



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Sara Maria da Silva Oliveira

A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de  
competências sociais das crianças em idade pré-escolar e  
do ensino básico 1º ciclo

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino  
Básico**

Orientador: Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, 2019

Sara Maria da Silva Oliveira

A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de  
competências sociais das crianças em idade pré-escolar e  
do ensino básico 1º ciclo

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar / Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos),  
ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República,  
2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, outubro 2019

*Sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe.*

## Agradecimentos

Sozinhos não chegamos a nenhum lado e, como tal, aqui ficam os meus agradecimentos.

Agradeço a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Aos grandes professores que me ensinaram não só a fazer, mas também a SER.

Aos meus pais, o meu porto seguro, obrigada por estarem SEMPRE ao meu lado, por me terem dado sempre asas para voar, mas muitos motivos para voltar. Por serem as pessoas incríveis que são, por me apoiarem mesmo quando não concordavam com a decisão, por me ouvirem, por me deixarem cair e por me ajudarem a levantar.

À minha mana que faz o seu papel de irmã mais nova como ninguém, que me chateia, mas que é o ser humano mais genuíno que conheço.

À minha avó por ser a melhor pessoa que eu conheço. Por saber exatamente o que sinto só de ouvir a minha voz, por me ensinar o que sei sobre a vida, por ter sempre almoço para mim mesmo quando eu só aviso que vou almoçar quando estou à porta.

Ao meu namorado por me ensinar o que é o amor. Por estar sempre ao meu lado. Rir até doer a barriga. Chorar quando precisamos. Estar, apenas estar ao meu lado, quando tudo parece desabar, porque no teu abraço, sinto-me segura. Contigo sou feliz.

Ao Tiago, à Pipa, ao André, ao Eurico, à Patrícia e ao Simão por fazerem jus à palavra amizade.

À Inês por ter sido família durante três anos. Por me ter apoiado em todos os momentos, por não me deixar fazer maluquices no meio da rua, sozinha...por ser o ser humano magnífico que é. Por podermos estar um mês sem falar e mesmo assim mandar mensagem como se tivéssemos em constante contacto.

À minha família que me tem dado todo o apoio em cada etapa da minha vida.

À Professora Doutora Cristina Gonçalves por me ter apoiado, não só na concretização deste relatório final, mas também ao longo do Mestrado, por estar sempre disponível e pronta a ajudar.

À Carla e à Cátia por todo o apoio e dedicação.

A todas as crianças que já passaram pela minha vida e em especial às crianças com as quais tive o prazer de estar nos estágios e que muito me ajudaram a colocar em prática aquilo que parecia não passar de um sonho.

A todos, o meu muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório final surgiu do culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, com os estágios realizados em Educação Pré-Escolar e em 1º ciclo do Ensino Básico. O tema da aprendizagem cooperativa surgiu do interesse pelo trabalho em equipa, por aprender com o par e assim desenvolver capacidades tanto cognitivas como sociais. Aliado ao interesse desta metodologia, surgiu o interesse pelo desenvolvimento de competências sociais pois acreditamos na escola como uma sociedade em miniatura, de onde os alunos devem sair não só com sólidos conhecimentos teóricos mas também com um forte desenvolvimento social aprendendo a saber ser, respeitando o outro, as opiniões, as diferenças, sabendo ouvir e respeitando o tempo e o espaço de cada um.

A aprendizagem cooperativa surge assim como uma “alternativa à tendência excessiva para a competição, que caracteriza a aprendizagem tradicional” (Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S., 2018, p. 15). As crianças trabalham cooperativamente com o intuito de desenvolver competências não só cognitivas, mas também sociais, de relação com o outro. Um grupo cooperativo é composto por elementos com diferentes capacidades e diferentes áreas fortes por forma a conter no seu interior um conjunto alargado de saberes potenciando a aprendizagem de cada elemento e o sucesso de todo o grupo. Por forma a compreender melhor esta temática recorreremos aos autores de referência e, posteriormente, solicitámos a opinião dos educadores e professores tentando compreender o olhar destes sobre o tema da aprendizagem cooperativa e como esta pode ser potenciadora do desenvolvimento de competências sociais das crianças. Recorreremos também a algumas atividades desenvolvidas nos estágios, das quais realizámos observação direta, tentando compreender o impacto da intervenção no desenvolvimento social das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Desenvolvimento social; Competências sociais.

## Abstract

This final report is the result of the culmination of the “Mestrado em Educação Pré-Escolar” and the “Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico”. The theme of cooperative learning comes from the interest in team work, learning with the peers and in this manner develop both cognitive and social capabilities. Associated to the interest in this methodology, arises the interest in the development of social competencies, as we believe the school to be a miniature society from where the students should leave, not only with solid theoretical knowledge but also with a strong social development i.e. knowing how to be, respecting each other’s opinions and differences, knowing how to listen and respect each other’s time and space.

Cooperative learning is an “alternative to the excessive tendency towards competition which is a characteristic of the traditional learning” (Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S., 2018, p. 15). The children work cooperatively with the purpose of developing competencies, not only cognitive but also social relations with each other. A cooperative group is comprised of members with different capabilities and different strong areas which are retained in their interior, making a group of vast knowledge, increasing each other’s learning and contributing to the success of the group as a whole.

In order to better understand this theme we referred to referenced authors and thereafter requested the opinion of certain educators and teachers. In this manner, we tried to understand their view points on the theme of cooperative learning and how it may be the trigger towards the development of social competencies in the children. We also referred to certain activities performed during our traineeship, which required direct observation, understanding the evolution of the children and the impacts of our interventions in their cognitive and social development.

Key words: Cooperative Learning; Social Development; Social Competencies.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	IV
<b>Resumo</b> .....	V
<b>Abstract</b> .....	VI
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Prática Profissional em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	4
1. Práticas de Ensino Supervisionadas – Contextualização.....	5
1.1. Contextualização dos Estágios.....	5
1.1.1. Caracterização do grupo de estágio de educação pré-escolar.....	6
1.1.2. Caracterização da turma de estágio do 1º ciclo do ensino básico.....	7
1.2. Práticas de Ensino Supervisionadas – Projetos desenvolvidos.....	8
1.2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	8
1.2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	10
<b>Parte II – Estudo Empírico</b> .....	12
1. Fundamentação Teórica.....	13
1.1. A aprendizagem cooperativa.....	13
1.1.1. Princípios e características da aprendizagem cooperativa.....	14
1.1.2. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa.....	17
1.1.3. Tipos de grupo de aprendizagem cooperativa.....	20
1.1.4. Papel do educador e do professor no processo de aprendizagem cooperativa.....	20
1.1.5. Métodos de aprendizagem cooperativa.....	22
1.2. Competências Sociais.....	24
1.2.1. O desenvolvimento social das crianças.....	24
1.2.2. As competências sociais e a aprendizagem cooperativa.....	25
2. Metodologia.....	28
2.1. Contextualização do estudo.....	29

2.2. Instrumentos de recolha de dados.....	30
2.2.1. Observação direta.....	30
2.2.2. Inquérito por questionário.....	30
2.3. Análise e Discussão dos Resultados.....	32
2.3.1. Observação direta das atividades desenvolvidas em Educação Pré-Escolar.....	33
2.3.1.1. Atividade número 1 – Teia da Amizade.....	33
2.3.1.2. Atividade número 2 – Caminho para a Lua.....	36
2.3.1.3. Atividade número 3 – A Manta.....	43
2.3.2. Observação direta das atividades desenvolvidas em 1º ciclo do Ensino Básico.....	50
2.3.2.1. Atividade número 1 – Chuva de ideias.....	50
2.3.2.2. Atividade número 2 – Ditado a correr.....	54
2.3.2.3. Atividade número 3 – Gincana de Problemas.....	58
2.3.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos nos questionários aos docentes participantes.....	63
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>72</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>77</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Teia da amizade.....	34
Figura 2 – Realização de bolachas.....	42
Figura 3 – Realização de bolachas.....	42
Figura 4 – Medição de alturas.....	42
Figura 5 – Desenho da figura humana.....	42
Figura 6 – Pintura da manta.....	46
Figura 7 – Costura da manta.....	46
Figura 8 – Costura da manta.....	47
Figura 9 – A manta finalizada.....	47
Figura 10 – Realização da chuva de ideias.....	53
Figura 11 – Ditado a correr.....	57
Figura 12 – Ditado a correr.....	57
Figura 13 – Ditado a correr.....	57
Figura 14 – Exploração de materiais.....	62
Figura 15 – Exploração de materiais.....	62
Figura 16 – Exploração de materiais.....	62

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Benefícios da aprendizagem cooperativa.....	18
Tabela 2 – Planificação da 1ª atividade de EPE.....	33
Tabela 3 – Contributos das crianças.....	35
Tabela 4 – Planificação da 2ª atividade de EPE.....	37
Tabela 5 – Grelha de verificação da atividade.....	41
Tabela 6 – Planificação da 3ª atividade de EPE.....	44
Tabela 7 – Contributo de cada criança para a atividade.....	48
Tabela 8 – Planificação da 1ª atividade de 1CEB.....	50
Tabela 9 – Planificação da 2ª atividade de 1CEB.....	54
Tabela 10 – Planificação da 3ª atividade de 1CEB.....	59

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idades dos inquiridos.....	63
Gráfico 2 – Função que exerce na instituição.....	63
Gráfico 3 – Género dos inquiridos.....	64
Gráfico 4 – Tempo de exercício de profissão.....	64
Gráfico 5 – Finalidades da aprendizagem cooperativa.....	64
Gráfico 6 – Desenvolvimento de competências sociais por meio da aprendizagem cooperativa.....	67
Gráfico 7 – Competências sociais desenvolvidas por meio da aprendizagem social.....	69
Gráfico 8 – Competências sociais mais importantes no desenvolvimento integral da criança....	70

## Índice de Anexos

Anexo A – Declaração de autorização de depósito no repositório comum.....	79
Anexo B – Licença de distribuição não exclusiva – repositório comum.....	80
Anexo C – Organização das respostas à questão 6 do questionário.....	81
Anexo D – Questionário colocado aos docentes.....	82

## Lista de Siglas

Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP

Educação Pré-Escolar – EPE

Primeiro Ciclo do Ensino Básico – 1CEB

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE

Investigação – Ação – IA

## Introdução

O presente Relatório Final enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Esta unidade curricular dividiu-se entre dois momentos. O primeiro, Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar, decorreu de outubro de 2018 a janeiro de 2019. O segundo momento, a Prática de Ensino Supervisionada no 1º ciclo do Ensino Básico, decorreu de fevereiro de 2019 a junho de 2019.

Aquando da escolha do Mestrado, optamos pelo Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, pois acreditamos que são vertentes indissociáveis que se complementam. Na passagem da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico há alteração de rotinas, de regras e passamos de uma realidade para outra no espaço de poucos meses. Assim sendo consideramos que este mestrado faz todo o sentido, não só porque a oportunidade no mercado de trabalho é mais alargada, mas também, e mais importante que isto, é extremamente necessário que exista uma complementaridade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, para que cada momento seja vivido na sua plenitude.

Para além destes pontos, consideramos que havendo uma crescente formação de pessoas neste mestrado, os estereótipos, muitas vezes criados em redor destas profissões se vão dissipando, deixando de se pensar que na educação pré-escolar só se brinca e que no 1º ciclo do ensino básico não se brinca. A verdade é que tanto na educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico, se brinca e aprende em simultâneo, claro está, que são duas vertentes distintas, onde se esperam diferentes aprendizagens, no entanto são complementares.

O momento de estágio é, a nosso ver, um momento alto da formação de professores. É onde conseguimos realizar a ponte entre a teoria e a prática, junto de educadores e professores cooperantes que nos permitem estar com um grupo de crianças e desenvolver com eles projetos que os façam envolver-se criando conhecimentos.

Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, que prevê a habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a prática pedagógica é vista como uma componente de extrema importância no decorrer da formação profissional para a docência. O segundo Decreto-Lei valoriza, não só, o “(...) conhecimento no domínio de ensino”, as “(...) metodologias de investigação educacional”, mas também

A área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o modelo privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (Decreto-Lei nº48/2007, I Série, nº38)

A prática pedagógica é, assim, uma componente essencial e indispensável na formação de educadores e professores, pois só assim temos o contacto direto com a prática, podendo realizar a articulação entre os conteúdos que adquirimos ao longo da licenciatura e do mestrado com o dia a dia da profissão.

Esta prática de ensino supervisionada consagra um total de 300 horas, nas quais pressupõe um estágio de intervenção a ser desenvolvido, onde, segundo Gonçalves (2014), se espera que exista uma aplicação dos conhecimentos científicos e técnicas adquiridas ao longo da formação.

Os estágios foram realizados numa escola no concelho de Sintra, a qual abrange desde a educação pré-escolar até ao 9º ano do ensino básico. No 1º ciclo do ensino básico há 8 turmas, 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano e 2 turmas de 4º ano. O estágio de educação pré-escolar foi desenvolvido junto de um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e o estágio de 1º ciclo do ensino básico foi desenvolvido junto de uma turma do 3º ano de escolaridade composta por 28 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Em ambos os estágios, o intuito foi sempre desenvolver projetos que colocassem as crianças a trabalhar em grupo potenciando o desenvolvimento de competências sociais. Sendo que a escola prepara para a vida, faz-nos todo o sentido preparar as crianças para que sejam pessoas socialmente desenvolvidas e capazes de lidar com o outro, sendo cidadãos cordeais, sinceros, compreensivos e capazes de ajudar o próximo, pois, “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa” (Lopes, J. & Silva, H., 2008, p.3).

Deste modo, a nossa problemática de estudo visa compreender de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento das competências sociais das crianças, partindo de duas questões orientadoras, qual a opinião dos educadores professores em relação à aprendizagem cooperativa e, de que modo a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento das competências sociais das crianças.

John Dewey (1916) foi um dos grandes impulsionadores desta metodologia comparando a educação à vida democrática. Vygotsky (1896-1934) foi igualmente uma boa referência na história da aprendizagem cooperativa, ao desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta zona situa-se entre aquilo que a criança já conhece e aquilo que ainda não adquiriu. Com o auxílio dos seus pares a criança consegue adquirir novos conhecimentos alargando os seus horizontes e desenvolvendo os seus saberes.

Depois de Vygotsky, já muitos autores se debruçaram sobre este assunto, como Lopes, J. e Silva, H.; Jonhson, R. e Johnson, W.; Fontes, A. e Freixo, O.; Bessa, N. e Fontaine, A. – M., que veem na metodologia cooperativa uma mais-valia para as crianças, face à metodologia tradicional que coloca as crianças num patamar mais individualista. Para estes autores, este é um tipo de aprendizagem que reflete não só o conhecimento de conteúdos mas que desenvolve,

também, as competências sociais dos alunos, preparando-os para a vida democrática da sociedade.

O presente relatório final encontra-se dividido em quatro partes fundamentais, a Introdução, onde são explicitadas as motivações da escolha do mestrado, onde fazemos uma breve contextualização do local de estágio, e onde apresentamos a problemática de estudo. A Parte I, Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, prevê uma contextualização da prática profissional, do local de estágio, dos grupos e onde exponho a problematização do estudo.

Na Parte II, Estudo Empírico, é realizada uma revisão da literatura e uma abordagem aos conceitos inerentes a esta metodologia. Neste ponto pretende-se compilar as ideias dos principais autores e apresentar uma ideia da funcionalidade desta metodologia de trabalho. É feita uma fundamentação da metodologia utilizada no processo de investigação, bem como a apresentação dos dados recolhidos, a observação direta das atividades desenvolvidas, potenciadoras do desenvolvimento de competências sociais por intermédio de uma abordagem voltada para a aprendizagem cooperativa fazendo a ponte entre a teoria e a prática e os resultados dos questionários colocados aos docentes.

Por fim são expostas as Considerações Finais, onde iremos apresentar as respostas às perguntas orientadoras com base na teoria apresentada dos autores de referência e na análise de dados realizada, bem como uma perspectiva de futuras investigações a serem realizadas sobre o tema.

