dita no decorrer da entrevista.

Seguindo esta linha de raciocínio, foi também definida uma estratégia para proceder à análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Estrela (1994) considera a análise de conteúdo qualitativa a melhor forma para decifrar e organizar a informação recolhida numa entrevista. Desta forma, existem três principais etapas que constituem a análise de conteúdo: uma primeira leitura transversal de toda a entrevista ou documento; a escolha das categorias e subcategorias que se enquadram em toda a análise da entrevista e, por último, a especificação das diversas unidades de registo que compõem a análise de conteúdo.

Relativamente às duas entrevistas realizadas, estas foram sujeitas a uma análise seguindo os padrões defendidos por Estrela (1994) e acima enunciados (anexos 2, 3, 5 e 6). Após a leitura e análise mais detalhada de cada uma das entrevistas, foram definidas três grandes categorias em prol dos objetivos e das perguntas das mesmas: o perfil do entrevistado, o perfil da turma e a prática pedagógica. Posteriormente, conforme o desenrolar da análise de cada entrevista, foram sendo especificadas subcategorias nas quais melhor se enquadravam as diferentes unidades de registo. Como tal, foram definidas duas subcategorias para a categoria do perfil do entrevistado, sendo elas a experiência profissional e os dados estruturais do entrevistado. Já para a vasta categoria do perfil da turma foram encontradas quatro subcategorias que se concentraram nos comportamentos e atitudes, nas diversas situações de ensino-aprendizagem dos alunos,

no nível de aprendizagem da turma e no contexto familiar de cada um dos alunos. Por último, para a categoria da prática pedagógica foi também definida uma subcategoria relativa a estratégias utilizadas pela educadora/professora.

### 2.4.3. Sociometria

O termo sociometria é utilizado para designar uma técnica de investigação que permite recolher dados sobre as relações que se estabelecem dentro de um grupo de crianças/alunos. Através do chamado teste sociométrico, aplicado em pequenos grupos, o investigador consegue “(...) captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1994, p. 367).

Os testes sociométricos possuem três principais propósitos que se concentram nas relações que se estabelecem entre as crianças, mais concretamente no grau de aceitação dentro do grupo de crianças (se é muito ou pouco aceite), no número de amigos que cada criança demonstra ter e que para si são especiais e no nível de integração de cada criança dentro do grande grupo. Consequentemente, tal como revela Estrela (1994, p. 367), os testes sociométricos possuem como grandes finalidades “registar representações individuais sobre as relações existentes no grupo; obter dados (...) que possam contribuir para detetar a posição social do aluno dentro do seu grupo; detetar os alunos mais isolados e os mais escolhidos e comparar estes registos com os obtidos por outros processos, tal como opiniões de professores (...) expressas em entrevistas (...)”. Ainda segundo o mesmo autor, os testes sociométricos devem ser realizados no mínimo uma vez e em locais e momentos que não sejam propícios à contaminação de outras técnicas de recolha de dados, como por exemplo, a entrevista. Desta forma, o aplicador do teste apenas necessita de solicitar a cada membro, neste caso, a cada criança, que identifique os colegas com quem gostaria ou preferiria realizar determinadas atividades em diversas situações.

“Os testes sociométricos dão muitas informações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que a eles pertencem. (...) em si não nos dizem o que devemos fazer às crianças; dão-nos informações e não instruções” (Northway & Weld, 1976, p. 75).

Após a análise de diversos testes sociométricos, mais especificamente de Estrela (1994) e de Northway e Weld (1976), concluiu-se que o teste que melhor se adaptou ao estudo em questão foi o teste sociométrico (anexo 7) proposto por Estrela

(1994). Como tal, delinearão-se três perguntas principais que se concentraram nas relações sociais que se estabelecem entre as crianças, adequando estas questões à faixa etária das mesmas.

A primeira pergunta refere-se à escolha do colega de mesa durante o período de aulas. Aqui, são pedidas às crianças que identifiquem três colegas com quem gostariam de partilhar a mesa de trabalho. Já na segunda questão, relacionada com uma situação específica de trabalho, solicita-se às crianças que nomeiem três colegas com quem gostariam de realizar um trabalho de grupo dentro da sala de aula. Por último, a terceira questão faz menção aos tempos e aos momentos passados durante o intervalo, onde as crianças poderão mencionar três colegas com os quais gostariam de brincar ou de realizar atividades lúdicas. Não obstante, foi ainda definida uma última questão bastante pertinente sobre o porquê da escolha dos colegas.

Este teste sociométrico foi aplicado durante o mês de Março, a um grupo de 18 crianças da educação pré-escolar e a uma turma de 23 alunos do 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de se obterem dados para caracterizar as interações existentes entre as demais crianças do grupo/turma, em diversos momentos e, posteriormente, se pudessem delinear um conjunto de atividades/estratégias que desenvolvessem e abordassem conceitos assentes na metodologia de trabalho da aprendizagem cooperativa, como o trabalho em equipa, a interajuda e a cooperação e socialização entre pares.

Após a aplicação destes testes às respetivas crianças, procedeu-se ao seu tratamento de dados. Northway e Weld (1976) defendem a criação e elaboração de uma matriz sociométrica que resulta das escolhas das crianças/alunos sobre as relações sócio-afetivas que se estabelecem dentro e fora da sala de atividades/aulas. Como tal, nos anexos 8 e 9 estão presentes as duas matrizes sociométricas correspondentes ao grupo de crianças do pré-escolar e à turma do 1º ciclo do ensino básico, respetivamente. Nelas, a cada criança/aluno foi atribuído um número identificativo e para cada mesma criança/aluno constam as suas escolhas bem como a sua ordem de escolha dos colegas. Através destas matrizes sociométricas é também possível verificar quantos colegas cada criança/aluno escolheu, bem como a reciprocidade de escolhas, caso exista.

### **2.5. Amostra**

Os participantes neste trabalho de investigação inserem-se em dois contextos distintos, mas ao mesmo tempo relacionados entre si. Trata-se de uma amostra por conveniência, pela acessibilidade e disponibilidade associada ao facto de aí ter realizado os dois estágios integrantes das unidades curriculares de Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como já referido anteriormente, o primeiro contexto de estudo centra-se numa sala de jardim-de-infância localizada no Centro Escolar Mário Beirão e o segundo numa turma do 1º ano do 1º ciclo, localizada no Centro Escolar de Santa Maria da Feira.

#### **Jardim-de-Infância do Centro Escolar Mário Beirão**

O grupo, segundo informações recolhidas aquando da entrevista com a educadora de infância, é composto por 19 crianças (11 meninos e 8 meninas), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que a média das crianças se centra nos 4 anos de idade. Importa também referir a não existência de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Relativamente à frequência no Pré-Escolar, pode-se afirmar, através dos dados presentes no Projeto Curricular de Grupo (PCG), que existem 8 crianças a frequentar o Pré-Escolar pela primeira vez, 7 crianças a frequentar o Pré-Escolar pela segunda vez e 4 crianças a frequentar o Pré-Escolar pela terceira vez.

A educadora, por sua vez, exerce a sua profissão há cerca de 28 anos, mas encontra-se apenas há 3 anos no Jardim-de-Infância acima referido, acompanhando pela segunda vez metade deste grupo de crianças.

Ainda no que concerne aos recursos humanos presentes na sala, poder-se-á afirmar a existência de uma assistente operacional, cuja função se centra no auxílio da educadora, quando necessário.

#### **Escola do 1º Ciclo do Centro Escolar de Santa Maria da Feira**

Esta turma do 1º ciclo é constituída por 23 alunos, todos com seis anos de idade, sendo treze do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Não existe nenhum aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, correspondente ao estatuto de aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora façam parte da turma quatro alunos com um plano de estratégias de diferenciação pedagógica, sendo que para um deles foi já elaborado um Programa Educativo Individual (PEI).

No que concerne à nacionalidade dos alunos desta turma, poder-se-á referir que todos os vinte e três alunos possuem nacionalidade portuguesa e estão, pela primeira vez, a frequentar o 1º ano de escolaridade do Ensino Básico.

A professora titular da turma, por sua vez, encontra-se a prestar serviço há 29 anos, sendo que este é o primeiro ano que acompanha a referida turma, segundo dados recolhidos aquando da realização da entrevista anteriormente referida.

### 3. Apresentação e análise dos resultados

#### 3.1. Grupo de crianças do Jardim-de-Infância

##### **Relações sócio-afetivas e escolares dos alunos**

Parten (1932, citado por Lopes e Silva, 2008) considera que as crianças desenvolvem as suas capacidades e competências sociais, mais especificamente, relacionadas com a interajuda e a cooperação, em idade pré-escolar. Desta forma, torna-se fundamental incentivar e desenvolver atividades com as crianças em torno da colaboração.

Este grupo de crianças, embora seja bastante desenvolvido e apresentando um nível elevado de desenvolvimento no que concerne às conceções infantis sobre a escrita, a leitura, a matemática e o domínio das novas tecnologias, revela ainda, alguns aspetos a melhorar, principalmente na área da Formação Pessoal e Social. A educadora, na entrevista realizada (anexo 3) considera que as crianças se relacionam normalmente, não havendo grandes dificuldades no cumprimento das regras previamente definidas com as mesmas, situação constatada aquando das observações naturalistas realizadas neste ambiente educativo. De facto, numa das diversas observações realizadas, uma das crianças salientou o facto de “para aprender temos de ouvir e para ouvir temos de fazer silêncio” e através das próprias palavras das crianças, pode-se concluir que estas possuem um elevado respeito pelo próximo e uma enorme vontade de realizar novas aprendizagens.

Através ainda das observações realizadas no ano passado, aquando da Prática Profissional em Educação Pré-Escolar, poder-se-á concluir que o nível de interesse, envolvimento e interajuda apresentado por estas crianças durante a realização das diversas atividades é bastante elevado, pelo que a maioria possui uma atividade de trabalho com momentos intensos de dedicação e concentração, o que se traduz num posterior elevado nível de conhecimento acerca dos mais variados temas e ideias. Todos estes fatores combinados resultam, por si só, num aumento gradual da autonomia, da responsabilidade individual de cada criança e, ao mesmo tempo, da cooperação e união de esforços para que as crianças atinjam o objetivo principal de cada atividade. De certa forma, a aprendizagem cooperativa encontra-se aqui evidenciada pela presença

constante do espírito cooperativo, de solidariedade e de participação ativa destas crianças dentro da sala de atividades (Lopes & Silva, 2009).