## **Parte I – Prática Profissional em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

## **1. Práticas de Ensino Supervisionadas - Contextualização**

### **1.1. Contextualização dos Estágios**

As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram lugar durante o 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, as quais contavam com um estágio de 300 horas a ser desenvolvido no contexto em questão. Os dois estágios desenvolvidos, tanto a nível de educação pré-escolar como de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, tiveram lugar na mesma instituição. Esta é uma instituição de cariz particular localizada no concelho de Sintra, distrito de Lisboa, a qual abrange desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico.

O colégio referenciado conta já com 35 anos ao serviço do ensino. Durante este período tanto o colégio como a zona envolvente sofreram grandes alterações. Quando inaugurou, a instituição contava com a educação pré-escolar e com o ensino do 1º ciclo do ensino básico, mais tarde alargaram a oferta formativa, começando a lecionar também o 2º ciclo do ensino básico e só alguns anos mais tarde o colégio começou a lecionar o 3º ciclo do ensino básico. Atualmente a instituição localiza-se numa zona suburbana densamente povoada designando-se como uma “zona dormitório” enfrentando diariamente alguns problemas cívicos como o trânsito a violência, a poluição, a falta de segurança, a ausência de espaços verdes e de ocupação de tempos livres, o consumismo, o abandono escolar e a toxicodependência. Deste modo o colégio aparece como uma zona de conforto e segurança para os alunos onde alguns dos problemas anunciados em cima passam ao lado. Estando inserido numa zona onde a população é, na sua maioria da classe média, média-baixa, a população que frequenta o colégio é, na sua grande maioria da classe média, média-alta.

O colégio conta, neste ano letivo de 2018/2019, com cerca de 708 alunos matriculados. A educação pré-escolar conta com cinco salas, duas de três anos, uma de quatro anos, uma de cinco anos e uma mista com crianças de quatro e cinco anos. O primeiro ciclo conta com oito turmas, duas turmas de cada ano letivo. O segundo ciclo com seis turmas e o terceiro ciclo com nove turmas.

A instituição conta com cerca de sessenta docentes, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino. Relativamente ao pessoal não docente, o colégio conta com cerca de trinta funcionários, distribuídos pelas funções administrativas, auxiliares de ação educativa, cozinheiros, empregados de limpeza, porteiros, motoristas e rececionista.

### **1.1.1. Caracterização do grupo de estágio de educação pré-escolar**

O estágio de educação pré-escolar foi desenvolvido junto de um grupo composto por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Este é um grupo novo na escola, tendo vindo, todos de outras instituições. Apenas uma criança está pela primeira vez na escola pois devido a complicações de saúde os pais optaram por só agora colocá-la numa escola.

Das 21 crianças, 16 delas completaram os 5 anos até ao final de 2018 e as restantes 5 crianças completarão os 5 anos no ano de 2019. O colégio tem salas homogéneas, sendo esta a única sala heterogénea. O grupo é composto por 13 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino.

Este é um grupo muito ativo, com crianças que se destacam em várias áreas. São crianças com muita vontade de aprender, descobrir, que querem sempre mais e melhor e que qualquer atividade proposta é motivo de festejo. Pelo que foi possível falar com a educadora e durante a observação ao longo dos três meses, pudemos reparar que estas eram crianças recetivas a novas descobertas e aprendizagens. Com o passar do tempo foi notória a grande evolução que este grupo teve a todos os níveis de desenvolvimento. Segundo Piaget, nesta idade as crianças situam-se no estágio pré-operatório, o qual ocorre desde os 2 aos 7 anos, nesta fase domina a representação simbólica. “O mundo não se distribui em categorias lógicas gerais, mas em elementos particulares, individuais, em relação com a experiência pessoal. É esta a razão pela qual o egocentrismo intelectual é forma dominante que assume o pensamento da criança no decurso deste período.” (Dolle, J. 1999, p. 186). Neste período o pensamento da criança não é mais do que a representação simbólica da realidade, segundo Dolle, J. (1999), a criança vê a imagem como um perfeito substituto do objeto.

### **1.1.2. Caracterização da turma de estágio de 1º ciclo do ensino básico**

Em relação ao primeiro ciclo do ensino básico, a turma com a qual desenvolvemos o estágio é uma turma do 3º ano do ensino básico, composta por vinte e oito alunos, sendo dez rapazes e dezoito raparigas com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Os alunos deste grupo estão no colégio desde a educação pré-escolar, e muitos deles, desde os três anos. Apenas dois alunos entraram o ano passado para o colégio. Segundo a política da instituição, as turmas só são misturadas na passagem do primeiro para o segundo ciclo pelo que, os alunos pertencem ao mesmo grupo já há algum tempo. Na turma há uma criança abrangida pelo decreto-lei nº 54/2018 tendo medidas universais. Por orientação da professora titular, reunida com o corpo docente responsável, propôs-se esta medida pois esta é uma criança que apresenta bastantes dificuldades de escrita e compreensão, tendo também dislexia. Quatro crianças frequentam o apoio de matemática, o qual é lecionado na escola, durante o horário letivo, onde as referidas crianças são retiradas da sala para terem um apoio mais individualizado com outra professora.

A partir da observação realizada foi possível perceber que a turma está muito habituada a trabalhar de um modo individualizado, cada um com os seus manuais. Há alguns momentos em que realizam atividades mais interativas e inovadoras, no entanto continuam num registo muito individualizado.

A turma tem uma oferta complementar de escola muito vasta, com educação física, música, inglês, mindfulness, xadrez e várias sessões ao longo do ano sobre vários temas como economia, TIC, experiências, etc.

A turma apresenta no geral, um comportamento adequado à idade. São crianças com bom aproveitamento escolar, interessados em perceber e saber sempre mais, no entanto notámos que existe grandes diferenças no ritmo de aprendizagem, sendo um grupo de 28 crianças, assistimos, muitas vezes a situações em que algumas crianças compreendem o que lhes é dito de imediato, outras que precisam de mais uma explicação e outras ainda que não conseguem compreender o que lhes é transmitido, daí a nossa atenção para a questão da aprendizagem cooperativa, pois pensamos que as crianças que não compreendem tão bem, possam ter nesta metodologia uma mais valia.

A metodologia utilizada pela professora titular passa, em grande medida, pela utilização dos manuais escolares e pelo trabalho individualizado. Depois desta observação, percebemos que aqueles alunos que não conseguem compreender tão bem, acabam por não conseguir consolidar conteúdos, pois a professora não tem tempo para estar apenas com aqueles alunos. A aprendizagem cooperativa permite a partilha de conhecimentos, e, assim, se uma criança com mais dificuldades estiver com outra que tenha mais facilidade naquele conteúdo, acaba por ter uma atenção e uma explicação individualizada que é feita no mesmo registo, ou seja, muitas vezes as crianças compreendem melhor quando são os colegas a explicar pois a linguagem que utilizam é-lhes mais familiar e mais “fácil”, tal como refere Fernandes, E. (1997), “Quando os

alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos”, pois estes aprendem “falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (p.564).

## **1.2. Práticas de Ensino Supervisionadas – Projetos desenvolvidos**

### **1.2.1. Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

No decorrer dos estágios desenvolvidos, foi-nos proposto a realização de um projeto junto do grupo com o qual estávamos a realizar o estágio. A nível do estágio de educação pré-escolar, e seguindo as orientações dadas no decorrer da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação pré-Escolar, utilizámos a metodologia de trabalho por projeto, a qual caracteriza-se por “um «método de trabalho» que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas.” (Vasconcelos et al, 2011, p. 9). Tal como sugere Oliveira-Formosinho (2011), para que as crianças tenham interesse em aprender, a procura, o ponto de partida deverá partir deles, de algo que querem conhecer ou que precisam de aprender, criando assim, “uma pedagogia criativa e participativa” (p.56). Esta metodologia é, a nosso ver, uma mais-valia para as crianças pois coloca-as no centro do processo educativo. Segundo Vasconcelos et al, (2011), o educador deve acompanhar o crescimento e desenvolvimento da criança procurando propor que a sala de atividades se torne num espaço de aprendizagens múltiplas, onde as crianças consigam criar, desenvolver e antecipar conhecimentos e aprendizagens.

Por intermédio da brincadeira livre as crianças manipulam uma panóplia de conhecimentos ricos em partilha de saberes. O educador, assumindo uma posição de observador, consegue, a partir destes momentos abordar temas que podem culminar num projetos, o qual pode ter uma longa ou uma curta duração. Esta metodologia parte de um problema identificado na observação do grupo ou de algo que algum elemento do grupo quer descobrir e todas as atividades desenvolvidas baseiam-se nesta grande temática identificada.

Trabalhar segundo esta metodologia foi para bastante benéfico pois permitiu que se aplicasse alguns princípios da aprendizagem cooperativa no decorrer das atividades realizadas, uma vez que assentam nos mesmos princípios de cooperação, descoberta e partilha. “O sentido de cooperação é fundamental nesta metodologia, uma vez que, não se realiza apenas com a envolvimento de uma pessoa” (Pereira, A., 2014).

A metodologia por projeto traz à escola um papel mais social. Do nosso ponto de vista, as vivências e as aprendizagens são mais ricas se conseguirmos ver na escola o espelho da sociedade, ou seja, se aquilo que aprendemos conseguirmos aplicar no nosso dia a dia,

iremos ter mais interesse em aprender e iremos estar mais despertos para a aprendizagem. Deste modo, também as crianças, quando tentam descobrir e perceber acontecimentos do quotidiano, a aprendizagem será mais facilitada e mais interessante para estas. “A escola só prepara para a cidadania se reproduzir dentro de si própria as condições sociais do seu exercício efetivo, a vivência democrática” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 64).

A partir da observação realizada junto do grupo de educação pré-escolar, foi possível constatar que este era um grupo pouco unido, talvez pelo facto de só agora se ter formado enquanto grupo, pois como vêm todos de outras instituições, os laços existentes e a coesão era ainda muito pouca, trabalhando e agindo muito de um modo individualizado, precisando sempre da ajuda de um adulto para a resolução de conflitos. Antes de implementar o projeto e no decorrer deste fomos sempre falando com a educadora, trocando ideias e pedindo opiniões para tentar sempre evoluir. A educadora concordou com o facto deste ser um grupo ainda pouco unido acrescentando ainda que sentia que eram crianças muito inseguras. Havia algumas crianças que de manhã, na fase do acolhimento choravam bastante aquando da separação com os pais, isto já no mês de outubro quando iniciámos o estágio, portanto já havia um mês que estavam naquela instituição. O facto de realizarem trabalhos de um modo muito individualizado também me chamou a atenção, por exemplo, o ato de partilhar era algo muito complicado para este grupo, o simples facto de partilhar canetas ou lápis gerava discussão.

Assim sendo pensámos que este grupo precisava muito de uma intervenção ao nível das emoções, explicámos a minha ideia à educadora cooperante e esta mostrou-se muito entusiasmada dizendo que gosta bastante de trabalhar a temática dos valores com as crianças para que estes consigam aprender de um modo mais harmonioso.

Deste modo, a ideia de projeto não partiu de uma problemática direta criada pelas crianças, mas sim da observação do grupo, e daquilo que considerámos que precisavam de trabalhar, neste caso a parte da Formação Pessoal e Social, área esta que pode ser transversal às restantes, tal como citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

A área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância, uma vez que tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (2016, p.37)

Do nosso ponto de vista, através da abordagem das competências sociais e pessoais de cada criança, o educador consegue proporcionar um ambiente mais harmonioso e propício à educação e à descoberta do conhecimento pois se estivermos bem resolvidos connosco e em harmonia com os outros, a descoberta e a aprendizagem surgem naturalmente.

## **1.2.2. Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

Durante o estágio de ensino do primeiro ciclo do ensino básico, não nos foi indicado uma metodologia a seguir, no entanto as atividades desenvolvidas partiam de um tema central, sendo proposta a realização de um projeto em torno desse tema. Esta dinâmica faz-nos sentido, uma vez que conseguimos criar uma atmosfera mais enriquecedora pois juntamos as várias áreas do saber na mesma atividade, assim a aprendizagem começa a fazer mais sentido se compararmos ao ensino tradicional, no qual as áreas do saber aparecem muitas vezes como conteúdos isolados uns dos outros.

Sendo o primeiro ciclo um contexto em que o professor titular tem um programa a seguir, sentimos que estávamos um pouco mais restringidas na medida em que não podíamos abordar qualquer tema e desenvolver um projeto a partir dele. O projeto a desenvolver tinha que respeitar o programa curricular e acompanhar a planificação da professora titular. A instituição onde realizei o estágio segue o modelo tradicional onde os conteúdos são abordados a partir do manual dos alunos. Ainda assim foi possível verificar que a professora titular tentava, sempre que possível, adotar estratégias diferentes procurando muitas vezes ouvir os alunos e desenvolver atividades que fossem entusiasmantes para a turma.

Aquando da observação realizada no início do estágio, verificámos que os alunos se interessavam bastante pelo Sistema Solar. Quando iam realizar alguma atividade no manual de estudo do meio, procuravam muitas vezes as páginas onde apareciam os planetas, fazendo sempre muitas perguntas. Deste modo, e depois de falar com a professora titular, decidi implementar atividades relacionadas com o Sistema Solar.

A professora titular achou este um projeto bastante interessante, dizendo que é um conteúdo que os alunos mostram sempre muito interesse. A docente ajudando-nos sempre a pensar nas atividades mostrando-se muito entusiasmada pois as atividades propostas fugiam à norma de aulas a que estavam habituados e, em simultâneo, o facto de estarem a desenvolver atividades de grupo, potenciava a comunicação e a cooperação entre eles.

Paralelamente ao projeto foram desenvolvidas outras atividades onde o tema era proposto pela professora titular e mais tarde apresentávamos as propostas para realização da atividade.

Muito embora no contexto de estágio de primeiro ciclo não nos fosse indicada uma metodologia a seguir, o facto de realizar um projeto foi bastante benéfico pois acreditando numa metodologia cooperativa, onde os alunos aprendem fazendo e aprendem com os pares. O professor surge nesta linha de pensamento como um mediador da aprendizagem da criança, o qual utiliza estratégias que levam ao desenvolvimento do conhecimento potencial da criança

Acreditamos que a aprendizagem cooperativa é uma mais-valia para as crianças, pois coloca-as no centro de todo o processo educativo e permite que troquem ideias com os seus pares, que realizem e que aprendam com os outros, contribuindo, não só para a própria formação, como também para a formação dos seus pares. Para além da aprendizagem de conteúdos, as crianças desenvolvem várias competências, nomeadamente competências sociais, como por exemplo, o respeito pela opinião do outro e o saber ouvir e refletir acerca das ideias contrárias às nossas. “A interdependência positiva cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso.” (Lopes & Silva, 2009, p. 16).

Assim sendo, as atividades desenvolvidas junto desta turma, passaram por aquilo que defendemos, tentando sempre abordar algumas questões que consideramos orientadoras da nossa prática, o respeito pela opinião e interesse das crianças, partir daquilo que as crianças conhecem e que querem saber para alcançar novos conhecimentos e fortalecer aqueles já adquiridos, procurar realizar aprendizagens através de atividades mais lúdicas do que aquilo que estão habituados, incentivar o sentido de pertença a um grupo, o grupo da turma, procurando sempre promover atividades de coesão, para que as crianças formem um grupo forte com princípios e que sejam, mais do que companheiros de sala, amigos, confidentes e ajudantes.

Para que tudo funcione em harmonia e não exista conflito na altura de realizar escolhas, pretendemos fazê-lo de modo democrático para que os alunos aceitem e respeitem as decisões tomadas pela maioria, sabendo lidar com a frustração e o desagrado.

Em suma, acreditamos que o professor deve aproveitar cada momento de partilha de conhecimentos de cada aluno, procurando abordar os conteúdos programáticos propostos não descartando a vertente emocional que deve, a nosso ver, ser desenvolvida ao longo da vida.

## **Parte II – Estudo Empírico**

## 1. Fundamentação Teórica

### 1.1. A aprendizagem cooperativa

A escola distingue-se como um meio privilegiado de aprendizagem, mas também de partilha e socialização com o outro. Segundo o disposto no Relatório da UNESCO “Educação – Um Tesouro a Descobrir (1996)”, liderado por Jacques Delors, a educação assenta em quatro pilares, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser, tal como é indicado no presente relatório, o aprender a ser integra os restantes, não que seja o mais importante mas, muitas vezes, aquele que é dada menos importância e que tanta falta faz na aquisição de conhecimentos e saberes. A aprendizagem caracteriza-se como “um processo social completo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15).

Lucci (2006), apoiado na teoria de Vygotsky, considera o homem como um indivíduo histórico-cultural, o qual é formado pelas interações sociais. Assim sendo o desenvolvimento do homem e da sua atividade mental resultam da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais.

A aprendizagem cooperativa é uma ideia já bastante antiga, como refere Lopes, J. e Silva, H. (2009), já no Talmude<sup>1</sup> aparecia a ideia de aprendizagem cooperativa, quando se definia que para aprender se deve ter um companheiro para que possa existir partilha de conhecimento de modo a que a aprendizagem se torne algo mais simples.

Esta ideia começou a ser implementada nas escolas e contrapõem-se ao ensino tradicional, o qual está preparado para alunos médios, onde, em contextos heterogêneos, as oportunidades educacionais tornam-se desiguais. (Díaz-Aguado, 2000).

A aprendizagem cooperativa é definida, segundo Johnson, R. e Johnson, W. (2017), pelo método de ensino onde os alunos se organizam em pequenos grupos de trabalho, com elementos capazes de maximizar a aprendizagem dos seus pares e maximizarem a sua própria aprendizagem. Assim, “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo de grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, I. 2005, p. 134).

A escola deve ser “um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo” (Lopes, J. & Silva, H., 2009, p.9). Esta ideia é defendida por John Dewey, (1899) o qual encara a escola como uma oficina em miniatura, onde a democracia deve ser a palavra de ordem e onde as crianças são o centro do conhecimento, as quais aprendem fazendo. Deste modo, Dewey acredita que

---

<sup>1</sup> Talmude: coletânea de livros sagrados dos judeus onde estão registadas as leis, os costumes, a ética e a história do judaísmo.

canalizando as energias naturais das crianças para o desenvolvimento do próprio conhecimento, retira a ideia de escola e educação como algo rígido e que é imposto às crianças. (Schmidt, I. 2009).

A ideia de aprendizagem cooperativa foi utilizada pelo pedagogo e filósofo John Dewey para o seu projeto de ensino. Segundo Lopes, J. e Silva, H. (2009), Dewey pensava o ensino como algo que tinha raízes na sociedade, defendendo a utilização de processos democráticos na escola. Se tivermos em conta o que foi o trabalho de Vygotsky, encontramos também aqui uma relação do seu modo de pensar o desenvolvimento das crianças, com a aprendizagem cooperativa. Vygotsky definiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, as crianças apresentam um intervalo de tempo entre aquilo já adquiriram e aquilo que ainda não adquiriram e é neste espaço, com o auxílio do adulto ou de um par mais capaz, que a criança consegue ir desde o ponto que conhece até aquele que não conhece. Deste modo, a aprendizagem cooperativa pode ser um facilitador de desenvolvimento da ZDP da criança. (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa ganhou uma forma mais definida quando, em meados dos anos 70, os irmãos Johnson, R. e Johnson, W., desenvolveram vários estudos neste sentido. Para Johnson e Johnson, citado por Fontes e Freixo (2004), “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (p.26). Também Bessa e Fontaine (2002) defendem esta ideia de cooperar para o sucesso e para o desenvolvimento das várias competências das crianças, nomeadamente das competências sociais, deste modo, os grupos de trabalho são “constituídos por forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (p.44)

### **1.1.1. Princípios e características da aprendizagem cooperativa**

Lopes, J. e Silva, H. (2009), afirmam que “pôr os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem não é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos”(p.15), ou seja, não basta colocar os alunos em grupos, se estes não contribuírem com os conhecimentos que têm para o sucesso do grupo e para a aprendizagem dos pares.

Deste modo, existem cinco elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, são eles, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação de grupo (Smith, 1996; Johnson & Johnson, 1994 ; Lopes, J. & Silva, H., 2009; Leitão, F. R., 2006). De seguida são explicitados estes cinco elementos atendendo à função de cada um para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa.

### *Interdependência positiva*

Neste elemento é importante distinguirmos interdependência de independência e ainda interdependência positiva de interdependência negativa. A independência acontece quando existe individualismo, ou seja, quando uma criança não está ligada aos colegas. Por outro lado, existe interdependência negativa quando em vez de cooperação temos competição e o sucesso de um aluno reduz o sucesso dos restantes (Lopes, J. & Silva, H., 2009). Deste modo a interdependência positiva destaca-se por ser um elemento central da aprendizagem cooperativa, pois cada elemento do grupo tem que compreender que só é bem-sucedido individualmente se todo o grupo funcionar, ou seja, se o grupo alcançar o sucesso, então cada elemento alcança também o sucesso. (Leitão, F. R., 2006).

Segundo Lopes, J., Silva, H. e Moreira, S. (2018), dentro deste princípio da interdependência positiva, podem existir diferentes tipos de interdependência como a interdependência de objetivos, onde são estipulados objetivos individuais e de grupo a serem alcançados no fim da atividade. A interdependência positiva de tarefas, onde o trabalho a ser realizado é distribuído de modo a atribuir responsabilidade a cada membro do grupo pela concretização de uma parte. A interdependência positiva de recursos, onde os alunos são levados a partilhar materiais para que exista uma maior comunicação entre os elementos. A interdependência positiva de identidade, quanto mais trabalharem num grupo fixo, mais relações interpessoais são desenvolvidas e os alunos vão adquirir maior confiança nos pares. A interdependência de papéis, onde o professor pode atribuir um papel a cada elemento do grupo como o encorajador, o elogiador, o moderador, o chefe de perguntas, o monitor dos materiais, o capitão do silêncio, o registador entre outros. Por fim existe a interdependência positiva de recompensas, que consiste em valorizar o trabalho realizado. Esta recompensa é feita pelo professor, o qual pode dar recompensas académicas como pontos extras, ou outras recompensas como elogiar, valorizar, dar diplomas entre outras opções, sempre que o grupo conseguir atingir o sucesso individual e de grupo. Através destes indicadores, os alunos empenham-se mais nas tarefas que têm que realizar com vista ao sucesso do grupo.

Neste sentido, “os alunos têm de perceber que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte” (Lopes, J. & Silva, H., 2009, p.17)

### *Responsabilidade individual e do grupo*

O segundo elemento da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade tanto individual, que é atribuída a cada elemento, como a responsabilidade que é atribuída ao grupo. O grupo deve ter a responsabilidade de cumprir com os objetivos propostos e cada elemento, individualmente, deve ter responsabilidade para cumprir com o que lhe foi designado para o sucesso do grupo, assim ninguém se pode apoiar no trabalho do grupo para alcançar o sucesso individual. “o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro

individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes, J. & Silva, H. 2009, p. 17).

### *Interação face a face*

Para que a aprendizagem cooperativa se desenvolva de um modo fluente e capaz, há a necessidade dos elementos que compõem os grupos estabelecerem comunicação entre eles, deste modo, é preciso estabelecer interações entre os elementos do grupo. Uma vez concretizada a interdependência positiva, existe agora a necessidade de que cada elemento contribua, não só para o sucesso de todos, como também para o sucesso de cada colega, encorajando-se, apoiando-se e elogiando os colegas. A interação face a face aumenta à medida que o grupo cria relações de responsabilidade perante o outro, de ajuda, de influência, aumentando também as relações interpessoais. Lopes, J. e Silva, H. (2009).

É essencial que exista uma comunicação constante entre os elementos do grupo para que seja possível a troca e discussão de ideias, trabalhando-se em simultâneo competências sociais de respeito pela opinião do outro as quais serão chave de ouro para o futuro das crianças, como refere Dias (2009), “ a comunicação interpessoal constitui-se como uma competência fundamental no bem-estar pessoal, social e profissional do ser humano” (p.21)

Os grupos de trabalho devem ser, segundo Lopes, J. e Silva, H. (2009), formados por dois a quatro elementos para que esta interação face a face aconteça entre todos. “enquanto a interdependência positiva cria as condições para que os alunos trabalhem juntos, é a interacção face a face que efectiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto” (Lopes e Silva, 2009, p. 18)

### *Competências Sociais*

As competências sociais aparecem como um elemento essencial para o sucesso académico do grupo, pois como refere Candler (2005), citado por Lopes, J. e Silva, H. (2009), “a falta de competências sociais é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (p.19). O educador e o professor devem, segundo os mesmos autores, desenvolver a aprendizagem de competências sociais do mesmo modo como o fazem com os conteúdos programáticos. As crianças devem saber esperar pela sua vez para falar, devem respeitar a opinião dos colegas, elogiar o outro, partilhar ideias entre outras competências essenciais para que a aprendizagem cooperativa resulte, pois como é referido por Lopes, J e Silva, H. (2009), a aprendizagem cooperativa distingue-se por ser mais complexa que a competitividade ou o individualismo pois, para além de se esperar que os alunos aprendam os conteúdos escolares propostos e desenvolvam as tarefas, é também esperado e está intrinsecamente ligado a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais.

### *Processo do grupo ou avaliação do grupo*

Como quinto e último elemento essencial da aprendizagem cooperativa temos o processo de avaliação dos grupos, o qual permite a discussão entre os elementos que o constituem sobre o trabalho desenvolvido. O grupo tem assim a possibilidade de analisar o que correu bem o que poderia ter corrido melhor, onde podem melhorar, bem como perceber, a nível das competências sociais o que cada elemento ainda tem a melhorar para o sucesso de todos.

A realização da avaliação por parte dos grupos permite a existência de uma reflexão e possível melhoramento por parte do grupo e de cada elemento assim, como é referido por Lopes, J. & Silva, H. (2009), a avaliação permite:

- 1) *Que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo;*
- 2) *Facilitar a aprendizagem das competências sociais;*
- 3) *Assegurar que os membros recebem feedback pela sua participação;*
- 4) *Lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação.*

#### **1.1.2. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa, muito embora seja uma estratégia de ensino-aprendizagem reconhecida e que dá os seus frutos no desenvolvimento das crianças a todos os seus níveis, tem, tal como outras estratégias, as suas vantagens e as suas desvantagens. Quanto às desvantagens, segundo Lopes, J. e Silva, H. (2009) o professor deve estar atento de modo a evitar certos problemas como o facto de um elemento do grupo não trabalhar aproveitando-se dos restantes para atingir o sucesso individual. Outro problema que o professor deve estar alerta é em evitar que as diferenças cognitivas dentro do grupo provoquem algum tipo de desprezo pelos mais fracos e que as ideias destes não sejam ouvidas.

Em relação aos benefícios da aprendizagem cooperativa, estes são estabelecidos por Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), citado Lopes, J. e Silva, H. (2009), os quais distinguem mais benefícios do que desvantagens. O quadro que se segue mostra os benefícios desta estratégia tendo em conta a dimensão social, psicológica, académica e de avaliação.

**Tabela 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (Lopes & Silva, 2009, p. 50)**

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<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 dos conflitos;</li> <li>▪ Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>▪ Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>▪ Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>▪ Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>▪ Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>▪ Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>▪ Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>▪ As salas de aulas cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que os alunos utilizam equipas e grupos;</li> <li>▪ Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</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>▪ Aumenta as competências de liderança das alunas;</li> <li>▪ Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</li> <li>▪ Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove o aumento da autoestima;</li> <li>▪ Melhora a satisfação do aluno com as experiências da aprendizagem;</li> <li>▪ Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>▪ A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>▪ A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>▪ Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>▪ Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores;</li> </ul>
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolve competências de pensamento de nível superior;</li> <li>▪ Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>▪ O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>▪ Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>▪ Fomenta as competências metacognitivas nos alunos;</li> <li>▪ As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>▪ Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</li> <li>▪ Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>▪ Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>▪ Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>▪ Melhora o rendimento escolar dos alunos e assiduidade às aulas;</li> <li>▪ Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>▪ Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>▪ Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</li> <li>▪ Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>▪ Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>▪ Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva;</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> <li>▪ Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>
<p>Benefícios na avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>▪ Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>▪ Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

Podemos deste modo reparar que esta estratégia desenvolve nas crianças uma série de competências beneficiando-as a vários níveis. A escola deve, cada vez mais adotar estratégias promotoras do desenvolvimento não só cognitivo como social dos seus alunos, proporcionando-lhes “metodologias de trabalho que promovam as relações sociais e privilegiem valores de solidariedade, partilha e ajuda.” (Cunha e Uva, 2016, p. 139).

Tal como referem Fontes e Freixo (2004), a escola é fundamental no desenvolvimento do processo educativo dos seus alunos, mas também no desenvolvimento do espírito crítico e criativo, promovendo sucessos não só a nível escolar, mas também a nível das relações que se estabelecem. Segundo os mesmos autores, o facto de existir diferentes ideias dentro do grupo, gera-se espaço para discussões e conflitos os quais formam a base da aprendizagem

cooperativa pois é a partir destes que os alunos chegam a um consenso evidenciando-se aqui as competências sociais.

### **1.1.3. Tipos de grupo de aprendizagem cooperativa**

Johnson, Johnson e Holubec (1999) distinguiram três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, os grupos formais, ao quais podem funcionar apenas por umas horas ou por várias aulas, os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, assegurando-se de que todos cumprem as tarefas propostas.

Os grupos informais, funcionam num espaço de tempo mais curto, durante apenas uns minutos ou uma aula podendo o professor utilizar estes grupos por forma a captar melhor a atenção dos alunos, por exemplo, aquando de uma atividade mais direcionada pelo professor, ou a visualização de um vídeo, estes grupos podem funcionar com o intuito de criar situações de discussão breve entre pares.

Por último, temos os grupos de base, os quais são de longa duração, muitas vezes de um período ou mesmo de um ano letivo, onde se espera a existência de heterogeneidade dos elementos que o constituem, os quais deverão ser sempre os mesmos, de modo a proporcionar evolução e estabelecimento de relações contribuindo para um bom desenvolvimento cognitivo e social. (Johnson, Johnson e Holubec, 1992; Johnson, Johnson e Smith, 1991, citados por Lopes e Silva, 2009).

### **1.1.4. Papel do educador e do professor no processo da aprendizagem cooperativa**

Segundo o disposto no Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, onde fica definido o perfil geral e específico do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, é estabelecido que estes devem, para além de promover um ambiente favorável à aquisição de conhecimentos, no que refere ao educador de infância, este deve, “no âmbito da relação e da ação educativa”, fomentar, “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” e ainda, apoiar e fomentar “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania”.

Na mesma linha de pensamento, o professor do 1º ciclo, “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, assim, o professor do 1º ciclo deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” devendo

ainda promover “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática.”

Tendo em consideração o estabelecido anteriormente, o educador/professor deve planificar tendo em conta a importância de inculcar nas crianças o sentido de cooperação, assim sendo, tomando a aprendizagem cooperativa como método de ensino-aprendizagem “o desenvolvimento de competências para o trabalho em grupo requer a implementação de uma estrutura de cooperação na sala de aula. Em contexto de sala de aula competitivos ou individualistas a utilização de competências cooperativas não tem significado.” (Lopes, P., Silva, H. & Moreira, S., 2018) p.26

Assim sendo, o educador/professor deve planificar tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança, “é importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurar soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos” (UNESCO, 2005, p.23) O educador/professor deve formar grupos adequados ao desenvolvimento saudável de cada elemento do grupo, possibilitar o desenvolvimento consecutivo das competências sociais, bem como atribuir papéis dentro dos grupos por forma a desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia. (Lopes, J. & Silva, H. 2008).

Tomando a aprendizagem cooperativa como método de ensino-aprendizagem, o educador/professor deve primeiramente planificar, tendo em conta a formação e gestão dos grupos, a gestão e organização da sala e dos materiais, os objetivos tanto académicos como sociais que pretende ver atingidos e, por outro lado, comunicar ao grupo estes mesmo objetivos, ou seja, o que pretende com a atividade bem como as competências sociais que devem ter em conta no decorrer da tarefa. Numa fase intermédia, as crianças são responsáveis pela execução das tarefas a desenvolver e o educador/professor deve acompanhar cada grupo, ajudando no que for necessário e elogiando sempre que se justifique, o trabalho que está a ser desenvolvido. Numa fase final o educador/professor deve avaliar a atividade, verificar se os objetivos tanto escolares como sociais foram atingidos, pensando e reformulando se necessários os grupos e as estratégias para uma futura intervenção. (Lopes, J., Silva, H., & Moreira, S., 2018). Esta metodologia permite ao educador/professor distanciar-se do centro do conhecimento, dando maior protagonismo às crianças. O educador/professor passa a ser um mediador e facilitador do conhecimento. (Díaz-Aguado, 2000).