No que concerne às relações afetivas que se estabelecem dentro e fora da sala de atividades, é possível referir, através da análise da matriz sociométrica efetuada a partir do teste sociométrico realizado neste grupo de crianças e das observações feitas nos momentos apropriados, nomeadamente nos intervalos da manhã e da tarde, que existem dois grandes grupos um pouco separados: o grupo dos meninos e o grupo das meninas. Salvo raras exceções, os meninos apresentam uma maior tendência para se relacionarem e brincarem apenas com outros meninos. O mesmo acontece com as meninas. Pela observação e análise da matriz sociométrica correspondente (anexo 8), cinco crianças do sexo masculino e três do sexo feminino apresentaram reciprocidade entre os colegas do mesmo sexo. É de salientar as crianças 1 e 8 como sendo as que mais foram escolhidas pelos restantes colegas. Por último, também da análise do teste sociométrico implementado é possível extrair uma informação bastante pertinente para a especificação das relações sociais e afetivas que se estabelecem dentro deste grupo de crianças. Todas elas, sem exceção, em resposta à pergunta “Porque é que escolheste estes colegas?”, justificaram-se através do facto de eles serem seus amigos, o que comprova que os laços sociais e afetivos que se estabelecem partem, maioritariamente, da amizade que se cria entre as crianças.

Não havendo grandes dificuldades no relacionamento entre pares neste grupo de crianças, torna-se apenas fundamental continuar a realizar atividade e momentos que contribuam para a socialização e desenvolvimento pessoal de cada criança e do grupo em si.

### **Estratégias e metodologias adotadas nas situações de ensino-aprendizagem**

Tal como a educadora refere na entrevista, o seu principal objetivo centra-se na promoção de “(...) condições ideais para que as (...) crianças sejam atores da sua própria aprendizagem (...)”, pelo que a mesma trabalha com o Movimento da Escola Moderna (MEM) na sua sala de atividades. Através deste modelo pedagógico, a educadora salienta o facto de “na rotina da sala, as manhãs estão destinadas ao trabalho das áreas e ao trabalho de projetos”, pelo que a tarde fica reservada para as atividades em médio ou grande grupo.

Seguindo a metodologia MEM adotada pela educadora e durante a intervenção realizada, todos os dias de manhã, após a marcação da presença no quadro de presenças

pelas próprias crianças, cada uma escolhia as áreas em que iriam trabalhar ou o trabalho de projeto que iriam desenvolver durante a manhã e registavam as suas escolhas no quadro de atividades, estrategicamente colocado ao lado do quadro de presenças e ao nível da altura das crianças.

Toda esta dinâmica possibilita que haja produções de trabalhos realizados individualmente ou em pequeno e grande grupo. Posteriormente, aquando das apresentações desses mesmos trabalhos aos restantes colegas da sala, cada criança ou grupo de crianças são questionados sobre o que fizeram, como o fizeram e qual a função de cada um para o resultado final, para que se desenvolva uma tomada de consciência e de responsabilidade de cada criança em prol do grupo de trabalho. Este também é um dos principais propósitos da aprendizagem cooperativa. Não obstante, a educadora relembra sempre que não é possível “(...) exigir responsabilidades que não possam ser alcançadas pois isso frustra a criança e os que a rodeiam”.

Sendo o MEM uma pedagogia assente, de certa forma, no trabalho cooperativo, é uma presença constante o facto de as crianças, principalmente as mais velhas, ajudarem as mais novas e de se agruparem não pelas idades mas sim pelos interesses e vontades de cada uma. Como tal, a educadora defende que as crianças trabalham melhor e as suas aprendizagens são mais produtivas se estas forem realizadas cooperativamente, pois tal como referem Lopes e Silva (2008, p. 28) os grupos de trabalho cooperativo “(...) ajudam-se mutuamente e incentivam-se nas suas atividades diárias”, pelo que “quanto mais experiência as crianças adquirirem para trabalhar em grupo, mais serão capazes de colaborar (...)”.

Seguindo esta linha de raciocínio, se a implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa for uma constante neste cenário educativo, as crianças poderão vivenciar momentos de verdadeira socialização e aprendizagens mútuas. Desta forma, as estratégias que se irão apresentar para esta sala de educação pré-escolar surgem não como soluções para combater certas necessidades, mas sim para complementar e toda a prática pedagógica da educadora.

### **Métodos pedagógicos de observação e avaliação**

De acordo com o PCG, as estratégias desenvolvidas pela educadora, a organização do espaço e do tempo e os recursos disponíveis constituem instrumentos facilitadores da construção de uma vida em grande grupo e em sociedade, onde a

cooperação, a entreaajuda, a autonomia e o crescimento individual são aspetos que se desenvolvem diariamente.

Neste sentido, um dos diversos instrumentos não só de avaliação mas também de reflexão que é utilizado diariamente na sala de atividades é o quadro de atividades, habitualmente existente nas salas que adotam o modelo pedagógico MEM.

Diariamente e ao final do dia, uma das crianças dirige-se para o quadro de atividades e, com a ajuda do grande grupo, procede à verificação das áreas onde que cada criança trabalhou. Durante este tempo, cada criança faz a sua autoavaliação e reflete sobre as áreas mais e menos trabalhadas, com o compromisso de desenvolver mais trabalhos nas áreas menos escolhidas.

Também no final de cada mês, segundo as observações realizadas, a educadora procede à análise, avaliação e reflexão global do quadro de atividades, para que tanto a própria educadora como as crianças “(...) tomem consciência das áreas menos trabalhadas (...)” (anexo 3).

Uma outra forma de avaliação e posterior reflexão do desempenho escolar e social das crianças, não só por parte da educadora mas também pelas próprias crianças é o preenchimento do chamado diário de grupo. Este diário é composto por quatro colunas, a coluna do *Fizemos*, do *Gostámos*, do *Não gostámos* e do *Queremos fazer*. Quando ocorre algum acontecimento bom ou menos bom que as crianças querem registar, solicitam ajuda e procedem à escrita no quadro. Tal como a educadora salienta na entrevista, “(...) a criança regista na coluna do não gostámos e mais tarde na reunião do conselho é revista a situação e discutido em grupo a assertividade dos comportamentos” e “o que é bom regista-se também na coluna do gostei. O registarmos no diário de grupo e resolvermos as ocorrências mais tarde possibilita que os envolvidos se acalmem e possam avaliar o que realmente aconteceu”. Não obstante, o diário de grupo não serve apenas para registar os acontecimentos sociais que ocorrem, mas também para as crianças poderem dar o seu *feedback* e elogiar os restantes colegas que tenham feito trabalhos interessantes, da mesma forma que também é útil para fornecer o devido apoio e incentivar os colegas a fazerem mais e melhor.

### **3.2. Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **Relações sócio-afetivas e escolares dos alunos**

A turma 3 do 1º ano do Centro Escolar de Santa Maria da Feira é uma turma heterogénea relativamente ao género, apesar de todos os alunos possuírem o mesmo nível etário. Desta forma, poder-se-á considerar que as relações sócio-afetivas e escolares que se estabelecem entre eles são, também, bastante diversificadas.

Primeiramente importa distinguir duas situações essenciais onde é possível conhecer e presenciar as relações que se estabelecem entre os alunos: em contexto de sala de aula e nos momentos livres, mais concretamente, no intervalo.

Tal como opina a professora titular da turma na entrevista realizada (anexo 6), se os alunos estiverem reunidos em grupos de três ou quatro elementos para realizarem uma atividade de escrita, onde os mesmos saibam especificamente o que necessitam de fazer, conseguem trabalhar em grupo e ouvir a opinião de cada um deles, respeitando-a sem criticar os colegas. Se a atividade em questão exigir a criatividade de cada um deles para conseguirem um trabalho final em conjunto, torna-se mais complicado ouvir e respeitar o espaço de cada um. Como tal, a professora reconhece que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de “(...) respeitar as opiniões dos outros, de aceitar uma opinião que vá contra a deles e em perceber realmente o que é trabalhar em grupo”.

Os momentos que se realizam em contexto de sala de aula e que são propícios à partilha de conhecimentos e de vivências, aos debates em grupo e até à pesquisa de informação a pares ou através de diferentes formas contribuem de uma forma bastante positiva e saudável para o desenvolvimento não só escolar, mas também social dos alunos. É esse o verdadeiro objetivo da aprendizagem cooperativa, tal como defendem Fontes e Freixo (2004). É através do desenvolvimento das estratégias acima descritas de aprendizagem cooperativa que os alunos se tornam mais autónomos e competentes, respeitando as opiniões dos colegas, sabendo ouvir e estar atento às informações que são partilhadas entre todos e autorregulando-se ao nível da participação na oralidade e na escrita, tal como alude a professora na entrevista.

Já no que concerne às relações que se estabelecem fora da sala de aula, no intervalo ou nos momentos livres depois do almoço, nota-se particularmente, através da observação naturalista realizada, a formação de pequenos grupos de alunos conforme as suas relações de amizade. Raramente existe um grande grupo onde todos os alunos

conseguem estabelecer relações sociais saudáveis e respeitar o espaço e personalidade de cada um. Este é um aspeto que ainda necessita de ser trabalhado e desenvolvido com estes alunos. Desta forma, as estratégias de aprendizagem cooperativa são uma mais-valia para o desenvolvimento do espírito de grupo e de respeito entre todos.

Um outro aspeto bastante importante que é possível realçar prende-se com a aceitação de um elemento novo para os pequenos grupos. É possível verificar a existência de um círculo de amizade um pouco fechado dentro de cada grupo, pelo que, por vezes, os alunos não conseguem gerir muito bem a aceitação de um elemento novo no grupo, bem como a sua integração no mesmo.

As dificuldades dos alunos em aceitarem um novo elemento nos diversos círculos de amizade existente e os obstáculos anteriormente referidos aquando da exploração e realização de diversas tarefas em pequenos grupos ou que exigiam a colaboração de todos são os principais fatores que levam à necessidade de se trabalhar e desenvolver estratégias de aprendizagem cooperativa nesta turma. A nível social e no estabelecimento de relações afetivas para com os colegas, estes alunos ainda possuem um longo caminho a percorrer no sentido de quebrar barreiras de aceitação tanto em sala de aula como nos intervalos.

### **Estratégias e metodologias adotadas nas situações de ensino-aprendizagem**

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT) a convivência, o saber-estar, o saber-ouvir e, principalmente, o saber-ser assentam em pilares bastante sólidos e fundamentais para um ambiente tranquilo e propício à aprendizagem e à descoberta de conhecimentos até então desconhecidos.

No início do ano letivo foram definidas um conjunto de metodologias que levam os alunos da turma a refletirem e a saberem trabalhar dentro e fora da sala de aula. Uma das metodologias teve por base a formulação de um conjunto de regras dentro e fora da sala de aula através do debate e da participação de todos os alunos da mesma. Não obstante à elaboração das regras da sala de aula com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre as suas atitudes, existem outras estratégias que, através de diferentes atividades, levam os alunos a saberem respeitar o próximo, a trabalharem em equipa e a aprenderem a receber e a partilhar informação. Uma dessas estratégias relaciona-se diretamente com a realização semanal, geralmente à sexta-feira, da assembleia de turma. Este evento tem como principal objetivo que os alunos dialoguem sobre as suas preferências e opiniões no que concerne à realização de atividades para a semana

seguinte. Embora a professora não trabalhe diretamente com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), inclui na sua prática algumas estratégias que permitem alcançar os seus objetivos e desenvolver a autonomia e responsabilidade nos seus alunos. É também uma outra característica da professora utilizar o método global da leitura e da escrita para incentivar e ensinar os seus alunos a lerem e a escreverem.

No que concerne à realização de atividades diversificadas em sala de aula, a professora opina que os grupos de trabalho que se podem criar dependem do tipo de aprendizagem e do tipo de atividade que se querem realizar. Desta forma, existem atividades, como por exemplo, atividades de escrita e desenvolvimento do raciocínio matemático “(...) em que é mais proveitoso eles fazerem individualmente (...)”. Existem também atividades de pequeno grupo que resultam numa maior partilha de conhecimentos. Um exemplo prende-se com a realização do trabalho de projeto, efetuado em grupos de quatro e cinco alunos. Este trabalho de projeto teve como tema os animais e após uma recolha geral sobre os animais que os alunos mais gostariam de investigar, procedeu-se à criação dos grupos de trabalho. Cada grupo, por sua vez, foi constituído por um aluno mais autónomo e pelos restantes colegas que cada um escolheu. O principal objetivo de cada grupo foi investigar, recolher informações sobre a vida do animal e, posteriormente apresentar as suas conclusões aos colegas da turma. Todo este trabalho foi realizado com a orientação tanto da professora como da professora estagiária. Durante as observações realizadas aquando do desenvolvimento deste trabalho de projeto centrou-se na forma como os alunos distribuíam as tarefas dentro do grupo. O aluno mais autónomo foi o responsável por iniciar a escrita após a recolha da informação, enquanto os outros colegas faziam os desenhos ilustrativos ou procuravam mais informação. Posteriormente, estes papéis rodaram e a tarefa que a cada aluno estava incumbida foi também alterada.

É de salientar o melhoramento “(...) em termos da autonomia em relação ao início do ano (...)”, tal como defende a professora titular da turma na entrevista realizada, pois estes trabalhos de grupo cooperativos não só permitem um maior desenvolvimento social dos alunos, mas também garantem a participação ativa de todos nas diversas tarefas académicas e, conseqüentemente, estimulam a autonomia de cada grupo e de cada aluno em si.

A realização de trabalhos de projeto desta natureza com esta turma permitiu, por um lado, que cada aluno desenvolvesse o seu sentido crítico e de responsabilidade para com o seu grupo, ao mesmo tempo que realizava novas aprendizagens com o auxílio

dos seus colegas e em conjunto com eles. No entanto, também foi possível aferir que nem todos os alunos estavam abertos à realização destas atividades e demonstravam, desta forma, bastantes dificuldades em realizar as tarefas que lhes eram incumbidas e uma grande falta de motivação. Neste sentido, torna-se fundamental aplicar e desenvolver diferentes estratégias que os cativem e os motivem. As estratégias de aprendizagem cooperativa que serão apresentadas posteriormente surgem, deste modo, como uma possível solução para combater o insucesso escolar e social presente nesta turma.

### **Métodos pedagógicos de observação e avaliação**

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT), a avaliação dos alunos é feita de forma individual sem, no entanto, esquecer o papel da cooperação e do relacionamento em grande grupo de cada aluno.

Existem três grandes critérios de avaliação que permitem à professora verificar a evolução e desenvolvimento de cada um dos seus alunos. Desta forma, o primeiro critério diz respeito à evolução das competências do aluno ao nível das relações interpessoais, isto é, à forma como o aluno se respeita a si próprio, à forma como se relaciona com os colegas sem desrespeitá-los e se demonstra (ou não) espírito de interajuda nas tarefas a realizar e nos momentos mais precisos. Este critério é, por sua vez, observado com recurso a diversos instrumentos de avaliação, que variam entre a observação direta, as produções orais e escritas propostas pela professora ou espontâneas, os debates que se realizam todas as semanas ou mesmo diariamente, aquando da comunicação de algum acontecimento e o desenvolvimento de trabalhos de projeto, onde é necessária a colaboração de todos para um objetivo comum.

O segundo critério de avaliação vai ao encontro da evolução académica de cada aluno. Nesta área, são avaliadas as progressões de cada um ao nível das competências definidas, para cada área disciplinar e não disciplinar. Consequentemente, os instrumentos que são utilizados para avaliar estes parâmetros variam entre os trabalhos a pares e de grupo, as fichas de trabalho diárias e o registo de presenças, comportamentos, atividades de leitura, entre muitos outros.

Já o terceiro e último critério menciona e avalia a responsabilidade do aluno no desempenho do seu próprio papel, ou seja, no que diz respeito à organização e gestão do material no trabalho individual e de grupo, ao cumprimento e conhecimento das regras, à assiduidade, à pontualidade, à participação, ao interesse e empenho e à autonomia. Por

sua vez, este último critério de avaliação escolar assenta em estratégias um pouco diferentes das anteriores, dado que neste ponto, torna-se fundamental verificar o cumprimento de tarefas, a auto e heteroavaliação, o desempenho durante a Assembleia da turma e o cumprimento das regras definidas no início do ano escolar.

### ***3.3. Propostas de estratégias/atividades de aprendizagem cooperativa***

Tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico, é vasta a panóplia de atividades de aprendizagem cooperativa que se podem realizar com as crianças e cujo principal objetivo se centra na promoção das suas competências sociais e escolares através da cooperação e do trabalho de grupo. Com o intuito de complementar as tarefas mencionadas neste projeto na análise de resultados, propõem-se as seguintes atividades direcionadas para o pré-escolar e para o 1º ciclo, respetivamente. Importa ainda referir que estas atividades possuem um conjunto de objetivos gerais que se centram, fundamentalmente, em:

- partilhar informações e descobertas realizadas individualmente, com os restantes colegas;
- saber ouvir o próximo;
- esperar pela sua vez de falar;
- realizar as tarefas individuais com total empenho e dedicação;
- ajudar os colegas quando necessário;
- elogiar e incentivar os restantes colegas;
- interagir de forma harmoniosa com os restantes colegas.

<b>Propostas de atividades para o Jardim-de-Infância</b>
<i>Atividade 1- Quem flutua?</i>
<p><b>Método de Aprendizagem Cooperativa:</b> Mesa redonda</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento do Mundo</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimir ideias prévias sobre o comportamento na água de objetos diferentes;</li> <li>- comparar as ideias prévias com o comportamento real dos mesmos objetos na água.</li> </ul> <p><b>Materiais a utilizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- barquinho e canção <i>Um barquinho</i>;</li> <li>- um recipiente com água;</li> <li>- vários objetos (clip, borracha, plasticina, vela, moeda, rolha de cortiça, tampa de esferográfica de plástico, chave, etc.);</li> </ul>

- uma folha com a tabela “Pensamos que” para o registo prévio;
- uma folha com a tabela “Verificámos que” para o registo do comportamento real dos objetos;
- lápis de cor de várias cores;
- borracha;
- pano amarelo.

**Estratégia:***1ª parte:*

- o(a) educador(a) propõe às crianças que se sentem na mesa grande e que formem grupos de quatro elementos com os colegas que estão ao seu lado;
- o(a) educador(a) mostra às crianças um barquinho e conta-lhes que este enfrentou uma grande tempestade mas conseguiu manter-se sempre a flutuar à superfície da água (perguntando e lembrando o conceito às crianças);
- depois, todos cantam em conjunto a canção *Um barquinho* (anexo 10);
- após cantarem a canção, o(a) educador(a) distribui uma folha da tabela “Pensamos que” por cada equipa e um lápis de cada cor a cada criança;
- seguidamente, o(a) educador(a) dialoga com as crianças de forma a que estas façam previsões sobre o comportamento dos objetos representados na folha com a tabela “Pensamos que”;
- à ordem do(a) educador(a) um dos membros de cada equipa faz uma cruz na coluna correspondente ao que pensa ser o comportamento do primeiro objeto (se flutua ou afunda);
- de seguida, esse mesmo membro passa a folha ao colega que está à sua direita;
- o membro da equipa que possui a folha vai, por sua vez, preencher com uma cruz na coluna correspondente ao que pensa ser o comportamento do segundo objeto dentro de água e vai passando a folha ao membro da equipa que está à sua direita, até todos os objetos estarem assinalados.