Segundo Johnson, D. e Johnson, R. (2017), quando os educadores e professores adotam a estratégia de aprendizagem cooperativa, não são apenas as crianças que vão beneficiar deste trabalho em equipa, mas também os docentes, entre eles e mesmo as escolas, começando a adotar medidas de cooperação entre todos ao invés de medidas de competição.

### 1.1.5. Métodos de aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa pode ser implementada de diversas formas, nomeadamente, pela utilização de diversos métodos, os quais têm vindo a ser estudados e implementados em diversos contextos, muitos destes estão direcionados para o ensino básico, mas, ainda assim, existem alguns métodos voltados para a educação pré-escolar. De seguida são descritos alguns métodos de aprendizagem cooperativa, os quais, devido ao curto tempo para implementação não foram passíveis de ser esmiuçados no decorrer dos estágios realizados, no entanto, algumas das atividades desenvolvidas tiveram raiz nestes métodos.

#### *Learning Together*

Neste método, segundo Lopes, J. e Silva, H. (2009), os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos e a cada elemento é entregue uma ficha de trabalho, todos os elementos do grupo devem resolvê-la, ajudando-se mutuamente e certificando-se de que todos compreenderam o que é solicitado, no final o professor pede uma ficha, aleatoriamente, e o grupo é avaliado através da ficha que foi entregue. Este método faz com que cada elemento do grupo se empenhe e que todos se certifiquem que o que está a ser desenvolvido está no caminho certo pois qualquer ficha pode ser a que servirá de avaliação de todo o grupo.

#### *STAD – Divisão dos alunos por equipas para o Sucesso*

Este método passa por cinco etapas:

1ª Etapa: Apresentação do conteúdo à turma pelo professor. O professor apresenta o conteúdo à turma recorrendo aos materiais que entender ser mais corretos.

2ª Etapa: O professor entrega a cada grupo duas fichas de exercícios e duas fichas de respostas, obrigando assim os alunos a gerirem e partilharem recursos. Os exercícios a ser desenvolvidos servem para estudar e, como tal o grupo, no seu conjunto deve certificar-se de que cada elemento, individualmente, compreende o que está a ser desenvolvido, deste modo, são estabelecidas algumas regras, tal como é referido por Lopes, J., Silva, H., e Moreira, S. (2018):

“os alunos são responsáveis pela aprendizagem dos colegas”; “o estudo não termina até que todos no grupo saibam a matéria”; “pedir ajuda aos colegas da equipa antes de recorrer ao professor” e por fim, “falar em voz baixa” (p.151).

3ª Etapa: Avaliação individual. Quando todos os grupos estiverem preparados, o professor solicita que todos voltem aos seus lugares para a realização de minitests referentes aos conteúdos que estiveram a estudar em grupo.

4ª Etapa: Verificação do progresso dos alunos com base nas avaliações individuais. Nesta etapa o professor avalia o progresso dos alunos. Para cada aluno pode ser estabelecido um determinado objetivo, isto faz com que mesmo os alunos com mais dificuldades possam contribuir para a evolução do grupo, pois se o objetivo for atingido, são atribuídos pontos ao grupo, ou seja, os alunos, pela sua classificação individual, ganham pontos para o grupo.

5ª Etapa: Reconhecimento ou recompensa dos grupos. A partir dos resultados das equipas, os alunos podem ser premiados com pontos extra para a nota final, ou com reconhecimento, por exemplo, no jornal da escola, certificados entre outros.

### *Senhas para falar*

Este é um método simples de ser aplicado em qualquer atividade e em qualquer idade. Consiste em dividir o grupo em pequenos grupos de três ou quatro elementos. Neste método há um tema a ser discutido, o qual pode ser definido tanto pelo educador/professor como pelas crianças. A cada elemento do grupo são atribuídas senhas, por exemplo lápis, borrachas ou outros objetos. As senhas existem para que todos participem na discussão e processa-se do seguinte modo, imaginemos que cada criança tem três canetas, ou seja, tem três oportunidades para dar a sua opinião, quando fala, coloca uma caneta na mesa e só pode voltar a dar a sua opinião depois de todos os elementos do grupo terem esgotado a primeira senha e assim sucessivamente. Este método desenvolve tanto a linguagem oral, como o pensamento crítico e algumas competências sociais como esperar pela vez para falar e saber ouvir outro. (Lopes, J. & Silva, H. 2009).

### *O par gelado*

Este é um método que visa desenvolver competências relacionais de partilha de conhecimento e entreatajuda.

Este método é desenvolvido do seguinte modo, as crianças devem encontrar-se num espaço amplo onde se possam movimentar livremente. O educador/professor diz “misturar” e as crianças deverão circular pelo espaço disponível. Depois o educador/professor diz “pares” e as crianças devem formar par com a criança que estiver mais próxima. Depois dos pares estarem formados, o educador/professor comunica a tarefa e o tempo de realização, o qual deverá ser curto, de cinco a dez minutos. Quando terminar repete-se o procedimento, permitindo assim que as crianças desenvolvam tarefas com diferentes pares.

## 1.2. Competências Sociais

### 1.2.1. O desenvolvimento social das crianças

O ser humano desenvolve-se ao longo dos anos, não só fisicamente como intelectualmente e, dependendo das suas vivências e interesses, o seu desenvolvimento cultural e social sofre alterações. Para Schaffer (1999), o desenvolvimento social diz respeito aos “padrões de comportamento, aos sentimentos, às atitudes e aos conceitos que as crianças manifestam em relação às outras pessoas” (p.15).

O desenvolvimento social da criança é algo que os pedagogos deram desde sempre bastante importância, “tanto a teoria desenvolvida por Piaget como por Vygotsky colocam um particular interesse na importância da interacção entre o meio externo (social) e a criança” (Fontes & Freixo, 2004, p. 16).

Piaget, demonstrou sempre um grande interesse pelo desenvolvimento geral da criança, mais precisamente, pelo desenvolvimento cognitivo. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo da criança está inteiramente ligado ao desenvolvimento social, sendo que “o conflito cognitivo é importante, pois cria desequilíbrios cognitivos originados pelo confronto de pontos de vista diferentes. Este desequilíbrio permite aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas.” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 55).

Vygotsky “foi o primeiro autor a perspetivar a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se numa corrente construtivista designada por construtivismo social” (Silva, A., 1994 e Pires, 2002, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 16). Vygotsky, apoiado nesta teoria de desenvolvimento construtivista, acredita que todas as interações sociais que as crianças desenvolvem contribuem para o conhecimento do mundo que as rodeia e cria momentos propícios a aprendizagem, assim deve privilegiar-se o trabalho de grupo em prol do desenvolvimento da ZDP. Para Vygotsky o homem é um ser biológico, histórico e social, o qual está inserido na sociedade, deste modo, a “sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.” (Rebello, E. & Passos, J., s/d)

Selman aparece também aqui como um autor ligado a esta linha de pensamento da teoria construtivista, afirmando que é pela interação com os outros que as crianças começam a ter consciência de si próprias.

Ao longo dos tempos estas teorias foram sempre prevalecendo e cada vez mais nos deparamos com a necessidade de as colocar em prática, uma vez que vivemos numa sociedade que sofreu várias alterações e que se depara diariamente com desafios. Devemos deste modo preparar cada vez mais as nossas crianças para que estas sejam adultos capazes de viver em sociedade atendendo às exigências que esta lhes coloca, daí a importância de trabalhar de um modo sistemático as competências sociais. (Vieira, 2000, citado por Pinho, Ferreira & Lopes, 2013)

### 1.2.2. As competências sociais e a aprendizagem cooperativa

A criança tem como meio de socialização a família, encontrando-se a escola como um dos primeiros espaços de socialização da criança fora do seio familiar. Assim a escola toma aqui um papel bastante importante desde cedo, logo na creche e no jardim de infância. A lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, veio definir os princípios base na Lei de Bases do Sistema Educativo da educação pré-escolar, tendo como princípios gerais pedagógicos:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;*
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”*

Com a passagem das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se “assegurar uma formação geral comum (...)” (artigo 7º da lei nº49/2005 de 30 de agosto). Deste modo, estão previstos três grandes objetivos gerais para o ensino básico, sendo,

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.*
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subseqüentes.*
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (ME, 2004, p. 13).*

Deste modo a escola, mais do que um espaço de aprendizagem a nível do saber fazer, deve ser um espaço para saber ser, tal como refere Lopes, J. e Silva, H. (2009) “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (p.3).

A família e a escola são os principais agentes de socialização das crianças e, como tal, a escola apresenta-se como “um modelo de continuidade e articulação com as vivências familiares”, é aqui que a criança terá oportunidade de “progredir no seu processo de desenvolvimento a partir das interações que desenvolve neste espaço, nomeadamente com o meio, os professores e os seus pares.” (Pinto, A., 2015)

Entende-se por competência social, “a capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações, em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as exigências imediatas e mediatas do ambiente em que está inserido.” Gomes, R (2016, p. 76).

Estas “são competências que se aprendem desde a mais tenra idade e ao longo da vida, através da experiência, mediada pelos pais, pelos professores, pelos pares” (Cochito, 2004, p. 34).

Os educadores e professores devem proporcionar às suas crianças momentos sólidos de aprendizagem, não só dos conteúdos curriculares mas também, segundo Freitas e Freitas (2003) cit. por Cunha, F. e Uva, M. (2016) das competências sociais, trabalhando-as de um modo sistemático e intercalado com os restantes conteúdos, para que se desenvolva cada vez mais um ambiente de confiança, diálogo e aceitação entre pares, apoiando-se e incentivando-se mutuamente de modo a que sejam capazes, cada vez mais, de resolver de forma positiva e construtiva os conflitos que possam surgir. (Fontes e Freixo 2004).

Para que as crianças se tornem capazes de trabalhar em conjunto é necessário o desenvolvimento de competências sociais, pois “a falta de competências sociais é provavelmente o fator que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (Candler, 2005, citado por Lopes, J. & Silva, H., 2009, p. 19).

Tal como já foi referido por Freitas e Freitas (2003), também Lopes, J. e Silva, H. (2009), referem que “as competências sociais podem ser ensinadas da mesma forma que as m escolares” (p.34), expondo algumas competências sociais que devem ser desenvolvidas como:

- “Falar um de cada vez
- Elogiar (não derrotar os outros)
- Partilhar os materiais
- Pedir ajuda
- Falar baixo para não perturbar os outros
- Participar como os outros
- Permanecer na tarefa
- Dizer coisas agradáveis
- Usar os nomes das pessoas
- Encorajar os outros
- Ser paciente (esperar pela sua vez)
- Comunicar de forma clara
- Aceitar as diferenças
- Escutar atentamente (saber ouvir)
- Resolver conflitos
- Seguir instruções
- Parafrasear
- Gerir os materiais
- Estar solidário com a equipa
- Partilhar ideias
- Registrar ideias
- Partilhar tarefas

- Celebrar o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p.34).

O desenvolvimento destas competências deve ser proporcionado por todos os professores e educadores em todas as situações, tanto de aprendizagem académica como em momentos informais de brincadeira, pois se estas competências não forem desenvolvidas de um modo sistemático e sólido, pode ser prejudicial mais tarde, na idade adulta, no desenvolvimento social e nas interações sociais do indivíduo. (Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011).

## 2. Metodologia

O presente estudo insere-se num trabalho de investigação-ação (IA), a qual pode ser definida, segundo Coutinho et, al, (2009) como “uma família de metodologias de investigação que incluem a acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) (...) utilizando um processo cíclico (...) que alterna entre acção e reflexão crítica” (p.360). Os mesmos autores identificam um estudo de IA como algo prático que pretende encontrar resolução para problemas reais, ou ainda, como uma situação social onde o objetivo é melhorar a ação.

Kemmis (1988), desenvolveu um modelo baseado nos princípios de Lewin (1946), o qual vê a IA segundo quatro momentos, a planificação, baseada num problema, e com intenção de o alterar melhorando, a ação, onde é estabelecido um consenso para avançar com o que foi planificado, a observação dos efeitos da ação e a reflexão de resultados, servindo como ponto de partida para possíveis reformulações de futuras planificações. (Coutinho et, al, 2009).

A realização de um estudo de investigação-ação faz-nos todo o sentido uma vez que estamos perante um estudo na área da educação, onde esperamos observar mudanças e compreender determinados comportamentos resultantes da nossa intervenção e não somente um estudo de algo concreto e unidimensional.

Segundo Coutinho et, al (2009), “as semelhanças de algumas estratégias da IA com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a IA como uma modalidade de Investigação Qualitativa” (p.361), assim, a metodologia a utilizar será a metodologia qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem é “aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (Alves, M. & Azevedo, N., 2010, p.25).

Para Alves, M. & Azevedo, N. (2010), as abordagens qualitativas são importantes na investigação, pois possibilitam a compreensão e interpretação do significado dos fenómenos sociais permitindo em simultâneo uma interpretação e reflexão dos fenómenos estudados e requerem ainda “um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação” (p.48). Uma abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (Bogdan, R. & Biklen, S. 1994, p. 49). Neste tipo de abordagem, e segundo Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) o processo é mais importante do que os resultados, este é um pensamento que vai ao encontro do que é dito por Alves, M. & Azevedo, N. (2010), quando nos dizem que “é (...) nas Ciências da Educação, que importa considerar a natureza polissémica, complexa e dinâmica do «objeto» que é estudado” (p. 13).

A educação, sendo uma área de constante mudança e evolução, não deve ser estendida como algo fixo, mas sim como uma dimensão em que aquilo que determinamos hoje

como correto, possa amanhã ser novamente discutido e reavaliado, o que faz com que a educação seja, como referem os autores, uma área polissémica e em constante evolução. Seguindo este pensamento, faz-nos sentido abordar este estudo como algo de natureza qualitativa onde procuramos opiniões dos docentes relativamente ao tema em estudo e analisamos o efeito que as intervenções surtiram junto dos grupos de estágio.

## **2.1. Contextualização do estudo**

Durante o percurso do mestrado e com a frequência na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, surgiu, a partir da observação realizada nos estágios e devido ao interesse e curiosidade, o tema da aprendizagem cooperativa aliada ao desenvolvimento das competências sociais das crianças. Deste modo, durante os estágios realizados, tanto em educação pré-escolar, como no ensino do primeiro ciclo do ensino básico, procurou-se desenvolver projetos que assentassem nos princípios da aprendizagem cooperativa tentando sempre que se desenvolvesse o máximo de competências sociais possíveis com o intuito de, no fim do percurso fazer uma retrospectiva do desempenho e, se possível verificar algumas modificações nas relações das crianças com os seus pares e com os adultos.

Com vista a compreender melhor esta dinâmica da aprendizagem cooperativa, surgiu o presente estudo que assenta na pergunta de partida, de que modo a aprendizagem cooperativa influencia no desenvolvimento das competências sociais das crianças?

Por forma a procurar respostas para a pergunta de partida, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender a importância do trabalho cooperativo na Educação Pré-Escolar e no Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico;
- Perceber se o trabalho cooperativo favorece o desenvolvimento de competências a nível social e pessoal;
- Compreender de que modo as competências sociais são desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa;
- Conhecer o parecer dos educadores e professores relativamente à aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de competências sociais.