*2ª parte:*

- o(a) educador(a) convida as crianças a realizarem a atividade prática de forma a confirmarem (ou não) as suas previsões;
- para tal, coloca em cima da mesa grande e ao pé de cada grupo um recipiente com água e, ao lado, os objetos representados na folha com a tabela “Pensamos que”;
- de seguida, o(a) educador(a) propõe que a primeira criança que preencheu a folha da tabela “Penso que” coloque dentro do recipiente o primeiro objeto, observe o seu comportamento e assinala o que observou na segunda folha com a tabela “Verificámos que”;
- após preencher com uma cruz, a criança passa a folha ao membro da equipa que está à sua direita e este experimenta o comportamento do segundo objeto dentro de água, observa e regista;
- este procedimento será realizado pelos restantes membros até a tabela estar completamente preenchida;
- no final, cada grupo compara as previsões com os resultados da experimentação e tenta justificar o comportamento dos diferentes objetos.

**Avaliação:**

- o(a) educador(a) poderá avaliar o desempenho de cada grupo e de cada membro de cada grupo através da observação direta aquando da realização da atividade prática;
- as crianças poderão refletir sobre o seu próprio desempenho durante toda a atividade e transmitir a sua

autoavaliação para o grande grupo através de palmas (uma palma se considerarem terem feito o seu melhor e duas palmas se acharem o contrário).

*Atividade 2- Um jardim na Primavera*

**Método de Aprendizagem Cooperativa:** Graffiti coletivo

**Domínio:** Expressão plástica

**Objetivos específicos:**

- desenvolver competências de comunicação oral;
- desenvolver o raciocínio;
- desenvolver a criatividade.

**Materiais a utilizar:**

- folhas de papel de cenário dividida em quatro partes iguais;
- tintas de guache de diversas cores;
- pincéis;
- esponjas para pintar;
- folhas de revista amachucadas (em forma de uma bolinha);
- frascos de cola;
- material diverso para colar alusivo à Primavera.

**Estratégia:**

- o(a) educador(a) reúne as crianças na mesa grande e forma grupos de quatro elementos;
- de seguida, inicia uma conversa com as crianças sobre as diversas plantas e flores que existem e que se podem colher e menciona o facto de as plantas existirem para que todas as pessoas possam admirá-las e são muito importantes para a nossa alimentação, para purificar o ar, entre outros aspetos. Por isso, é preciso cuidar muito bem delas;
- o(a) educador(a) sugere fazer um passeio com as crianças para encontrar material de colheita (plantas, flores, pauzinhos, etc.) ou ideias de desenhos; no regresso, pode organizar uma sessão de diálogo com todos os grupos a fim de encontrar ideias para a conceção dos murais da Primavera;
- o(a) educador(a) distribui aos grupos o material que foi colhido e o restante material necessário (tendo em atenção a distribuir um único frasco de cola por grupo para encorajar a cooperação) e as crianças iniciam a construção do mural da Primavera;
- quando as crianças terminarem, os murais podem e devem ser expostos na parede, devidamente identificados.

**Avaliação:**

- o(a) educador(a) poderá colocar música clássica ou relaxante durante a dinamização da atividade e ir observando os comportamentos e atitudes de cada criança e de cada grupo, tendo em conta as diversas competências sociais.

Fonte: adaptado de Lopes e Silva (2008, pp. 86/87; 158)

Tabela 3. *Propostas de atividades para a educação pré-escolar.*

Importa ainda referir que estes dois métodos anteriormente mencionados (Mesa redonda e Graffiti coletivo) são aplicáveis e direcionadas para a educação pré-escolar. Por um lado, o método da mesa redonda é habitualmente utilizado em atividades onde seja necessária a formação de grupos de trabalho e onde o sucesso da(s) tarefas apenas seja alcançado com o trabalho e empenho de todos os elementos do grupo. Após cada criança dar o seu contributo para a concretização da tarefa, esta deve passar os instrumentos de trabalho (normalmente, o lápis e a folha de papel) no sentido dos ponteiros do relógio, ao colega que está à sua direita. Após a conclusão da tarefa, o grupo deverá partilhar as suas aprendizagens com os restantes colegas e fazer a sua própria apreciação de todo o trabalho realizado (Lopes & Silva, 2008).

Este método, de acordo com Lopes e Silva (2008), proporciona a partilha de informações e conhecimentos entre as crianças, apela à criatividade individual e de grupo e incentiva a interdependência positiva de tarefa e de recursos.

Por outro, o método de aprendizagem cooperativa do Graffiti coletivo refere-se à formação de um grupo de “(...) crianças em volta de uma folha dividida num número igual ao número de crianças de cada grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 154) e onde em cada quadrado é possível realizar uma tarefa diferente, como por exemplo: cola e desenha aqui a relva ou os animais do campo. Os alunos deverão debater e saber as opiniões uns dos outros para que o mural represente a chegada da Primavera. No final da atividade, cada grupo é convidado a partilhar a sua obra com os restantes colegas.

Tal como defendem Lopes e Silva (2008) este último método é propício para a partilha de ideias e opiniões, para o desenvolvimento da criatividade e para o cumprimento de tarefas e ações específicas.

<b>Propostas de atividades para o 1º Ciclo do Ensino Básico</b>
<i>Atividade 1- Estará a falar verdade ou a mentir?</i>
<p><b>Método de Aprendizagem Cooperativa:</b> Verdade ou Mentira</p> <p><b>Domínio:</b> aplicável a qualquer área disciplinar</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver o espírito crítico e de grupo;</li> <li>- consolidar os conhecimentos anteriormente aprendidos.</li> </ul> <p><b>Materiais a utilizar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- folha de papel A4;</li> <li>- lápis de carvão;</li> <li>- cartões escritos com as palavras “VERDADE” e “MENTIRA”.</li> </ul>

**Estratégia:**

- o(a) professor(a) constitui grupos de dois ou três alunos e numera-os;
- de seguida, cada grupo escreve duas ou três afirmações verdadeiras e uma mentira convincente, numa ordem qualquer. Também poderão escrever apenas afirmações verdadeiras;
- cada grupo tem também um cartão em que num dos lados está escrito “VERDADE” e no outro “MENTIRA” (deve-se usar letras grandes nestes cartões);
- à ordem do(a) professor(a), cada grupo põe-se de pé e apresenta as suas três verdades e a mentira à turma;
- os restantes grupos, por sua vez, deverão conferenciar e chegar a um acordo sobre a sua resposta (nesta fase, o(a) professor deverá dar um pequeno período de tempo para a discussão – entre 1 e 2 minutos);
- quando o professor der ordem para mostrar com a frase “Já podem mostrar”, cada grupo levanta o respetivo cartão que escolheu e mostra aos restantes colegas. Todos os grupos deverão mostrar as suas respostas ao mesmo tempo;
- depois de descobrirem qual é a afirmação que é mentira, o grupo que descobriu celebra. Se o grupo estava certo quanto à mentira aplaudem-se; se o grupo não acertou, aplaudem o mentiroso;
- se houver discordância na resposta, o(a) professor pode dar a palavra a um dos elementos que é a favor (verdade) e a um que é contra (mentira) para que cada um explique os seus argumentos;
- no final da discussão, o(a) professor(a) deve dar a conhecer a resposta correta a toda a turma.

**Avaliação:**

- o(a) professor avalia o desempenho, dedicação e concentração dos grupos e de cada aluno através da observação direta e da verificação do cumprimento das diversas competências sociais.

*Atividade 2- Vamos pensar!*

**Método de Aprendizagem Cooperativa:** Graffiti cooperativo

**Domínio:** áreas curriculares cujos conteúdos possibilitem a emissão de diferentes hipóteses ou perspetivas de análise, como por exemplo, Estudo do Meio.

**Objetivos específicos:**

- desenvolver o pensamento crítico e criativo;
- desenvolver a capacidade de síntese sobre um determinado conteúdo;
- construir o espírito de turma e de equipa e de responsabilidade individual.

**Materiais a utilizar:**

- papel grande (B4 ou papel de cenário);
- marcadores de cores diferentes;

**Estratégia:**

- o(a) professor, para saber quais são os conhecimentos prévios dos alunos ou o que pensam sobre um conteúdo escolar, divide a turma em grupos de três ou quatro elementos;
- seguidamente distribui uma folha de tamanho grande (B4 ou papel de cenário) a cada grupo, dividida no número de espaços correspondente aos elementos de cada grupo;
- o(a) professor pede aos membros de cada grupo para escreverem, com um marcador de cor diferente, todas as ideias que lhes surjam sobre um determinado assunto;
- este deve fixar um tempo de 3 a 5 minutos para cada aluno escrever as suas ideias na folha;

- terminado esse tempo, os alunos param de escrever e agrupam as suas ideias, analisando as semelhanças, diferenças e relações entre elas;
- por fim, o(a) professor solicita a cada grupo que apresente as suas conclusões aos restantes colegas, através de um esquema, quadro ou resumo.

**Avaliação:**

- o(a) professor avalia o funcionamento de cada grupo através da observação direta dos seus comportamentos e atitudes.

Fonte: adaptado de Lopes e Silva (2009, pp. 171 à 177)

Tabela 4. *Propostas de atividades para o ensino do 1º ciclo do ensino básico.*

Os dois métodos de aprendizagem cooperativa referidos anteriormente para o ensino do 1º ciclo do ensino básico permitem a participação ativa de cada aluno da turma, para além do facto de serem bastante apelativos e dinâmicos. O primeiro método mencionado, da Verdade ou Mentira, é habitualmente utilizado quando o(a) professor(a) deseja fazer a revisão de algum conteúdo escolar e possibilita que cada aluno reflita em silêncio e, posteriormente discuta as suas ideias com o grupo e, mais tarde, com os restantes colegas da turma, tal como defendem Lopes e Silva (2009).