## **2.2. Instrumentos de Recolha de dados**

### **2.2.1. Observação Direta**

Com vista a atingir os objetivos propostos e, conseqüentemente responder à pergunta de partida, recorreremos aos instrumentos de recolha de dados mais convenientes para ver os objetivos atingidos. Deste modo, e como técnica primordial foi utilizada a observação direta, a qual é “um processo que inclui a atenção voluntária sobre um fenómeno ou objecto para dele recolher informação fiel, de forma não condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Marchão, A., 2012, p.154), sendo, deste modo a “principal fonte de recolha de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A observação direta permite assim, segundo Caixeiro (2014) captar os comportamentos sociais no momento em que são produzidos, de modo espontâneo, o que permite a análise natural e real dos acontecimentos, permitindo “o conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Para além de compreendermos o contexto, através da observação direta compreendemos também “as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Durante os estágios desenvolvidos recorreremos a esta técnica, registando algumas notas de campo, as quais foram tiradas, ou no momento ou mais tarde, por forma escrita ou fotográfica, sempre que assim foi oportuno, e que permitiram a realizar de reflexões sobre as atividades desenvolvidas.

A observação direta possibilita o conhecimento aprofundado do contexto analisando-o e percebendo as dificuldades para posteriormente melhorar.

### **2.2.2. Inquérito por questionário**

Por forma a conhecer a opinião dos educadores e professores sobre a aprendizagem cooperativa e como é que esta pode influenciar no desenvolvimento das competências sociais das crianças, foram desenvolvidos questionários a educadores e professores de duas escolas do concelho de Sintra. O questionário foi aplicado a dezoito docentes. A escolha dos inquiridos recaiu sobre o facto de ter facilidade de comunicação com ambas as instituições, conhecendo bem os métodos de trabalho que praticam, constituindo uma mais-valia aquando da implementação dos questionários.

Segundo Quivy e Campenhoutd (1998), citados por Caixeiro (2014) o questionário “é um método especialmente adequado quer para conhecer uma população enquanto tal no que respeita em particular às suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões, quer para analisar um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão, quer para

inquirir um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade.”  
(p.388)

O inquérito por questionário tem algumas vantagens, tal como é enunciado por Almeida e Pinto (1995), permite chegar a um maior número de pessoas, garante o anonimato e os inquiridos podem responder quando lhes for mais oportuno.

O questionário utilizado nesta investigação, foi desenvolvido tendo em conta algumas considerações como realizar questões claras, unívocas, que fossem diretas ao assunto que estava a ser tratado para que os inquiridos dessem resposta ao que realmente importa para o estudo.

Deste modo o questionário apresenta-se dividido em três blocos. O Bloco A, composto por quatro questões as quais permitem fazer uma breve caracterização dos inquiridos.

O Bloco B, diz respeito à aprendizagem cooperativa e são colocadas duas questões, uma primeira questão onde são apresentadas finalidades da aprendizagem cooperativa e é pedido que os inquiridos selecionem o grau de importância que atribuem a cada uma, de modo a compreender qual a visão dos docentes relativamente a estas finalidades. A segunda questão colocada é de carácter semi-fechada e é pedido aos docentes que caracterizem a aprendizagem cooperativa em apenas três palavras-chave.

O Bloco C, é constituído por três questões e prende-se com o desenvolvimento social das crianças. Primeiro é pedido que os docentes, conforme a sua opinião atribuam grau de importância a algumas afirmações, as quais dizem respeito a benefícios sociais que podem ser atingidos por meio da aprendizagem cooperativa. De seguida é apresentado um conjunto de competências sociais e é pedido que os docentes assinalem apenas três das competências que consideram mais facilmente desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa e na última questão é apresentado o mesmo conjunto de competências sociais e é agora pedido que os inquiridos selecionem as três competências sociais que estes consideram mais importante para o desenvolvimento integral da criança.

### **2.3. Análise e Discussão dos Resultados**

Com o intuito de ver respondida a nossa pergunta de partida e realizar a triangulação das informações obtidas aquando da fundamentação teórica com o parecer dos docentes e com a observação realizada nas diferentes atividades que realizámos nos estágios, surge neste ponto do relatório a análise dos resultados obtidos e conseqüente discussão.

Primeiramente são apresentadas as três atividades desenvolvidas no estágio de educação pré-escolar e as três atividades desenvolvidas no estágio de 1º ciclo que, após análise evidenciam o desenvolvimento de competências sociais aquando da implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa.

Posteriormente são apresentados os dados dos questionários colocados aos docentes de EPE e de 1º CEB de modo a compreender como estes entendem a aprendizagem cooperativa e como a veem no desenvolvimento de competências sociais.

### 2.3.1. Observação direta das atividades de Educação Pré-Escolar

#### 2.3.1.1. Atividade número 1 – A Teia da Amizade

A primeira atividade apresentada foi desenvolvida no início da intervenção, com o intuito de fazer uma contextualização do projeto e perceber se as crianças se sentiam à vontade em verbalizar a um par as qualidades deste.

Na tabela seguinte apresenta-se a planificação realizada para esta atividade.

**Tabela 2 – Planificação da 1ª Atividade de EPE**

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b> As Emoções: Contextualização do projeto; “A Teia da amizade”.	<b>Conteúdo:</b> Expressão de emoções.	<b>Área(s) de Conteúdo:</b> Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;		<b>Idades:</b> 4 e 5 anos
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
- Valorizar a criança enquanto ser único;	- Nomeia uma característica positiva do seu par.	- Em grande grupo realizamos uma “teia” com um novelo de lã, a criança enrola um pouco do novelo no dedo e diz, “Tu és único e eu gosto de ti porque...” (nomeiam uma característica do colega).	<b>Materiais:</b>  - Trapilho.	Feedback das crianças;  - Registo fotográfico.

No dia 8 de novembro de 2018, depois das rotinas habituais, ficámos sentados no tapete em grande grupo. Começamos por perguntar o que é uma pessoa única, obtendo várias respostas como, “é sermos só nós”, “não há ninguém igual a mim”, “somos diferentes”, assim introduzimos a atividade da teia da amizade dizendo que todos nós somos pessoas únicas, não há ninguém igual a nós, mesmo os gémeos são diferentes, são muito parecidos em algumas coisas, mas sentem emoções diferentes e comportam-se de modo diferente. Não há ninguém que seja igual a nós, todos temos qualidades, que são as nossas coisas boas, e todos temos defeitos que são as nossas coisas más, mas todos somos únicos e muito especiais. Posto isto

mostrámos um rolho de trapilho e dissemos às crianças que íamos fazer uma teia como as aranhas fazem, mas era uma teia diferente, cada um escolhia um amigo, e dizia, “tu és único e eu gosto de ti porque...” e enrolavam um pouco de trapilho à volta do pulso e davam o resto ao amigo que tinham escolhido.

Nesta atividade fizemos sempre questão que as crianças olhassem nos olhos uns dos outros quando diziam ao amigo a sua qualidade. Verificámos que algumas crianças estavam um pouco inibidas. As crianças mostraram-se empenhadas na tarefa. No fim da atividade, ficámos com uma teia com um princípio e um fim que permitiu, mostrar como estamos todos ligados uns aos outros e que é importante termos amigos, pois todos nós, mesmo sendo únicos, precisamos uns dos outros.

Sendo esta uma das primeiras atividades realizadas, sentimos que as crianças estavam bastante envergonhadas em nomear uma qualidade do outro, no entanto todos conseguiram fazê-lo. Algo que nos despertou a atenção foi o facto deste ser um grupo agitado e ter ficado tão calmo durante a atividade. Todos estavam muito concentrados e emotivos tendo-se envolvido bastante na atividade.

Destacamos então esta atividade pois, muito embora algumas crianças estivessem muito contraídas e com dificuldade em expressar o que sentiam, houve aqui algumas competências sociais citadas por Lopes, J., Silva, H., e Moreira, S. (2018) que foram atingidas tais como o “ouvir atentamente os colegas”, “usar um tom de voz suave” e, de certo modo, “encorajar os colegas”, pois ao nomearem uma qualidade do par, faziam com que o outro sorrisse e se sentisse de certo modo melhor e mais capaz.

No fim desta atividade o feedback foi bastante positivo pois as crianças pediram para fazer mais vezes aquela teia que tinham gostado muito. Uma das crianças disse que se sentiu muito bem ao ouvir o amigo.



Figura 1 – Teia da amizade

Na tabela seguinte apresentam-se as frases citadas pelas crianças aquando da sua intervenção.

**Tabela 3 – Contributos das crianças**

<b>Nome da criança</b>	<b>Contributo da criança</b>
A	“eu gosto do teu sorriso”
C	“eu gosto de ti porque bricas comigo”
CC	“eu gosto de ti porque me ajudas”
D	“eu gosto de ti porque me emprestas os brinquedos”
JF	“eu gosto de ti porque és meu amigo”
JS	“eu gosto de ti porque me fazes sentir alegre”
L	“eu gosto de ti porque és bonita”
LC	“eu gosto de ti porque me emprestas os teus brinquedos”
LR	“eu gosto de ti porque é amiga”
M	“eu gosto de ti porque é fofinha”
MI	“eu gosto de ti porque brincas muito comigo”
ML	“eu gosto de ti porque me dás muitos abracinhos”
MA	“eu gosto de ti porque és meu amigo”
MS	“eu gosto de ti porque emprestas-me os brinquedos”
MC	“eu gosto de ti porque me fazes sempre rir”
MT	“eu gosto de ti porque és muito amiga”
MP	“eu gosto de ti porque és a minha melhor amiga”
P	“eu gosto de ti porque gosto dos teus abraços”
R	“eu gosto de ti porque és fofinha”
RS	“eu gosto de ti porque és meu amigo”
S	NC

Legenda:

NC – Não compareceu à atividade.

### **2.3.1.2. Atividade número 2 – O Caminho para a Lua**

A atividade apresentada de seguida foi desenvolvida sensivelmente a meio da intervenção. Antes desta atividade houve outras de coesão e trabalho em grupo.

Primeiramente, os grupos de trabalho foram escolhidos de modo democrático, através da utilização de papelinhos com o nome de cada criança. Depois desta escolha, foram propostas algumas atividades de trabalho em grupo. Durante estas atividades houve alguns momentos menos positivos em que as crianças tinham dificuldade em aceitar as opiniões alheias criando momentos de discussão dentro do grupo chamando sempre um adulto. No final de cada atividade, falávamos sempre em grande grupo para perceber o que tinha corrido bem e o que não tinha corrido assim tão bem e as crianças conseguiam identificar os conflitos existentes e, com o passar do tempo foram chamando cada vez menos o adulto conseguindo desenvolver competências que lhes permitiram trabalhar mais produtivamente em grupo.

Destacamos esta atividade por ser aquela em que as crianças menos solicitaram a ajuda do adulto e sendo notório o surgimento de competências sociais que tinham desenvolvendo até então.

Na sessão anterior a esta, contámos a história “ A que sabe a Lua?” de Michael Gtejniec desenvolvendo o sentido da importância da amizade e entreajuda.

Na tabela seguinte apresenta-se a planificação realizada para esta atividade.

Tabela 4 – Planificação da 2ª atividade de EPE

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b> As Emoções: A amizade	<b>Conteúdo:</b> Importância e valorização da amizade; A entreaajuda.	<b>Área(s) de Conteúdo:</b> Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Expressão Artística: Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Matemática.		<b>Idades:</b> 4 e 5 anos
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a comunicação oral;</li> <li>- Incentivar o trabalho em grupo;</li> <li>- Promover a organização e registo de dados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mede os colegas e regista com o auxílio da fita métrica;</li> <li>- Compreende a existência de diferentes alturas dentro do grupo;</li> <li>- Desenha a figura humana em tamanho real;</li> <li>- Compreende a importância do trabalho cooperativo para o alcance de um objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de ouvir a história “A que sabe a Lua?” e de analisar em grande grupo, as crianças dividem-se pelos seus grupos de trabalho;</li> <li>- Começam por medir os colegas, um elemento do grupo encosta-se à parede e os restantes medem com uma fita métrica o seu comprimento, de seguida colocam a fita métrica numa folha e registam o comprimento do colega, recortam a folha, repetem o processo com todos os elementos do grupo. No final ficam com uma folha correspondente a cada criança com a altura em tamanho real;</li> <li>- Cada criança desenha-se na sua folha.</li> <li>- Posteriormente cada grupo terá que “chegar à lua”, colocando as suas figuras desenhadas em cima umas das outras, tal como fizeram os animais da história e ver se, juntos, conseguem chegar à lua. (os grupos começam todos na mesma linha, a qual estará desenhada no chão e, a cada grupo corresponde uma lua, que estará posicionada à distância do total das alturas de cada grupo, as quais eu irei medir com antecedência).</li> </ul>	<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 Fitas métricas;</li> <li>- Folhas brancas grandes;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- 5 luas;</li> <li>- Fita adesiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de verificação;</li> <li>- Registo fotográfico.</li> </ul>

No dia 27 de novembro fizemos umas bolachas com as crianças, as quais não estavam previstas em planificação, foi uma proposta em conversa com as restantes educadoras, pois íamos organizar uma quermesse onde os lucros iriam reverter a favor de uma instituição. Neste sentido cada sala fez vários presentes e como tinha a designação de “quermesse dos afetos”, propusemos fazer umas bolachinhas.

No dia 28 de novembro lançamos a seguinte proposta às crianças “Quem é que quer provar um pedacinho da lua?”, o grupo manifestou-se positivamente, mas perguntaram como é que iam à lua. Questionámos então como é que os animais da história que ouviram tinham conseguido ir e eles disseram que tinha sido em equipa. Dissemos então, que também eles iriam em equipa. Cada grupo, daqueles que já tínhamos formado, iria tentar chegar à própria lua e ver ao que ela sabe. Explicámos que cada grupo só conseguia chegar à lua se trabalhassem em conjunto. Deste modo, cada grupo tinha que medir todos os elementos presentes no grupo e cortar uma folha para cada um, ficando cada grupo com uma folha representativa da altura de cada criança. A medição das alturas foi feita do seguinte modo, um elemento encostava-se à parede e os restantes mediam o seu comprimento, viam o número, colocavam a fita métrica numa folha e assinalavam o comprimento do colega para depois recortar. Neste ponto a estratégia não resultou muito bem pois os grupos não conseguiam medir autonomamente, pelo que demorou um pouco mais a atividade pois tivemos que ir grupo a grupo auxiliar na medição de cada elemento. Pensámos ainda que fosse simples recortar, mas depois percebemos que as crianças sentiam alguma dificuldade, pois as folhas eram muito grandes e eles não conseguiam pegar na folha no seu todo para recortar, assim, pedimos apenas que eles marcassem na folha a altura nós recortávamos.

Da parte da tarde, antes de iniciar as atividades, dirigimo-nos ao pátio, e, a partir de uma linha, medimos a distância para por as luas, deste modo, cada grupo tinha uma determinada distância a percorrer para conseguir chegar à lua. Esta distância era então o total das alturas de cada grupo.

Já em contexto de sala, entregamos as folhas às respetivas crianças e deixámos que fossem para onde quisessem. Pedimos que se desenhassem a eles próprios. Por considerar bastante complicado a representação real da figura humana, deixámos que desenhassem como quisessem, pois a ideia da altura já tinham adquirido. Nesta atividade foi possível observar que há crianças que se sentem bastante à vontade a trabalhar em folhas de grandes dimensões, ocupando todo o espaço, e há crianças que ainda limitam bastante o desenho concentrando apenas numa parte da folha.

À medida que cada grupo terminava, íamos ao pátio com eles, indicávamos qual a lua do grupo e, juntos, tinham que colocar as suas folhas no chão até o último conseguir chegar à lua. Por baixo de cada lua estava uma bolacha para cada um. A cada grupo perguntámos sempre que bolachas eram, as quais eles identificaram logo como sendo as que eles tinham feito no dia anterior. Foi muito gratificante ver as reações das crianças pois, mesmo já sabendo o que lhes reservava a lua, pois os grupos não terminaram em simultâneo, quando chegava a vez deles,

ficavam com uma cara de surpresa e felicidade. Depois do primeiro grupo ter terminado, notámos que os restantes grupos faziam alguma pressão aos elementos do grupo que ainda não tinham terminado, pois viram o que lhes reservava a lua e queriam ir rapidamente, deixámos que tal acontecesse e houve algumas crianças que terminaram a pintura mais tarde.