Já o método do Graffiti cooperativo surge, neste âmbito, como uma variante do método do Graffiti coletivo, apresentado anteriormente como estratégia para a educação pré-escolar, e para além de ser possível utilizá-lo não só nas áreas das Expressões (Expressão Plástica), também pode ser transformado como estratégia e meio para testar e saber quais são os conhecimentos dos alunos acerca de um determinado tema. Desta forma, os alunos experimentam também uma nova forma de apresentar as suas ideias e começam desde cedo a desenvolver a sua capacidade de síntese e de resumo, bem como a sua comunicação oral.

## Conclusão

Após todo o trabalho desenvolvido nos dois contextos educativos que são o Jardim-de-Infância e a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível identificar as principais necessidades que estas crianças possuem e encontrar estratégias que fossem de encontro à superação dessas mesmas dificuldades. Como tal, entre toda a investigação teórica que se realizou e toda a pesquisa e recolha de dados a que se procedeu, evidenciou-se o facto de estas crianças apresentarem maiores dificuldades em realizar atividades onde fosse necessária a intervenção de todas e a ajuda mútua. Também as relações entre pares necessitam de ser trabalhadas e aperfeiçoadas.

Consequentemente, e tendo sido propósito deste trabalho de investigação-ação promover o sucesso escolar e social de todas as crianças, através da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa, foram propostas também um conjunto de quatro atividades cooperativas que poderão ser postas em prática em qualquer momento do ano escolar e cujo principal objetivo é não só cativar as crianças e ajudá-las a realizarem novas aprendizagens, mas também despertar o sentido crítico, de interajuda e de amizade entre elas. Salieta-se, ainda, o aspeto de estas atividades, por não se centrarem exclusivamente na aprendizagem escolar dos alunos, poderão ser adaptadas e modificadas para qualquer contexto escolar, de modo a que o(a) educador(a) e as crianças tirem o maior proveito possível das mesmas.

As atividades de aprendizagem cooperativa, para além de incentivarem as crianças a descobrirem mais sobre o mundo que as rodeia, contribuem de forma bastante positiva para o chamado crescimento pessoal e social das crianças. De facto, se o(a) educador(a) ou professor(a) conseguir aproveitar a curiosidade natural das crianças e a necessidade de estas se movimentarem e de se socializarem (Lopes & Silva, 2008), aliado às atividades cooperativas, pode conseguir que as crianças se desenvolvam de forma saudável e que, futuramente sejam cidadãos ativos, conscientes e positivos da atual sociedade.

É necessário, portanto, que o professor tenha também consciência de que “(...) é “imperfeito”, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em “processo de aperfeiçoamento”” (Zabalza, 2001, p. 8), para que continue a querer inovar e a procurar mais e melhores estratégias que não se centrem apenas no método do ensino tradicional e que, pelo contrário, encontre inovadoras formas de desempenhar a sua função.

## Referências bibliográficas

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Centro Escolar Mário Beirão (2009). *Projeto Educativo*. Acedido a 5 de Junho de 2012, em [http://www.ambeirao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=43&Itemid=2;](http://www.ambeirao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=43&Itemid=2;)
- Centro Escolar de Santa Maria da Feira (2006). *Projeto educativo*. Acedido a 5 de Junho de 2012, em [http://www.agr1beja.pt/web/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=51&tmpl=component&format=raw&Itemid=70;](http://www.agr1beja.pt/web/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=51&tmpl=component&format=raw&Itemid=70;)
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Grupo Lidel.
- Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). *Investigação-acção e construção da cidadania*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

- Northway, M. L. & Weld, L. (1976). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Acedido a 11 de Outubro de 2009, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santo, J. E. (2011). *Investigação-acção*. Documento em formato ppt, não publicado.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning*. 2<sup>nd</sup> ed. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

## **Anexos**

## Anexo 1. Guião da entrevista à educadora de infância

### Guião de entrevista à educadora de infância



**Tema:** “O papel da aprendizagem cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças de idade pré-escolar”

#### Objetivos gerais:

Recolher informações:

- sobre o perfil do grupo (nível de socialização entre as crianças, autonomia e responsabilidade em grupo, partilha de conhecimentos em grupo);
- para definir um conjunto de estratégias/atividades a realizar sobre o desenvolvimento de competências sociais, de respeito, compreensão, interação, cooperação e ajuda mútua entre o grupo de crianças.

**Entrevistada:** Educadora de Infância

**Entrevistadora:** Estagiária do Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos (subtemas)	Formulário de perguntas
<u>Bloco I</u> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informações pessoais e profissionais do entrevistado;	- Como se chama? - Há quanto tempo exerce a sua função profissional? - Há quanto tempo trabalha com este grupo de crianças?
<u>Bloco II</u> Gestão e relacionamento do grupo	- Caracterizar o comportamento das crianças em grande e pequeno grupo;  - Conhecer a atitude da educadora/grupo face aos diversos comportamentos das crianças.	- Comportamentos e atitudes das crianças em grande grupo; - Comportamentos e atitudes de cada criança em pequeno grupo; - Atitude da educadora face a um comportamento pouco habitual; - Atitude das crianças face a um problema.	- Como é que se relacionam as crianças quando se encontram em grande grupo? - As crianças conseguem realizar trabalhos e projetos se estiverem reunidos em grupos de 3 ou 4 crianças? - Quando acontece um comportamento fora do habitual, algo que considera bom ou mau, como é tratado? - Considera que as crianças, nesta altura do ano letivo, conseguem

			resolver os seus problemas diários sem a intervenção de um adulto? Como é feita essa resolução?
<p><u>Bloco III</u></p> <p>Autonomia e responsabilidade do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a autonomia das crianças na escolha das áreas de atividades;</li> <li>- Conhecer a autonomia das crianças na escolha dos materiais;</li> <li>- Constatar a evolução da autonomia das crianças ao longo do ano;</li> <li>- Constatar o nível de responsabilidade das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia das crianças na escolha das áreas de atividades;</li> <li>- Autonomia das crianças na escolha dos materiais;</li> <li>- Autonomia e evolução das crianças;</li> <li>- Responsabilidade das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças têm liberdade de escolher qualquer área de atividades dentro da sala?</li> <li>- As crianças têm liberdade de escolha dos materiais durante a realização das atividades?</li> <li>- Até ao momento, notou alguma evolução na autonomia das ações básicas das crianças?</li> <li>- Pensa que a idade influenciará o sentido de responsabilidade de cada criança? Que outros fatores estão associados, na sua opinião?</li> </ul>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>Aprendizagens escolares e sociais realizadas pelas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o nível de aprendizagem do grupo de crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível de aprendizagem escolar das crianças;</li> <li>- Nível de socialização das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que o grupo, de um modo geral, se encontra bastante desenvolvido para a altura em que estamos do ano letivo?</li> <li>- Relativamente às aprendizagens efetuadas pelas crianças, pensa que estas são mais rentáveis se forem realizadas em grande, pequeno grupo ou de forma individual?</li> <li>- O desempenho, a concentração e a dedicação das crianças numa determinada atividade altera-se quando estas realizam trabalhos em grupos de 3 ou 4 crianças?</li> <li>- Considera que a partilha de conhecimentos e de vivências, o debate em grande grupo e a pesquisa a pares contribui de forma positiva para o desenvolvimento social das crianças? De que forma?</li> </ul>

<p><u>Bloco V</u></p> <p>Dados complementares</p>	<p>- Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar outras informações que considere pertinentes;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade e o contributo prestado.</p>	<p>- Sugestões;</p> <p>- Comentários;</p> <p>- Partilha de vivências;</p>	<p>- Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente para o desenvolvimento deste projeto?</p> <p>- Obrigada!</p>
---	--	---	---

## Anexo 2. Protocolo da entrevista à educadora de infância

Entrevistadora (E) – Bom dia! Poderia-me dizer o seu nome, se faz favor?

Entrevistada (e) - O meu nome é Maria do Céu.

E - Há quanto tempo exerce a sua função profissional?

e - Este é o meu vigésimo oitavo ano.

E - Há quanto tempo trabalha com este grupo de crianças?

e - O grupo tem algumas crianças do ano transato e tem crianças que estão comigo pela primeira vez.

E – E como é que se relacionam as crianças quando se encontram em grande grupo?

e – Bem, eu penso que se relacionam normalmente. Na sala existe uma dinâmica de trabalho que proporciona momentos de trabalho individual e em grande grupo e por isso cumprem-se as regras definidas pelo grupo e tudo funciona dentro da normalidade.

E - As crianças conseguem realizar trabalhos e projetos se estiverem reunidos em grupos de 3 ou 4 crianças?

e - Na sala realizamos trabalho de projeto normalmente e em cada trabalho o grupo que se ofereceu ou que eu por vezes eu própria organizo trabalha muito bem. Definem-se as tarefas para serem cumpridas, quer o grupo tenha 3, 4, 5 ou até 6 crianças. Depende tudo do interesse deles pelo projeto e da motivação deles.

E - Quando acontece um comportamento fora do habitual, algo que considera bom ou mau, como é tratado?

e - Na sala existe o diário do grupo, é a tal tabela com 4 colunas: o não gostámos, gostámos, queremos fazer e fizemos, onde registamos todas as ocorrências menos positivas e as positivas. Quando acontece alguma coisa, a criança regista na coluna do não gostámos e mais tarde na reunião de conselho é revista a situação e discutido em grupo a assertividade dos comportamentos. O que é bom regista-se também na coluna do gostámos. O registarmos no diário do grupo e resolvermos as ocorrências mais tarde possibilitam que os envolvidos se acalmem e possam avaliar o que realmente aconteceu.

E - Considera que as crianças, nesta altura do ano letivo, conseguem resolver os seus problemas diários sem a intervenção de um adulto? Como é feita essa resolução?

e – Hum... Não, nem sempre conseguem resolver, mesmo usando o diário. Sempre que os problemas estão relacionados com alguma agressão física, há a necessidade do conformo físico e emocional, por isso há a chamada de atenção do adulto. Nesses momentos a minha preocupação é “mimar” quem está magoado e depois recorre-se ao diário de grupo e faz-se o registo para mais tarde ser dialogado e possivelmente ser criada mais uma regra para a sala.

E - As crianças têm liberdade de escolher qualquer área de atividades dentro da sala?

e – Sim, têm sim. Na rotina da sala as manhãs estão destinadas ao trabalho nas áreas e ao trabalho de projetos. As crianças registam no plano de atividades, tu também já sabes o que é... as áreas em que vão trabalhar durante a manhã. Este plano é mais tarde avaliado e as crianças tomam consciência das áreas menos trabalhadas e surge o compromisso para que tenham em atenção as áreas menos escolhidas.

E - As crianças têm liberdade de escolha dos materiais durante a realização das atividades?

e - Sim. Todos os materiais estão ao acesso do grupo e quando escolhem as áreas onde vão trabalhar usufruem de tudo o que necessitam para o desenvolvimento do trabalho.

E - Até ao momento, notou alguma evolução na autonomia das ações básicas das crianças?

e - Sim muito. O grupo tem autonomia total a todos os níveis. Trabalham, arrumam, escolhem, dialogam, avaliam... este grupo tem 19 crianças. Mas as crianças que chegaram de novo ao grupo revelavam pouca autonomia até na simples escolha sobre o que decidiam fazer. Elas estavam dependentes do adulto para tudo. Depois a partir do 2º período esses comportamentos dissiparam-se.

E - Pensa que a idade influenciará o sentido de responsabilidade de cada criança? Que outros fatores estão associados, na sua opinião?

e - Penso que não. É evidente que o fator idade condiciona a responsabilidade que pode ter ou não. Nem sempre a idade cronológica corresponde ao estereótipo de criança X. Na minha opinião a responsabilidade tem que ser exigida em função das competências que a criança terá. Eu sempre

responsabilizei as minhas crianças em função daquilo que sei que podem cumprir. Também não concordo exigir responsabilidades que não possam ser alcançadas pois isso frustra a criança e os que a rodeiam. Numa sala em que se trabalha cooperativamente todo o grupo tem as suas responsabilidades para cumprir, diferentes tal como cada criança.

E - Considera que o grupo, de um modo geral, se encontra bastante desenvolvido para a altura em que estamos do ano letivo?

e - Sim, penso que o meu grupo está bem. As crianças que vão ingressar no 1º ciclo têm as competências essenciais para uma boa integração no novo ano letivo. Claro que um ou dois tem menos competências adquiridas, mas como digo, as crianças são todas diferentes. Os que ficam, mais novos, também revelam as competências adequadas à sua faixa etária.

E - Relativamente às aprendizagens efetuadas pelas crianças, pensa que estas são mais rentáveis se forem realizadas em grande, pequeno grupo ou de forma individual?

e - As atividades têm objetivos diferentes, tal como a diferenciação pedagógica que faço em função do grupo heterogéneo que possuo. Penso que as aprendizagens são mais produtivas em cooperação uns com os outros. Também reconheço que na diferenciação pedagógica que faço, muitas vezes as aprendizagens que pretendo, exploro-as em grupos mais pequenos, como por exemplo quando desenvolvemos o trabalho em projetos, que são feitos em grupos mais pequenos e depois são comunicados ao grande grupo, e depois são partilhadas com todos. Ao nível dos 5 anos, realizo atividades que requerem competências que os mais novos ainda não adquiriram.

E - O desempenho, a concentração e a dedicação das crianças numa determinada atividade altera-se quando estas realizam trabalhos em grupos de 3 ou 4 crianças?

e - Não se alteram se esses grupos forem do interesse dos mesmos, ou seja, quando eles escolhem com quem vão trabalhar tudo funciona bem. Às vezes quando eu interfiro, essa dedicação pode não ser tão grande. A motivação pode ser apenas minha e não deles.

E - Considera que a partilha de conhecimentos e de vivências, o debate em grande grupo e a pesquisa a pares contribui de forma positiva para o desenvolvimento social das crianças? De que forma?

e - Sim, sem dúvida. Todo o meu trabalho é assente no trabalho cooperativo, na partilha, nas comunicações. Cada criança é um mundo de culturalidade, porque as famílias são diferentes, os contextos são diferentes, as necessidades são diferentes e é nessa globalidade que todos nós evoluímos, ouvindo, partilhando e apreendendo todos esses registos. O desenvolvimento social das crianças cresce com o seu próprio crescimento.

E - Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente para o desenvolvimento deste projeto?

e - Bem, eu só gostaria de acrescentar que sou uma educadora que trabalha com a pedagogia do movimento da escola moderna, o MEM, e como tal, a minha preocupação visa promover as condições ideais para que as minhas crianças sejam atores da sua própria aprendizagem, sejam interventivos numa sociedade que se quer democrática. O papel da aprendizagem cooperativa é uma mais-valia na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças de idade pré-escolar.

E - Muito obrigada pelo teu tempo!

e - Ora essa, de nada!

### Anexo 3. Grelha de análise do conteúdo da entrevista à educadora de infância

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
<b>Perfil do entrevistado</b>	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Este é o meu vigésimo oitavo ano.”;</li> <li>• “ (...) sou uma educadora que trabalha com a pedagogia do movimento da escola moderna”;</li> <li>• “(...) a minha preocupação visa promover as condições ideais para que as minhas crianças sejam atores da sua própria aprendizagem, sejam interventivos numa sociedade que se quer democrática”.</li> </ul>
	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo tem algumas crianças do ano transato e tem crianças que estão comigo pela primeira vez.”;</li> <li>• “este grupo tem 19 crianças”.</li> </ul>
<b>Perfil da turma</b>	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) eu penso que se relacionam normalmente”;</li> <li>• “(...) cumprem-se as regras definidas pelo grupo e tudo funciona dentro da normalidade”;</li> <li>• “Depende tudo do interesse deles pelo projeto e da motivação deles”;</li> <li>• “Na sala existe o diário do grupo (...)”;</li> <li>• “Quando acontece alguma coisa, a criança regista na coluna do não gostámos e mais tarde na reunião de conselho é revista a situação e discutido em grupo a assertividade dos comportamentos”;</li> <li>• “O que é bom regista-se também na coluna do gostámos. O registarmos no diário do grupo e resolvermos as ocorrências mais tarde possibilitam que os envolvidos se acalmem e possam avaliar o que realmente aconteceu.”;</li> <li>• “(...) nem sempre conseguem resolver, mesmo usando o diário”;</li> <li>• “Sempre que os problemas estão relacionados com alguma agressão física, há a necessidade do conformo físico e emocional, por isso há a chamada de atenção do adulto”;</li> <li>• “(...) quando eles escolhem com quem vão trabalhar tudo funciona bem”.</li> </ul>
	Situações de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) realizamos trabalho de projeto normalmente e em cada trabalho o grupo que se ofereceu ou que eu por vezes eu própria organizo trabalha muito bem”;</li> <li>• “Na rotina da sala as manhãs estão destinadas ao trabalho nas áreas e ao trabalho de projetos”;</li> <li>• “(...) registam no plano de atividades (...) as áreas em que vão trabalhar durante a manhã”;</li> <li>• “Todos os materiais estão ao acesso do grupo (...)”;</li> <li>• “(...) quando escolhem as áreas onde vão trabalhar usufruem de tudo o que necessitam para o desenvolvimento do trabalho”;</li> <li>• “As atividades têm objetivos diferentes (...)”;</li> <li>• “(...) as aprendizagens são mais produtivas em cooperação uns com os outros”.</li> </ul>
	Nível de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O grupo tem autonomia total a todos os níveis”;</li> </ul>

	aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Trabalham, arrumam, escolhem, dialogam, avaliam... (...);”</li> <li>• “(...) as crianças que chegaram de novo ao grupo revelavam pouca autonomia (...);</li> <li>• “Depois a partir do 2º período esses comportamentos dissiparam-se”;</li> <li>• “(...) o fator idade condiciona a responsabilidade que pode ter ou não”;</li> <li>• “As crianças que vão ingressar no 1º ciclo têm as competências essenciais para uma boa integração no novo ano letivo”;</li> </ul> <p>“Os que ficam (...) revelam as competências adequadas à sua faixa etária”.</p>
	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cada criança é um mundo de culturalidade, porque as famílias são diferentes, os contextos são diferentes, as necessidades são diferentes (...)”.</li> </ul>
<b>Prática pedagógica</b>	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) existe uma dinâmica de trabalho que proporciona momentos de trabalho individual e em grande grupo (...);”</li> <li>• “(...) a minha preocupação é “mimar” quem está magoado e depois recorre-se ao diário de grupo e faz-se o registo para mais tarde ser dialogado e possivelmente ser criada mais uma regra para a sala”;</li> <li>• “(...) plano é mais tarde avaliado e as crianças tomam consciência das áreas menos trabalhadas e surge o compromisso para que tenham em atenção as áreas menos escolhidas”;</li> <li>• “(...) a responsabilidade tem que ser exigida em função das competências que a criança terá”;</li> <li>• “(...) não concordo exigir responsabilidades que não possam ser alcançadas pois isso frustra a criança e os que a rodeiam”;</li> </ul> <p>“Numa sala em que se trabalha cooperativamente todo o grupo tem as suas responsabilidades para cumprir, diferentes tal como cada criança”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...)na diferenciação pedagógica que faço, muitas vezes as aprendizagens que pretendo, exploro-as em grupos mais pequenos (...);”</li> <li>• “Todo o meu trabalho é assente no trabalho cooperativo, na partilha, nas comunicações”.</li> </ul>

## Anexo 4. Guião de entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico



### Guião de entrevista à Professora titular da turma

**Tema:** “O papel da aprendizagem cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em alunos do 1º ciclo do ensino básico”

#### Objectivos gerais:

Recolher informações:

- sobre o perfil da turma (nível de socialização entre os alunos, autonomia e responsabilidade em grupo, partilha de conhecimentos em grupo);
- para definir um conjunto de estratégias/atividades a realizar sobre o desenvolvimento de competências sociais, de respeito, compreensão, interação, cooperação e ajuda mútua entre a turma.