No decorrer desta atividade houve uma situação particularmente importante. Uma criança não tinha ido à escola no dia anterior, quando fizemos as bolachas, e quando viram o que estava por baixo da lua, disse “Oh, mas eu não fiz as bolachas, eu não estava cá!”, dissemos que ela não estava mas o grupo dela tinha feito uma para ela, nisto a criança ficou muito feliz e ao ver que tinha uma bolacha para ela disse prontamente “Obrigada” aos colegas do grupo. Esta foi uma situação que gostámos particularmente pois esta criança percebeu que, se não fosse o grupo, ela não tinha uma bolachinha para comer. “os efeitos da aprendizagem cooperativa acontecem devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque desejam o seu sucesso” (Lopes, J. & Silva, H. 2009)

No final, quando todos os grupos comeram “um pedacinho da lua” falámos em grande grupo e cada um disse ao que sabia a lua.

Consideramos que os objetivos para esta atividade foram alcançados, as crianças compreenderam a necessidade de trabalharem em grupo e a importância de estarem inseridos num grupo, bem como a importância da amizade.

Consideramos que os princípios da aprendizagem cooperativa foram atingidos nesta atividade pois as crianças trabalharam em grupo não só para o sucesso individual mas também para o sucesso do grupo, percebendo que a contribuição de cada um era essencial para o sucesso de todos e que se um faltasse com o que lhe competia fazer, ninguém conseguiria o objetivo final, neste caso, chegar à lua.

No decorrer desta atividade foi possível observar o desenvolvimento de algumas competências sociais, as quais são nomeadas por Lopes, J. e Silva, H. (2009) como competências sociais passíveis de ser trabalhadas pela aprendizagem cooperativa.

Nesta atividade foi notória a partilha e gestão dos materiais, quando as crianças tinham que fazer a medição dos colegas e quando estavam a desenhar, partilharam materiais sem a existência de conflitos e souberam como utilizar e quando. Foi também perceptível que todos conseguiram seguir as instruções que iam sendo dadas, realizando assim um trabalho muito produtivo, tanto individualmente como em grupo.

Quando a criança que não tinha feito as bolachas no dia anterior viu que havia uma bolacha para ela porque o grupo tinha feito, foram aqui desenvolvidas competências sociais, como o “estar solidário com a equipa”, quando fizeram a bolacha para a colega que estava ausente e “dizer coisas agradáveis” quando a criança viu que tinha uma bolacha e olhou para os amigos e expressou um sincero “obrigada”. Uma competência social que também se viu adquirida foi a aceitação das diferenças. Quando as crianças chegaram ao pátio onde estavam

as luas viram que todos começavam do mesmo ponto de partida mas que havia luas que estavam mais perto e outras mais longe, no entanto nenhuma criança colocou questões pois quando cortaram as folhas de acordo com os tamanhos de cada um perceberam que há crianças mais altas e outras mais baixas e que, se têm alguém mais alto no grupo, a lua destes estaria mais longe, aceitando perfeitamente estas diferenças.

Por último, uma competência social que esteve bastante presente foi a celebração conjunta do sucesso, quando conseguiam chegar à lua e comer um pedacinho desta.

A tabela apresentada a seguir mostra a grelha de verificação utilizada para realizar a avaliação das aprendizagens.

Note-se que, no último item, “compreende que só atingiu o objetivo com o apoio do grupo” a grande maioria do grupo atingiu o desejado, ou seja as crianças compreenderam que a partir da cooperação e do contributo de cada um, o grupo consegue chegar ao objetivo final.

Com esta atividade os princípios de interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo e competências sociais foram percorridos, pois as crianças compreenderam que o sucesso de cada um só foi alcançado com o contributo de todos, estando por isso todos empenhados para conseguir chegar à “recompensa” que, neste caso foram as bolachinhas que comeram.

Tabela 5 – Grelha de verificação da atividade

<b>Nome da criança</b>	<b>Compreende e consegue medir os colegas</b>	<b>Nomeia o mais alto e o mais baixo do grupo</b>	<b>Mostra à vontade em trabalhar com uma folha com o seu tamanho real</b>	<b>Compreende que só atingiu o objetivo com o apoio do grupo</b>
A	5	5	4	5
C	4	5	3	4
CC	4	5	4	5
D	5	5	5	5
JF	4	5	4	5
JS	5	5	5	5
L	4	5	4	5
LC	5	5	5	5
LR	5	5	5	5
M	5	5	5	5
MI	5	5	4	5
ML	5	5	4	5
MA	5	5	5	5
MS	5	5	4	5
MC	5	5	4	5
MT	5	5	4	5
MP	5	5	5	5
P	5	5	4	5
R	5	5	4	5
RS	5	5	4	5
S	4	4	3	5

Legenda:

- 1 – Não consegue realizar a atividade;
- 2 – Consegue realizar com alguma dificuldade;
- 3 – Consegue realizar a atividade mas necessita de apoio;
- 4 – Realiza bem a atividade;
- 5 – Realiza a atividade de um modo completamente autónomo;
- NC – Não compareceu à atividade



**Figura 2 – Realização de bolachas**



**Figura 3 – Realização de bolachas**



**Figura 4 – Medição de alturas**



**Figura 5 – Desenho da figura humana**

### **2.3.1.3. Atividade número 3 – A Manta**

A última atividade que apresentamos, desenvolvida com o grupo de educação pré-escolar, foi precisamente a última atividade do projeto, a construção de uma manta das emoções.

Destacamos esta atividade por ter sido aquela em que um maior número de crianças se entregou e onde surgiu uma partilha natural de algo que lhes dizia muito.

Na semana anterior a esta atividade contámos a história “ A manta” de Isabel Minhos Martins, onde existe uma manta que é feita de retalhos e cada retalho tem uma história a contar. Nesta semana e depois de contar a história as crianças partilharam com os colegas os objetos que lhes eram queridos, os quais têm desde pequenos e com os quais dormem ou algo que, por alguma razão, tem bastante significado para eles. Esta partilha foi muito interessante pois, muito embora estivesse a falar um de cada vez, estavam todos concentrados naquilo que se estava a dizer mostrando aqui que a aquisição de saber ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar estavam bem consolidadas.

Depois desta história e da conversa em grande grupo, propusemos a construção de uma manta a qual iria ter um pedacinho de cada um. As crianças tinham que levar um pedaço de tecido e cada um iria coser o seu pedacinho de tecido. As crianças mostraram-se fascinadas mas disseram que não sabiam coser, descansámo-las a dizemos que nós iríamos ajudar.

Com o intuito de fazer uma manta com as crianças, e envolvendo as famílias no processo, enviei um email aos pais a pedir que levassem um retalho de algum tecido que tivessem em casa, algo que tivesse algum significado ou alguma história e que fossem levando ao longo da semana.

**Tabela 6 – Planificação da 3ª atividade de EPE**

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b> As Emoções	<b>Conteúdo:</b> Construção de uma “manta das emoções”	<b>Área(s) de Conteúdo:</b> Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área do Conhecimento do Mundo; Área da Matemática.		<b>Idades:</b> 4 e 5 anos
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens (aquisições)</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver a família na atividade proposta;</li> <li>- Desenvolver o sentido de padrão;</li> <li>- Promover a construção de um material que tenha um valor sentimental para as crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza um padrão em conjunto com os colegas;</li> <li>- Contribui com o seu pedaço de tecido para a construção de uma manta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enviar um email aos pais a solicitar que levem para a escola um pedaço de um tecido, um tecido qualquer mas que tenham em casa para que tenha valor sentimental;</li> <li>- Em grande grupo, pedir que as crianças mostrem o que levaram e que expliquem que pedaço de tecido é aquele, onde foi arranjar, se tem algum significado especial, etc;</li> <li>- Em pano cru vamos coser todos os pedaços de tecido, mas antes de o fazer, e retomando o início deste projeto, irei propor a realização de uma moldura, eu mostro-lhes o pedaço grande de pano cru e proponho a realização de uma moldura à volta do pano e, na parte de dentro colocaríamos os tecidos. Esta moldura deve obedecer apenas a duas características, deve conter as cores das emoções que vimos no início do projeto, e para tal irei perguntar se se lembram, e tem que obedecer a um padrão, o qual iremos formar em grande grupo;</li> <li>- Cada criança vai, à vez pintar um bocadinho da moldura;</li> <li>- Quando o pano secar, iremos proceder à realização de uma manta com todos os pedaços de tecido que as crianças levaram, cosendo, um a um e com o meu auxílio o pedaço que levaram.</li> </ul>	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pano cru;</li> <li>- Material de desgaste;</li> <li>- Tecidos levados pelas crianças;</li> <li>- Agulha e linha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grelha de verificação;</li> <li>-Registo fotográfico.</li> </ul>

Na quarta feira, dia 23 de janeiro, reunimos em grande grupo, perguntámos se se lembravam do que iríamos fazer, responderam prontamente que íamos fazer uma manta.

Levámos um pedaço grande de pano cru e pensámos em realizar uma moldura à volta criando um padrão com as cores das emoções. Fazendo o rebordo da manta. Primeiramente surgiu a ideia de fazer um padrão com as crianças, com repetição de cores, mas posteriormente e em conversa com a educadora optámos por fazer o padrão apenas com as cinco cores das emoções pois a educadora alertou para o facto de ser muitas cores e se fizéssemos um padrão com mais cores repetidas iria ser algo muito abstrato para as crianças. Tendo cinco cores, se as colocar por uma ordem, esta ordem é, já ela um padrão. Durante o dia a auxiliar fez o contorno da moldura limitando assim um pouco o sítio onde as crianças iam pintar para que tivéssemos um rebordo mais uniforme e para que as crianças tivessem uma maior noção do espaço em que podiam trabalhar.

Antes da explicação da tarefa, pedimos a quem já tinha levado o tecido para partilhar a história que estava por detrás deste. Levámos também um bocadinho de tecido e dissemos que era um bocadinho da nossa bata de quando tínhamos a idade deles.

Posteriormente e ainda em grande grupo explicámos às crianças esta dinâmica da moldura. Perguntámos se se lembravam das cores das emoções, estas responderam rapidamente e ainda se lembravam associando cor a emoção. Para realizar o padrão recorreremos a uma estratégia do momento e fomos buscar cinco canetas, uma preta, uma azul, uma amarela, uma verde e uma vermelha, tal como as cores das emoções, colocámos num saco. Aleatoriamente, e sem critério pré-definido pedimos que algumas crianças tirassem uma caneta sem ver, assim, a ordem pela qual as canetas saíram, determinou o padrão a ser realizado. Esta estratégia foi produtiva, no entanto o facto de ser apenas cinco crianças a tirar as canetas, fez com que houvesse alguma indignação pois todos queriam tirar. Alertámos para o facto de todos irem participar na pintura da manta. Poderíamos ter escolhido uma estratégia como os cinco primeiros nomes do quadro das presenças, para evitar estas situações.

O padrão ficou então definido, azul, preto, vermelho, verde e amarelo. Explicámos às crianças que estas iam pintar a manta por grupos, as restantes crianças iriam realizar uma atividade proposta pela educadora.

Assim, os grupos ficariam à vez a pintar. No geral as crianças realizaram o padrão sem grandes problemas. Uma ou outra criança tiveram mais dificuldade, mas íamos ajudando e dizíamos para eles olharem para o padrão já feito e assim conseguiram chegar à cor correta.

Consideramos que a estratégia de colocar as crianças a pintar grupo a grupo foi bem pensada pois se o grande grupo estivesse todo à volta da mesa a ver o que um colega estava a fazer tornava-se aborrecido para os demais. Do modo como foi realizado, as crianças estavam ocupadas com outra atividade, vinham pintar a manta quando o grupo era chamado e não se

sentiam aborrecidos. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a pintura dizendo várias vezes que estava a ficar muito bonito.

Quem ainda não tinha levado um pedaço de tecido, ao verem a atividade a ser desenvolvida, pressionaram os pais para levarem os tecidos. Houve apenas duas crianças que não levaram pois não foram à escola desde que os tecidos foram pedidos. No final ficou um espaço em branco pois ficou a faltar estas duas crianças e ainda outras quatro que ficaram de levar até ao final daquela semana, no entanto como esta manta ficou na sala de atividades, a educadora disse que assim que eles levassem ela cosia com eles, dando continuidade à atividade. Também no padrão ficou um espaço por pintar para que estas duas crianças que faltam possam dar o contributo.

Nesta semana focámo-nos então no trabalho individual pois consideramos que esta atividade requer atenção, não só porque estamos a mexer com agulhas, instrumento que as crianças não estavam habituadas a mexer, como pelo peso emocional que a atividade transporta. À medida que lhes íamos explicando como se cosia, íamos perguntado às crianças o que era aquele pedaço, o que significava, e a emoção ao falarem daqueles pedaços de tecido era enorme. Naquela manta pode ser apenas um pedaço de tecido, mas para eles significou muito e, se no início estavam preocupados porque não sabiam coser, rapidamente estavam tão envolvidos que falavam ao mesmo tempo e parecia uma atividade que realizavam diariamente.

Esta foi a forma que encontrámos de finalizar o projeto e consideramos que foi muito bem conseguida, as crianças envolveram-se de uma forma muito bonita e o peso emocional que colocaram ali foi extraordinário.

Sentimos, com o finalizar desta atividade que as crianças estavam mais fortes emocionalmente e, tal como refere Goleman, 2001, citado por Catarreira, C., 2015, p. 31, "Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura."



**Figura 6 – Pintura da Manta**



**Figura 7 – Costura dos tecidos na manta**



Na tabela seguinte está citada a história de cada pedaço da manta, história esta que foi partilhada com todo o grupo.

**Tabela 7 - Contributo de cada criança para a atividade**

Nome da criança	História do retalho
A	“este pedaço era de uma fronha da casa da avó”
C	NC
CC	“esta era uma fralda de pano de quando eu era bebé”
D	“este pedaço era de uma camisa que a minha avó fez para o meu pai quando ele era novo e sobrou este bocadinho”
JF	“este bocadinho era da casa da avó”
JS	“este tecido era de um pano da minha avó”
L	“este pedaço era de uma toalha de pic-nic”
LC	“este pedaço era de uma manta de quando eu era bebé”
LR	“este tecido era da viola do meu pai de quando ele era mais novo”
M	“este tecido era de uma camisola da minha mãe quando ela estava grávida de mim”
MI	“Este pedaço era da avó”
ML	NC
MA	“este tecido era de um pano da minha casa”
MS	“este tecido era de uma camisola que eu gostava quando era mais pequeno”
MC	“este tecido tem a bandeira da França e era de uma camisola da minha mãe porque ela nasceu lá”
MT	“este tecido era de uma camisola da minha mãe”
MP	NC
P	NC
R	NC
RS	“este tecido era de uma camisola minha que eu gostava muito”
S	NC

Legenda:

NC – Não compareceu

Ao realizar um olhar atento sobre o que foi o projeto e a passagem por aquele grupo, ficamos satisfeitas pois contribuímos, de algum modo para o desenvolvimento daquelas crianças. A primeira atividade aqui explicitada, da construção da teia da amizade e a última, da construção da manta das emoções notou-se uma evolução muito significativa no desenvolvimento de competências sociais. Todas as atividades propostas foram desenvolvidas em grupo precisamente para criar momentos de partilha e até mesmo momentos de discussão, os quais levaram as crianças a falar com os outros, a expor as ideias e a aceitar ideias contrárias. Este era um grupo pouco unido, como foi referido acima, mas que com o desenrolar do projeto e com o decorrer do tempo e da interação foram ficando mais unidos, espelhando-se também nas brincadeiras, todos brincavam com todos.

O facto de colocar as crianças a desenvolver atividades em pequenos grupos foi uma barreira que sentimos que tinham que ultrapassar. O espaço para o desenvolvimento das emoções passa pela relação que conseguimos estabelecer com os pares e, a nosso ver, através da aprendizagem cooperativa conseguimos desenvolver afetos e espaços de aprendizagem a nível das emoções, “na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento” (Bhering & Sarkis, 2009, p. 10, citado por Catarreira, C., 2015).

No início, o trabalho em grupo era complicado, as escolhas que tinham que fazer eram um barreira complicada de ultrapassar, no entanto adotámos sempre uma posição neutra e tentámos sempre ajudá-los a resolver os problemas através da conversa, muitas vezes surgia conflitos e os grupos elevavam a voz e não se conseguiam decidir, assim começamos a nomear um porta-voz, o qual ia mudando todos os dias, este era responsável pelo grupo e por garantir que ninguém elevava o tom de voz e que todas as ideias eram ouvidas. Com o decorrer das semanas as crianças começaram a ambientar-se e mesmo quando realizavam trabalhos com a educadora estavam já, inconscientemente, a pedir opinião a quem estava ao lado e a fazer tarefas juntos.

Com o trabalho em grupos e adotando alguns princípios da aprendizagem cooperativa conseguimos que algumas competências sociais fossem desenvolvidas, destacamos, “saber ouvir o outro”, “esperar pela sua vez para falar” “elogiar o outro”, “aceitar as diferenças”, “partilhar e gerir materiais” e “falar um de cada vez”.

No início do projeto, sempre que existia momentos de grande grupo, era muito complicado saberem esperar pela vez para comunicar e dispersavam-se bastante sempre que o outro estava a falar, mais para a frente estas foram competências que se foram desenvolvendo e nas últimas atividades era já notória a concentração e o respeito pela palavra do outro. Também no início era complicado aceitarem as decisões tomadas democraticamente mas com o tempo este era já um processo normal e que as crianças começaram a utilizar até nas brincadeiras, mesmo quando não havia intervenção do adulto.

## 2.3.2. Observação direta das atividades desenvolvidas em 1º Ciclo do Ensino Básico

### 2.3.2.1. Atividade número 1 – Chuva de ideias

A primeira atividade de primeiro ciclo apresentada foi a primeira atividade desenvolvida com a turma. Foi feita a divisão de grupos através de um sorteio. Depois desta divisão propusemos a primeira atividade à turma. Seguidamente apresenta-se a planificação utilizada.

**Tabela 8 – Planificação da 1ª atividade de 1CEB**

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b>	<b>Conteúdo:</b>	<b>Tema e Conteúdos:</b>		<b>Idades:</b> 8 e 9 anos
Sistema Solar	“Chuva de ideias” em grupo para tentar chegar a uma resposta sobre o que é o Sistema Solar.	Estudo do Meio: À descoberta do ambiente natural – Os astros; Português: Oralidade; Leitura e Escrita; Formação Pessoal e Social		<b>Tempo estipulado:</b> 9h00min. às 10h30min (1h30min.)
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho em grupo;</li> <li>- Compreender o que os alunos conhecem sobre o tema em questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os oito principais planetas que constituem o Sistema Solar;</li> <li>- Distingue estrelas de planetas (nomear o Sol como uma estrela);</li> <li>- Identifica o planeta Terra como o único onde existe vida;</li> <li>- Produz um discurso coerente organizando as suas ideias;</li> <li>- Produz um texto expositivo tendo em conta as ideias do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão da turma em oito grupos (4 grupos de 4 elementos e 4 grupos de 3 elementos);</li> <li>- Os elementos juntam-se conforme o planeta que lhes calhou.</li> <li>- Cada grupo deve realizar um texto intitulado “O sistema solar é...”                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo deve realizar uma “Chuva de ideias” do que cada elemento pensa sobre o assunto;</li> <li>• Os grupos devem chegar a um consenso, realizando um texto que contemple as ideias de todos os elementos do grupo.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 folhas por grupo;</li> <li>- Materiais de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos realizados pelos grupos;</li> <li>Acompanhamento dos grupos e observação direta dos mesmos.</li> </ul>

A primeira atividade implementada junto do grupo de crianças, foi precisamente a divisão da turma em pequenos grupos e a atribuição de planetas, uma vez que o projeto a realizar incide sobre a temática do Sistema Solar.

A divisão dos grupos e distribuição de planetas foi feita como um dois em um, a cada aluno foi dada uma carta, nessa carta estava escrito o nome de um planeta, quando desvendaram o nome do planeta, desvendaram também o grupo de que faziam parte pois os elementos a quem saiu o mesmo planeta fazem parte do mesmo grupo.

Aquando da divisão dos grupos foi possível observar que os alunos reagiram bem à divisão dos grupos. De início pensámos que fosse existir alguns constrangimentos pois há alguns alunos que estão habituados a brincar só com uma determinada pessoa e o facto de não estar no grupo de trabalho poderia causar algum desconforto, no entanto estes constrangimentos não foram sentidos, e os grupos aceitaram-se bastante bem. Explicámos que íamos realizar várias tarefas, sempre em grupos pois quando estamos juntos, temos mais ideias e funcionamos melhor. De início todos se mostraram bastante entusiasmados.

A primeira tarefa foi a elaboração de um texto em grupos que compilasse aquilo que sabem sobre o Sistema Solar. Foram dadas duas folhas a cada grupo e pedimos que cada grupo realizasse numa folha uma “chuva de ideias”, ou seja, cada elemento do grupo dizia o que achava que era o sistema solar, como era constituído, o que acham que há, depois, e reunindo as ideias de todos os elementos do grupo, deveriam, na outra folha escrever o que é o Sistema Solar.

Esta foi a primeira etapa do nosso projeto para que se percebesse o que os grupos sabem sobre o assunto e, mais tarde, para os grupos revisitarem este texto e perceberem que ideias tinham e que ideias acrescentaram ou substituíram com o desenrolar do projeto.

Por efeitos de anonimato, iremo-nos referir aos grupos sempre segundo o mesmo código, grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4, grupo 5, grupo 6, grupo 7 e grupo 8. Os grupos 1, 3 e 7 são constituídos por três elementos e os restantes são constituídos por quatro elementos. Durante esta atividade foi possível observar que alguns grupos funcionaram melhor que outros na medida em que as ideias de todos eram ouvidas.

No grupo 4, a interação não foi muito boa pois dois elementos deste grupo são crianças com uma personalidade muito forte com um sentido de liderança bastante vincado, pelo que tinham alguma dificuldade em aceitar as ideias dos outros dois elementos. Sentámo-nos junto deste grupo e tentamos perceber o que se passava. Neste grupo uma das alunas tinha ideias que não eram tidas em conta pois estes dois elementos do grupo diziam que as ideias não eram válidas. Explicamos então que aqui, para esta tarefa não se trata de ter ideias boas ou más, mas sim de cada elemento do grupo dizer o que pensa e depois, todos juntos, chegarem a um texto final onde tenha as ideias de todos. O grupo continuou com algumas dificuldades na seleção de informação mas conseguiram chegar a um texto final que tinha a participação de todos os elementos.

O grupo 3 foi um dos que funcionou melhor, não precisaram da ajuda do adulto para resolver nenhum conflito e no final da atividade entregaram o que foi pedido, uma folha com tópicos gerais das ideias de todos e uma folha com o texto produzido em conjunto.

O grupo 6 e o grupo 7 estavam incompletos, em ambos faltava um elemento, no entanto, os elementos que estavam presentes fizeram o que lhes foi pedido. Realço a atitude do grupo 6 que, quando terminaram a atividade, ao escrever os nomes do grupo que realizou a tarefa, nomearam também a colega em falta, enquanto que o grupo 7 colocou apenas os nomes dos elementos que estavam presentes.

O grupo 8 apesar de ser constituído por alunos com muito poder de liderança, surpreendeu pela positiva pois conseguiram gerir alguns conflitos que foram surgindo, necessitando de ajuda apenas numa situação que me chamaram.

O grupo 5 é constituído por dois alunos que são mais fracos comparativamente aos outros dois elementos. Um dos elementos mais fracos demonstra algumas fragilidades em termos emocionais, é uma criança com dificuldade em socializar com outros e que vive muito num mundo fantasiado por esta. Neste grupo foi possível observar que os elementos mais participativos e que são mais fortes, puxaram muito pelos elementos mais fracos pedindo a estes ideias e procurando sempre que participassem. Esta atitude foi bastante agradável de assistir pois foi notória a satisfação e o sentido de pertença que todos os elementos encararam.

O grupo 1 funcionou bem, com alguns deslizes pois dois elementos são um pouco perturbadores e tendem a desviar muitas vezes do assunto principal, no entanto o outro elemento do grupo é um aluno bastante concentrado que conseguiu em certos momentos colocar ordem no grupo, no entanto pedia várias vezes o auxílio do adulto para resolver algumas questões ou para que os colegas se concentrassem.

No grupo 2 o cenário foi agradável, teve algumas questões de problemas de liderança que se dissiparam com a ajuda da professora titular que foi estando presente no decorrer da atividade. Este grupo conseguiu apresentar os pontos propostos.

Depois desta atividade pedimos à turma que dissesse um título para o nosso projeto de turma. Alguns alunos deram ideias e fomos registando no quadro as duas ideias mais distintas que surgiram, “Uma experiência pelo espaço” e “Os mistérios do Sistema Solar”, pedimos à turma para votar. O nome que obteve mais votos foi o primeiro, “Uma experiência pelo espaço”, apenas com sete votos contra. Ficou então este o nome. No final da votação uma aluna manifestou o seu desagrado dizendo que não achava justa a escolha pois não chegaram a um consenso, aproveitando esta ideia, dissemos à turma que escolhemos por maioria, ou seja, muitas vezes não conseguimos chegar sempre a um consenso quando estamos perante diferentes opiniões e quando assim é temos que proceder à votação. Demos ainda o exemplo do nosso país, dissemos que vivemos numa democracia e perguntámos se alguém sabia o que significa, um aluno explicou aos restantes que antigamente era o rei que decidia, agora é diferente, mas não soube explicar melhor, como mais nenhum aluno sabia explicar, explicámos que agora vivemos numa democracia e que isto significa que há na mesma alguém que manda mas esse alguém, ou esse grupo de pessoas que mandam são escolhidas pelos portugueses, ao que um aluno disse logo

que era através do voto, e explicou aos colegas que às vezes as pessoas vão votar e quem tiver mais votos ganha. Aproveitando esta explicação, dissemos então à turma que o que fizemos foi isso mesmo, decidir pela maioria. Dizendo ainda que se quando fossemos escolher o presidente, tentássemos chegar a um consenso do país inteiro se eles acham que daria certo, ao que os alunos responderam prontamente que não. A aluna que tinha dito que não era justo percebeu, mas disse ainda que ficou um pouco triste porque queria o outro título, dissemos que quando se escolhe alguma coisa por meio de votação há sempre quem fica mais satisfeito e quem não goste tanto.

Com esta atividade conseguimos perceber aquilo que já tínhamos observado que esta era uma turma com a qual iria ser complicado trabalhar por grupos, uma vez que estavam bastante habituados ao trabalho individualizado e muitas vezes à comparação de resultados. O facto de ter entregue apenas duas folhas a cada grupo foi uma ação propositada para que existisse interdependência de materiais pois, deste modo obriguei, por assim dizer, que existisse partilha de materiais o que fez com que os alunos tivessem que esperar pela vez para registar ideias, desenvolvendo competências sociais como “esperar pela sua vez” e “escutar o outro”.



**Figura 10 – Realização da Chuva de ideias.**

### 2.3.2.2. Atividade número 2 – Ditado a correr

Nesta atividade, tentámos que os alunos experienciassem outras formas de transmissão de conhecimento, diferente daquela a que estão habituados. Para o efeito, realizamos uma atividade mais física no pátio do colégio.

**Tabela 9 – Planificação da 2ª atividade de 1CEB**

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b>	<b>Conteúdo:</b>	<b>Tema e Conteúdos:</b>		<b>Idades:</b> 8 e 9 anos <b>Tempo estipulado:</b> 11h00min. às 12h15min. (1h15min.)
Sistema Solar	“Ditado a correr” – O Sistema Solar	Estudo do Meio: À descoberta do ambiente natural – Os astros; Português: Oralidade; Leitura e Escrita; Gramática Formação Pessoal e Social; Expressão Físico-Motora – Jogos		
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho em grupo;</li> <li>- Compreender o que os alunos conhecem sobre o tema em questão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece os oito principais planetas que constituem o Sistema Solar;</li> <li>- Distingue estrelas de planetas (nomear o Sol como uma estrela);</li> <li>- Produz um discurso coerente e compreensivo;</li> <li>- Relata as frases que leu tendo em conta todos os sinais de pontuação;</li> <li>- Produz um texto com as indicações que lhe são dadas, tendo em conta aspetos gramaticais;</li> <li>- Cooperar com o grupo, respeitando os tempos de cada um e apoiando os restantes membros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão da turma por grupos de trabalho;</li> <li>- Explicação em sala da atividade a desenvolver;</li> <li>- No pátio do colégio: apresentação de um texto informativo sobre o Sistema Solar, divisão do mesmo em quatro partes, as quais serão numeradas e distribuídas aos elementos dos grupos;</li> <li>- Cada grupo deve escolher um elemento para escrever enquanto que os restantes lhe farão um ditado. À vez, cada elemento (seguindo a numeração indicada), lê a sua frase, memoriza e dirige-se ao elemento que escreve e dita a frase. Cada elemento do grupo pode ir ao papel as vezes que precisar para memorizar e ir ao colega, a única regra que deve ter em atenção é que não pode levar o papel consigo;</li> <li>- Os elementos de cada grupo que ficam a escrever posicionam-se todos na mesma linha, os respetivos grupos posicionam-se em frente deste formando uma fila de acordo com a ordem do ditado;</li> <li>- O grupo que tiver menos erros ortográficos será o grupo vencedor da atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais:</li> <li>- 8 textos informativos (1 por grupo)</li> <li>- Materiais de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos realizados;</li> <li>Observação direta dos grupos.</li> </ul>

Depois dos grupos realizarem uma primeira tarefa de perceberem o que sabem sobre o Sistema Solar, planeámos dar-lhes informação concreta sobre o que era o Sistema Solar. Em conversa com a professora titular optámos por realizar esta partilha de informação de um modo interativo. Os alunos estão habituados a realizar ditados de quinze em quinze dias, mas de um modo tradicional, a professora dita e os alunos escrevem. Como era semana do ditado e ainda não o tinham feito, sugerimos à professora fazê-lo mas de outro modo, ser o próprio grupo a fazer o ditado.

Explicámos aos alunos como se iria processar o ditado, como os alunos não estavam a perceber o que era pretendido fazer, dirigimo-nos para o pátio, onde iria ser realizada a atividade. Aqui explicámos o que era suposto fazer e recorremos à exemplificação para que os alunos compreendessem. Como esta era uma atividade nova para os alunos e fugia ao registo normal a que estão habituados, causou estranheza e dúvidas.

Começamos por pedir que cada grupo escolhesse um elemento para escrever. Estes colocaram-se lado a lado, distantes uns dos outros, e os respetivos grupos estavam em frente a estes. Como na aula de educação física tinham estado a trabalhar as estafetas, propusemos que realizássemos um exercício de estafetas, mas, em vez de levarmos um testemunho ao nosso colega, levamos palavras. De início os alunos mostraram-se apreensivos colocando várias questões pois é algo que não estão habituados a fazer.

As indicações dadas para a realização da tarefa foram as seguintes:

- A cada grupo foi dado um texto dividido em quatro partes e numerado de 1 a 4 conforme o seu sentido. Cada elemento do grupo ficava com um ou mais pedaços, definidos por estes;
- O elemento que ficava com o pedaço número 1 lia, memorizava, deixava o papel com os colegas e ia ter com o “escritor” do grupo e ditava aquilo que conseguiu memorizar;
- Quando o número 1 terminava a sua frase ia o número 2 e assim sucessivamente;
- Cada elemento podia ir e vir as vezes necessárias até conseguir ditar tudo ao “escritor” do grupo;

Alertámos os grupos para o facto de não interessar quem acabava primeiro mas sim o grupo que tivesse menos erros. Deste modo evitámos que se colocasse uma pressão desnecessária àqueles elementos que não conseguiam decorar tanto de uma vez e, em simultâneo os alunos ficaram mais focados no sentido das frases e em ditar corretamente para que o “escritor” não desse erros do que preocupados em acabar mais rápido que os restantes grupos.

No decorrer da atividade foi possível observar que os grupos estavam bastante empenhados e realizaram a tarefa como foi proposto, foi notório o entusiasmo e concentração de todos. Esta era uma atividade que poderia gerar alguma confusão pois é raro os alunos irem para o exterior da sala realizar atividades, no entanto, quem estava a ditar estava a falar baixinho para que o outro grupo não percebesse e, assim conseguiram que esta atividade fosse concretizada com sucesso.