**Entrevistada:** Professora titular da turma

**Entrevistadora:** Estagiária do Mestrado de Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos (subtemas)	Formulário de perguntas
<p><u>Bloco I</u></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações pessoais e profissionais do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chama?</li> <li>- Há quanto tempo exerce a sua função profissional?</li> <li>- Há quanto tempo trabalha com esta turma?</li> </ul>
<p><u>Bloco II</u></p> <p>Gestão e relacionamento da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o comportamento dos alunos em grande e pequeno grupo;</li> <li>- Conhecer a atitude da professora/turma face aos diversos comportamentos dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamentos e atitudes dos alunos em grande grupo;</li> <li>- Comportamentos e atitudes de cada aluno em pequeno grupo;</li> <li>- Atitude da professora face a um comportamento pouco habitual;</li> <li>- Atitude dos alunos face a um problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que se relacionam os alunos quando se encontram em grande grupo?</li> <li>- Os alunos conseguem realizar trabalhos e projetos se estiverem reunidos em grupos de 3 ou 4 crianças?</li> <li>- Quando acontece um comportamento fora do habitual, algo que considera bom ou mau, como é tratado?</li> <li>- Considera que os alunos, nesta altura do ano letivo, conseguem</li> </ul>

			resolver os seus problemas diários sem a intervenção de um adulto? Como é feita essa resolução?
<p><u>Bloco III</u></p> <p>Autonomia e responsabilidade da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a autonomia dos alunos na resolução de diversas atividades;</li> <li>- Conhecer a autonomia dos alunos na escolha dos materiais;</li> <li>- Constatar a evolução da autonomia dos alunos ao longo do ano;</li> <li>- Constatar o nível de responsabilidade dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia dos alunos durante a resolução de diversas atividades;</li> <li>- Autonomia na escolha dos materiais;</li> <li>- Autonomia e evolução dos alunos;</li> <li>- Responsabilidade dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos demonstram uma certa autonomia quando estão a realizar as atividades sugeridas pela professora?</li> <li>- Os alunos têm liberdade de escolha dos materiais durante a realização das atividades?</li> <li>- Até ao momento, notou alguma evolução na autonomia das ações básicas dos alunos?</li> <li>- Pensa que a idade influenciará o sentido de responsabilidade de cada aluno? Que outros fatores estão associados, na sua opinião?</li> </ul>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>Aprendizagens escolares e sociais realizadas pelos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o nível de aprendizagem da turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível de aprendizagem escolar da turma;</li> <li>- Nível de socialização dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que a turma, de um modo geral, se encontra bastante desenvolvido para a altura em que estamos do ano letivo?</li> <li>- Relativamente às aprendizagens efetuadas pelos alunos, pensa que estas são mais rentáveis se forem realizadas em grande, pequeno grupo ou de forma individual?</li> <li>- O desempenho, a concentração e a dedicação dos alunos numa determinada atividade altera-se quando estes realizam trabalhos em grupos de 3 ou 4 crianças?</li> <li>- Considera que a partilha de conhecimentos e de vivências, o debate em grande grupo e a pesquisa a pares contribui de forma positiva para o desenvolvimento social dos alunos? De que forma?</li> </ul>

<p><u>Bloco V</u></p> <p>Dados complementares</p>	<p>- Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar outras informações que considere pertinentes;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade e o contributo prestado.</p>	<p>- Sugestões;</p> <p>- Comentários;</p> <p>- Partilha de vivências;</p> <p>- Agradecimentos.</p>	<p>- Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente para o desenvolvimento deste projeto?</p> <p>- Obrigada!</p>
---	--	--	---

## Anexo 5. Protocolo da entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico

Entrevistadora (E) – Bom dia professora! Poderia-me dizer o seu nome completo, por favor?

Entrevistado (e) – Augusta Maria Severino Gomes Barroso.

E – E bem, antes de começarmos a nossa conversa pergunto-lhe se autoriza ou não a gravação desta entrevista...

e – Ora bem, autorizo a gravação da entrevista.

E – Muito obrigada! Há quanto tempo é que exerce a sua função profissional?

e – É o meu vigésimo nono ano como professora titular de turma.

E – E há quanto tempo é que trabalha com esta turma, em específico?

e – Este é o primeiro ano.

E – Como é que a professora pensa que se relacionam os alunos quando eles se encontram em grande grupo?

e – Bem, depende do contexto...

E – Em contexto de sala de aula, primeiramente...

e – Então, se eles estiverem em grande grupo e se for uma atividade proposta para a turma, portanto em contexto de sala de aula, eles até conseguem trabalhar, conseguem respeitar as opiniões dos outros. Agora se for uma atividade mais lúdica, mais livre, aí já é mais difícil se forem eles a gerir a atividade ou parte da atividade, porque eles ainda têm muita dificuldade em trabalhar em grupo, em aceitar as opiniões dos outros e em respeitar o espaço de cada um.

E – E lá fora, no intervalo, no recreio, como é que eles se relacionam em grande grupo? Conseguem todos em conjunto realizar uma atividade ou formam-se grupos?

e – Lá fora existem sempre grupos mais pequenos, sim. Raramente há um grande grupo e ultimamente têm surgido alguns conflitos em termos do pequeno grupo, portanto, quando entra um elemento novo eles ainda não conseguem gerir muito bem a aceitação do elemento novo.

E – E acha que os alunos conseguem realizar trabalhos e projetos se eles estiverem reunidos em grupos de três ou quatro alunos?

e – Conseguir até conseguem. Contudo, ainda há um grande percurso a fazer nesse sentido, ainda há ajustes que eles têm de fazer em termos de respeitar as opiniões dos outros, de aceitar uma opinião que vá contra a deles, em perceber realmente o que é trabalhar em grande grupo. No fundo acho que eles ainda têm de perceber que trabalhar em grupo é aceitar as opiniões de todos e chegar a um consenso. Portanto aí ainda há um longo caminho a percorrer.

E – E por exemplo, quando acontece algum comportamento fora do habitual, seja ele bom ou menos bom, como é que é tratado?

e – Normalmente é debatido com a turma. Se for um comportamento bom ele é valorizado e é apresentado aos colegas como modelo e como exemplo a seguir. E quando há um comportamento perturbador ou desajustado ou mais pela negativa também se ouvem as opiniões de todos, as opiniões dos intervenientes, para que eles possam justificar o porquê daquele comportamento e para nós conseguirmos perceber porque é que as coisas aconteceram. No fundo ouvimos as opiniões deles para eles justificarem as atitudes deles e perceberem se foi correto ou não. E se não foram corretas eles arranjam maneiras ou sugestões de as podermos resolver e ultrapassar no sentido de melhorar.

E – Considera que os alunos nesta altura do ano conseguem resolver os seus problemas diários sem intervenção de um adulto ou é preciso sempre haver um mediador?

e – Às vezes o papel do professor aqui é mais para que eles tomem consciência daquilo que realmente aconteceu e depois eles próprios chegam à conclusão e resolvem mas sozinhos... bem, depende da situação que for. Mas normalmente aqui o papel do professor, e a mim na minha perspectiva, é mais de orientar o diálogo e as opiniões no sentido de chegarmos aquilo que consideramos a solução ideal ou a um consenso na resolução do problema. Não impor, mas ir questionando no sentido de fazer chegar a.

E – E quando os alunos estão a realizar algumas atividades dentro da sala, pensa que os alunos demonstram já uma certa autonomia na realização das atividades?

e – Não, os alunos ainda não são autônomos. Melhoraram em termos de autonomia em relação ao início do ano ou pelo menos em alguns aspectos da autonomia mas completamente autônomos ainda não são. Embora exista um grupo significativo de cinco, seis alunos que já têm uma autonomia bastante boa.

E – Os alunos têm liberdade na escolha dos materiais quando estão a fazer as atividades?

e – Bem, depende da atividade. Existem atividades que já vêm devidamente preparadas e planificadas para serem feitas com determinados materiais, há outras em que os alunos podem escolher os materiais ou até mesmo sugerir. Às vezes temos até espaços, nomeadamente durante a assembleia de turma, onde eles fazem as sugestões daquilo que querem fazer depois na semana seguinte e eles próprios ao proporem a atividade também propõem alguns materiais.

E – Pensa que a idade dos alunos influenciará o sentido de responsabilidade e de autonomia de cada um deles?

e – Sim, poderá influenciar, embora se veja aqui em sala de aula, onde o nível etário é mais ou menos o mesmo, que eles já têm graus de autonomia diferentes. Há miúdos que chegam aqui nos cinco, seis anos e já são bastante autônomos; há outros que só conseguem aquele nível de autonomia mais tarde.

E – E na sua opinião que fatores é que estarão associados a isso?

e – Hum... o estímulo anterior, a responsabilidade, aquilo que gradualmente lhes vai dando autonomia, porque a autonomia dos alunos também é trabalhada tanto na escola, neste caso no Pré-Escolar, como também no seio da família.

E – Então considera que esta turma, neste preciso momento, se encontra bastante desenvolvida ou não, em termos de aprendizagem, de autonomia, de relação entre o grupo...

e – Eu acho que se encontra razoavelmente desenvolvida...

E – E relativamente às aprendizagens efetuadas pelos alunos pensa que estas são mais rentáveis se forem feitas em grande, em pequeno grupo ou individualmente?

e – As três situações são bastante importantes dependendo do tipo de aprendizagem e do tipo de atividade que queremos fazer. Há atividades em que é mais proveitoso eles fazerem individualmente porque também têm que as fazer. Há outras que funcionam melhor em pequeno grupo e também há outras em grande grupo. Também aposto muito no trabalho a pares porque acho que a proximidade ao nível da linguagem, ao nível do desenvolvimento contribui muito para eles realizarem aprendizagens.

E – O desempenho, a concentração e a dedicação dos alunos numa determinada atividade altera-se se esta for feita em grupos de três ou quatro alunos?

e – Hum... quatro não é muito significativo. Eu prefiro grupos de três alunos, mas também há situações em que quatro funciona, também depende dos miúdos, da atividade...

E – E quando se realizam trabalhos de projeto com três, quatro alunos, é da opinião que existe uma maior partilha de conhecimentos e de informação entre eles?

e – Não sei se existirá uma maior partilha, talvez existirá sim mais facilidade em partilhar porque são menos, conseguem estar mais atentos e conseguem dispersar-se menos, mas não forçosamente.

E – E a partilha de conhecimentos e de vivências, os debates em grande grupo, a pesquisa a pares, acha que tudo isto contribui de uma forma positiva para o desenvolvimento social dos alunos?

e – Sim, sem dúvida nenhuma, porque o saber ouvir, o estar atento, o respeitar as opiniões dos outros, o autorregular ao nível da participação na oralidade... tudo isso é bastante importante para o desenvolvimento social.

E – Quer acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista, que considere importante?

e – Bem, assim que me lembre agora não tenho mais nada a dizer...

E – Muito obrigada então!

e – De nada!

## Anexo 6. Grelha de análise do conteúdo da entrevista à professora do 1º Ciclo do Ensino Básico

Categories	Subcategorias	Unidades de registo
<b>Perfil do entrevistado</b>	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É o meu vigésimo nono ano como professora titular de turma”;</li> <li>• “primeiro ano”.</li> </ul>
<b>Perfil da turma</b>	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “o nível etário é mais ou menos o mesmo”.</li> </ul>
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) se eles estiverem em grande grupo e se for uma atividade proposta para a turma, portanto em contexto de sala de aula, eles até conseguem trabalhar, conseguem respeitar a opinião dos outros. Agora se for uma atividade mais lúdica, mais livre, aí já é mais difícil se forem eles a gerir a atividade ou parte da atividade, porque eles ainda têm muita dificuldade em trabalhar em grupo, em aceitar as opiniões dos outros e em respeitar o espaço de cada um”;</li> <li>• “Lá fora existem sempre grupos mais pequenos, sim. Raramente há um grande grupo e ultimamente têm surgido alguns conflitos em termos do pequeno grupo, portanto, quando entra um elemento novo eles ainda não conseguem gerir muito bem a aceitação do elemento novo”;</li> <li>• “(...) um comportamento bom (...) é valorizado e é apresentado aos colegas como modelo e como exemplo a seguir”;</li> <li>• “(...) quando há um comportamento perturbador ou desajustado ou mais pela negativa também se ouvem as opiniões de todos, as opiniões dos intervenientes, para que eles possam justificar o porquê daquele comportamento e para nós conseguirmos perceber porque é que as coisas aconteceram . (...) ouvimos as opiniões deles para eles justificarem as atitudes deles e perceberem se foi correto ou não. (...) eles arranjam maneiras ou sugestões de as podermos resolver e ultrapassar no sentido de melhorar”;</li> <li>• “(...) eles próprios chegam à conclusão e resolvem mas sozinhos (...) depende da situação que for”;</li> <li>• “(...) o saber ouvir, o estar atento, o respeitar as opiniões dos outros, o autorregular ao nível da participação na oralidade... tudo isso é bastante importante para o desenvolvimento social”.</li> </ul>
	Situações de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Conseguir até conseguem (...) ainda há um grande percurso a fazer nesse sentido, (...) há ajustes que eles têm de fazer em termos de respeitar as opiniões dos outros, de aceitar uma opinião que vá contra a deles, em perceber realmente o que é trabalhar em grande grupo. (...) eles ainda têm de perceber que trabalhar em grupo é aceitar as opiniões de todos e chegar a um consenso”;</li> <li>• “(...) há um longo caminho a percorrer”;</li> <li>• “Existem atividades que já vêm devidamente preparadas e planificadas para serem feitas com determinados materiais (...)”;</li> <li>• “(...) durante a assembleia de turma (...) eles fazem as</li> </ul>

		<p>sugestões daquilo que querem fazer depois na semana seguinte e eles próprios ao proporem a atividade também propõem alguns materiais”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “As três situações são bastante importantes dependendo do tipo de aprendizagem e do tipo de atividade que queremos fazer. Há atividades em que é mais proveitoso eles fazerem individualmente porque também têm que as fazer. (...) a proximidade ao nível da linguagem, ao nível do desenvolvimento contribui muito para eles realizarem aprendizagens”;</li> <li>• “(...) quatro não é muito significativo. (...) há situações em que quatro funciona, também depende dos miúdos, da atividade...”;</li> <li>• “(...) existirá sim mais facilidade em partilhar porque são menos, conseguem estar mais atentos e conseguem dispersar-se menos (...)”.</li> </ul>
	Nível de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) os alunos ainda não são autónomos. Melhoraram em termos de autonomia em relação ao início do ano (...) mas completamente autónomos ainda não são. Embora exista um grupo significativo de cinco, seis alunos que já têm uma autonomia bastante boa”;</li> <li>• “(...) têm graus de autonomia diferentes”;</li> <li>• “(...) o estímulo anterior, a responsabilidade, aquilo que gradualmente lhes vai dando autonomia (...);</li> <li>• “Eu acho que se encontra razoavelmente desenvolvida...”.</li> </ul>
	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) porque a autonomia dos alunos também é trabalhada (...) no seio da família”.</li> </ul>
<b>Prática pedagógica</b>	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) debatido com a turma (...)”;</li> <li>• “(...) o papel do professor aqui é mais para que eles tomem consciência daquilo que realmente aconteceu (...)”;</li> <li>• “(...) orientar o diálogo e as opiniões (...)”;</li> <li>• “Não impor (...) ir questionando no sentido de fazer chegar a”;</li> <li>• “(...) aposto muito no trabalho a pares (...)”;</li> <li>• “Eu prefiro grupos de três alunos (...)”</li> </ul>

## Anexo 7. Teste sociométrico

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

Questionário:

Adaptado de Estrela (1994, p.370)

### 1. O meu colega de mesa:

Se pudesses escolher o teu colega de mesa...

Quem escolherias? \_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E outro? \_\_\_\_\_



### 2. Um trabalho de grupo:

Para realizar contigo um trabalho de grupo,

Quem escolherias? \_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E outro? \_\_\_\_\_



### 3. Nos intervalos:

Para jogar e brincar contigo durante os intervalos,

Quem escolherias? \_\_\_\_\_

Indica outro colega \_\_\_\_\_

E outro? \_\_\_\_\_

Porque é que escolheste estes colegas?

\_\_\_\_\_



## Anexo 8. Matriz sociométrica do teste ao grupo de crianças do pré-escolar

### Matriz sociométrica do grupo de pré-escolar

Data: Março de 2012

	Sexo masculino																		Sexo feminino							Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos
	1	2	3	5	7	9	10	15	16	17	18	4	6	8	11	12	13	14	19								
Sexo masculino	1		210		003	323					132									9	4						
	2	213				122					031									8	3						
	3	110	030				300		005	200	002	021								9	7						
	5																			0	0						
	7	232	323								111									9	3						
	9	001	030			100		222	313											9	5						
	10																			0	0						
	15																			0	0						
	16	002	003	010									001	200		100				6	6						
17	310	223		031	102														9	4							
18																			0	0							
Sexo feminino	4												332		121		213		9	3							
	6								100										1	1							
	8														321	112		233	9	3							
	11																		0	0							
	12											303	121	212				030	9	4							
	13												223	312	131				9	3							
	14											311	122		233				9	3							
19											121	200		012				6	3								
Totais por critério	444	353	010	012	423	100	111	112	200	234	011	323	001	644	333	555	000	232	000								
Totais combinados	12	11	1	3	9	1	3	4	2	9	2	8	1	14	9	15	0	7	0	111							
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	6	6	1	2	4	1	1	2	2	4	1	3	1	6	3	6	0	3	0								

#### Legenda:



Reciprocidade

#### Crítérios:

- 1º critério – O meu colega de mesa
- 2º critério – Num trabalho de grupo
- 3º critério – Nos intervalos

## Anexo 9. Matriz sociométrica do teste à turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

### Matriz sociométrica da turma do 1º ano

Data: Março de 2012

	Sexo masculino												Sexo feminino								Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos				
	2	5	8	11	13	14	15	17	19	20	21	22	1	3	4	6	7	9	10	12			16	18		
Sexo masculino	2			211			323					132											9	3		
	5				210	320	002					001	133										9	5		
	8		300		203	102	010	001				003	020										9	7		
	11		020						300			003	202							030			9	6		
	13			003	211								122			030					300		9	5		
	14		121			033			300	200		010	002										9	6		
	15	020	003	301		200	030				010												9	7		
	17		020		200		010				131		002	303									9	6		
	19	330	020		103					211			002										9	5		
	20	203		300			002						101	030			010	020					9	7		
	21		101		300		200														023		9	6		
	22		121	200		310	030	002				003											9	6		
Sexo feminino	1																					9	4			
	3			300				030			003											9	9			
	4		130			320																9	5			
	6													211						013	002	201	9	4		
	7																			053		300	122	9	3	
	9																			131	323	212	9	5		
	10																			020	030	211	305	102	9	6
	12																			010	033	300	022	200	101	9
16																				002		223	030	311	9	5
18																				002	021	210	333	100	9	5
221																								9	5	
Totais por critério	221	664	513	623	653	253	002	321	232	000	127	638	222	031	053	222	211	364	477	623	636	222				
Totais combinados	5	16	9	11	14	10	2	6	7	0	10	17	6	4	8	6	4	13	18	11	15	6	198			
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido	3	10	6	6	7	8	2	4	4	0	8	9	9	4	6	2	4	7	9	9	8	2				

#### Legenda:



Reciprocidade

#### Crítérios:

- 1º critério – O meu colega de mesa
- 2º critério – Num trabalho de grupo
- 3º critério – Nos intervalos

## **Anexo 10. Canção *Um barquinho***

Fonte: Lopes e Silva (2008, p. 180)

### **Um barquinho**

Um barquinho ligeiro andava  
ligeirinho andava no mar.

A nuvem passou  
o mar se agitou  
o vento a soprar  
e o barco a virar.

Vem a onda baloiça o barquinho  
e o barquinho faz chap no mar  
faz chap no mar.