Algo que foi possível observar foi que a maior parte dos grupos escolheram quem ia escrever com base na capacidade que estes tinham para a escrita, ou seja, sem que lhes fosse dito alguma coisa, os alunos escolhiam para escrever quem geralmente tem menos erros ortográficos.

Num grupo em particular foi possível observar que um dos elementos saltou uma frase e não a ditou, no entanto, outro elemento do grupo deu conta do erro e chamou a atenção ao colega, não de um modo negativo, mas no sentido de ajudar, assim o aluno foi de imediato ter com o colega que escrevia e ditou-lhe a parte que faltava. Foi curioso que este foi o grupo que deu menos erros e, por isso, o grupo vencedor. Aproveitámos esta situação e contámos à restante turma para que percebessem a importância de estar num grupo e de nos ajudarmos uns aos outros.

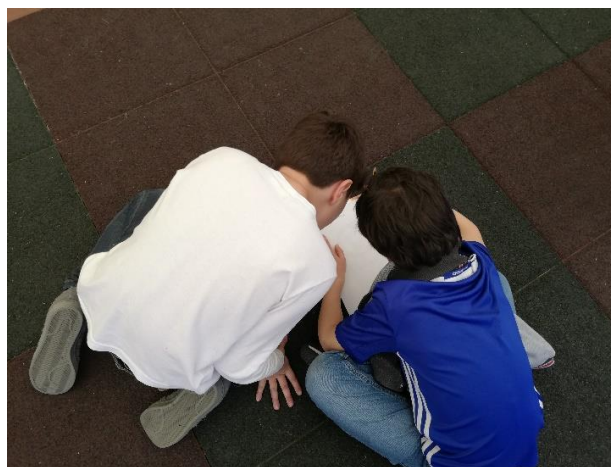
Os grupos gostaram muito desta atividade e pediram para fazer mais vezes. Foi bastante satisfatório perceber que os grupos deram poucos erros. Normalmente nos ditados, os alunos têm muitos erros, esta sendo uma atividade em grupo foi benéfica no sentido que os alunos ajudaram-se mutuamente conseguindo atingir o sucesso todos juntos. Quando o grupo que teve menos erros foi anunciado, alguns grupos ficaram um pouco tristes e a sussurrar entre eles tentando atribuir culpas para o facto de não serem o grupo vencedor. Pegando nesta reação negativa que os grupos tiveram, conversámos em turma e explicámos que dentro de um grupo, quando as coisas não correm bem a culpa não é de ninguém em particular, mas sim da interação e da relação do grupo. A “culpa” do texto ter alguns erros não é de quem escreveu, nem de quem ditou, quem ditou tinha a oportunidade de ver como as palavras eram escritas corretamente e de verificar quantas vezes fossem necessárias e quem escreve devia estar atento para verificar se o que está a escrever não tem erros, bem como quem dita pode alertar para eventuais erros. Chamámos assim a atenção para o facto de lidarem mais como equipa deixando de pensar apenas em ganhar e em serem os primeiros.

Depois desta conversa os alunos escreveram o texto do “ditado” no caderno diário de estudo do meio para ficarem com o registo do tema, pois estão habituados a esta abordagem.

Com esta atividade houve competências sociais que foram perfeitamente perceptíveis como “saber esperar pela sua vez”, “falar num tom de voz baixo” e “ajudar e encorajar o outro”. Nesta atividade os alunos conseguiram ter a clara percepção que só seriam bem sucedidos se todos os elementos do grupo concretizassem com sucesso a sua função. Muito embora ainda existisse aqui algumas questões por parte dos grupos que não ganharam, com a conversa que tivemos em grande grupo, estes dissabores foram, de algum modo ultrapassados.



**Figura 11 – Ditado a correr**



**Figura 12 – Ditado a correr**



**Figura 13 – Ditado a correr**

### **2.3.2.3. Atividade número 3 – Gincana de problemas**

A última atividade apresentada, diz respeito à última atividade desenvolvida junto da turma em questão. Esta não foi uma atividade do projeto do Sistema Solar, foi algo que realizado paralelamente mas que deixamos aqui descrita por ter sido onde os alunos funcionaram melhor como grupo. Esta atividade foi desenvolvida depois da conclusão do projeto do Sistema Solar e numa fase em que os alunos já tinham terminado os conteúdos programáticos preparados para o presente ano letivo.

De seguida apresenta-se a planificação utilizada para o desenvolvimento da atividade.

**Tabela 10 – Planificação da 3ª atividade de 1CEB**

<b>Escola Superior de Educação Jean Piaget</b>				
<b>Tema/atividade:</b>	<b>Conteúdo:</b>	<b>Tema e Conteúdos:</b>	<b>Idades:</b> 8 e 9 anos	
Gincana de problemas	Problemas matemáticos relacionados com a operação Nariz Vermelho	Matemática: Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados; Formação Pessoal e Social	<b>Tempo estipulado:</b> 13h30min. às 16h15min. (2h30min.)	
<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o trabalho em grupo;</li> <li>- Desenvolver técnicas de resolução de problemas;</li> <li>- Potenciar a utilização de diversos materiais na resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreende o que é pedido em cada problema;</li> <li>- Adequa os materiais disponíveis à resolução de problemas;</li> <li>- Formula um plano correto para a resolução do problema;</li> <li>- Explicar aos restantes colegas como pensou a resolução de problemas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a sessão falando um pouco sobre o projeto “Narizes Vermelhos”, qual a missão e porque é que estes são tão importantes. – Perceber se alguma criança conhece este projeto e deixar que expliquem a importância;</li> <li>- Dividir a turma em sete grupos, quatro elementos em cada grupo;</li> <li>- A cada elemento do grupo dar um pequeno livro onde estão dez problemas.</li> <li>- Colocar uma mesa com vários materiais à disposição dos grupos (colocar materiais por forma a existir um exemplar para cada grupo, se possível) – materiais: medidores, plasticina, fitas métricas, moedas e notas de papel, pesos de madeira.</li> <li>- Serão dadas as seguintes indicações aos grupos:</li> <li>- Todos os alunos recebem um pequeno livro com problemas, primeiramente, cada grupo deve dar um nome à sua equipa – sugerir que o nome seja, por exemplo, o nome de uma equipa médica, já que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais de escrita;</li> <li>- 30 livros com os problemas;</li> <li>- Medidores;</li> <li>- Plasticina;</li> <li>- Barras cuisenaire;</li> <li>- Pesos de madeira;</li> <li>- Fitas métricas;</li> <li>- Balanças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das resoluções dos problemas;</li> <li>- Acompanhamento e observação direta dos grupos.</li> </ul>

		<p>estamos a fazer referência ao projeto dos “narizes vermelhos” e que todos os problemas têm referência a estes doutores palhaços;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em cima de uma mesa estão disponíveis vários materiais que os alunos devem utilizar para a resolução de problemas, quando o grupo precisa de um material, vai apenas um aluno do grupo buscar o que precisam;</li> <li>- Cada grupo deve realizar todos os exercícios, com calma, recorrendo aos materiais disponíveis;</li> <li>- Em cada problema os alunos têm que realizar um plano de resolução para o mesmo, nos primeiros 4 exercícios, aparece o plano com espaços para preencher, nos restantes, os alunos, com base nos planos anteriores devem realizar um plano com todos os pontos. (Observei que os alunos ao realizarem problemas, muitas vezes omitem a parte dos dados e do pensamento e colocam apenas o resultado final, como tal considero importante que os alunos organizem as ideias num problema para que seja mais fácil a resolução de problemas).</li> <li>- Todos os elementos do grupo devem escrever tudo o que o grupo decidir;</li> <li>- Cada grupo apresenta aos restantes um problema, explicando como pensaram, e que materiais utilizaram para a resolução;</li> <li>- Entre cada apresentação, os restantes grupos podem dizer se fizeram igual, se fizeram diferente e, no caso de terem feito diferente, como pensaram e que materiais utilizaram.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

Para esta última semana de estágio e também últimas semanas de aulas dos alunos, uma vez que a professora já tinha todos os conteúdos, pois a partir da semana seguinte os alunos estariam em ensaios para a festa final, optámos por realizar uma sessão mais descontraída, procurando colmatar ainda algumas dificuldades que sentimos ainda estarem muito presentes a nível da matemática. Através da observação contínua, verificámos que os alunos têm algumas dificuldades em explicar o raciocínio matemático, pois, muitas vezes quando lhes são apresentados problemas, os alunos respondem apenas colocando o resultado final, ficando o raciocínio por explicar. Deste modo e como apreciamos a influência de materiais na matemática, decidimos propor um conjunto de tarefas para os alunos tentarem resolver utilizando, se precisassem, alguns materiais que os ajudavam no pensamento a chegar ao produto final. Deste modo dividimos a turma em grupos, tentando equilibrar de modo a que todos se conseguissem ajudar. A sala estava disposta por grupos e cada grupo tinha ao seu dispor uma série de materiais. A cada aluno foi dado um livrinho intitulado “Gincana de problemas” com um conjunto de sete problemas a serem realizados pelos alunos. Estes problemas foram formulados tendo em consideração a iniciativa “nariz vermelho”, a qual estava durante esta semana na instituição a realizar a sua campanha de angariação de fundos, como tal e de modo a sensibilizar os alunos para tal, fizemos problemas tendo em conta esta associação.

Consideramos que esta opção de disponibilizar materiais resultou muito bem pois os alunos não estavam obrigados a resolver os problemas de um só modo. Os materiais serviram muitas vezes como auxiliares no desenvolvimento do pensamento. Foi notório que os alunos tinham ainda dificuldade em registar tudo e por isso mesmo criámos para cada problema um guia de resolução onde os alunos tinham que preencher, organizando deste modo os dados para as respostas aos problemas.

Verificámos que os alunos utilizavam linguagem matemática para compreender e explicar aos restantes elementos de grupo as tarefas. Muitas vezes questionámos para o facto de estarem a utilizar determinado material para tentar perceber o porquê da utilização e como é que estavam a pensar, e foi possível perceber que os alunos assumiram uma postura muito correta e estavam empenhados na resolução e em descobrir como poderiam resolver aquele problema utilizando determinados materiais.

Com o avançar da sessão o tempo já era pouco, mas como percebemos que os alunos estavam ainda a realizar os problemas e estavam a gostar de experimentar alguns materiais, em vez de cada grupo apresentar um problema, como tínhamos pensado, pedimos que os grupos onde observamos alguma ideia mais original explicassem aos colegas o pensamento. Deste modo, os grupos mostraram como realizaram determinada tarefa e percebemos que, muito embora todos tivessem arranjado estratégias diferentes, todos chegaram aos mesmos resultados, uns precisaram de alguns materiais para clarificar o pensamento, outro explicaram através de operações, mas a ideia era que conseguissem todos chegar a um resultado utilizando as ferramentas que já adquiriram até então.

Consideramos que resultou muito bem, os alunos conseguiram-se divertir, ajudar e concretizar muito bem o pretendido.

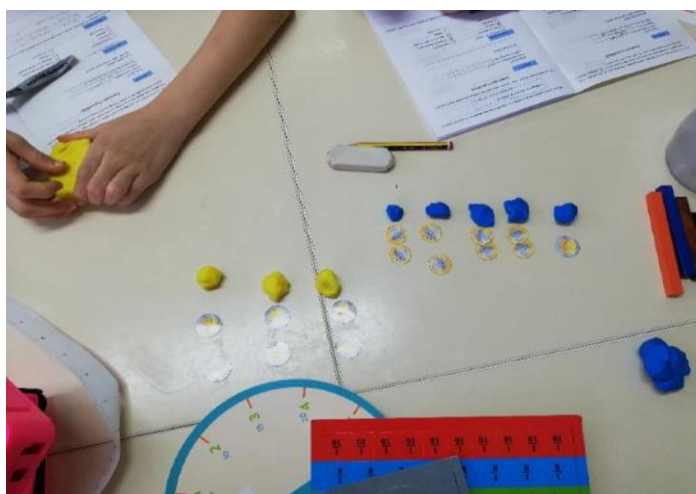
Tal como referido anteriormente, esta era uma turma que à partida iria ser difícil de funcionar em grupos, no entanto, depois de desenvolverem algumas atividades neste sentido, ficámos bastante satisfeitas quando, nesta atividade conseguimos ver que os alunos estavam já um pouco melhor, falando cada um na sua vez, conseguindo explicar as ideias que iam surgindo e do mesmo modo, as ideias de todos estavam a ser ouvidas. Durante a atividade foi notória a facilidade de partilha e gestão de materiais que os grupos foram conseguindo realizar. No final da atividade, aquando da apresentação, todos os alunos estavam atentos ao colega que estava a expor o raciocínio. Realçamos ainda o facto de quando um aluno estava à frente a explicar, o grupo mostrava-se muito solidário com este, tentando sempre que necessário auxiliar o colega.



**Figura 14 – Exploração de materiais**



**Figura 15 – Exploração de materiais**



**Figura 16 – Exploração de materiais**

### 2.3.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos nos questionários aos docentes participantes

O presente questionário foi respondido por 18 docentes, os quais constituem a amostra deste estudo. Os docentes inquiridos trabalham em duas escolas de cariz particular situadas no concelho de Sintra, distrito de Lisboa. Devido à facilidade de comunicação com ambos os colégios e por conhecer o método de trabalho de ambos, escolhemos estes docentes para participarem no estudo em questão. Nos colégios em questão o método tradicional de ensino é o mais praticado, no entanto, um dos colégios tem vindo a adotar medidas mais integrativas no sentido do trabalho produzido ser fruto do envolvimento de todos os membros da comunidade educativa. Deste modo achamos pertinente colocar o presente questionário a estes docentes para tentar compreender o que estes entendem por aprendizagem cooperativa, como a veem e como pensam que pode interferir no desenvolvimento global da criança.

O questionário foi dividido em três blocos, o primeiro bloco com questões que se prendem com a caracterização dos inquiridos, de modo a caracterizar a amostra do estudo.

Através da análise dos gráficos a seguir apresentados, podemos dizer que o questionário foi respondido por nove professores do 1º ciclo do ensino básico e por nove educadores. Neste estudo os inquiridos são todos do sexo feminino e o intervalo de idades que predomina é o de trinta a quarenta anos, com 55,6% de respostas, correspondendo a dez respostas, seis dos inquiridos têm mais de cinquenta anos, um inquirido tem entre quarenta a cinquenta anos e também um inquirido tem até trinta anos. No presente estudo, 50% dos inquiridos, ou seja nove pessoas exercem função entre dez a vinte anos, seis inquiridos exercem função à mais de vinte anos e cinco inquiridos exercem função entre cinco a dez anos. Podemos assim caracterizar os participantes como docentes experientes na área, apresentando a grande maioria, bastante tempo de profissão docente.

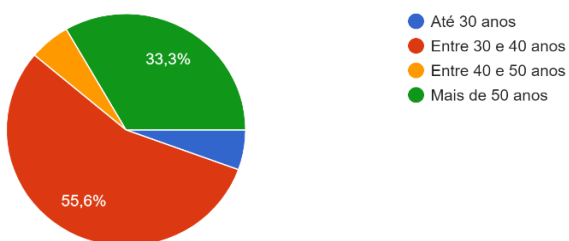


Gráfico 1 – Idades dos inquiridos

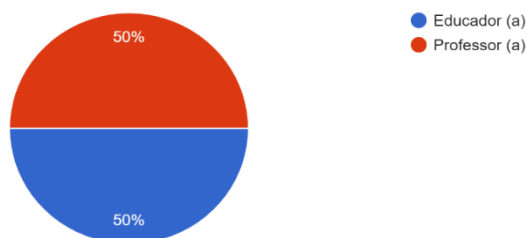
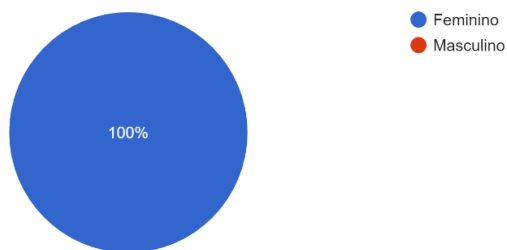
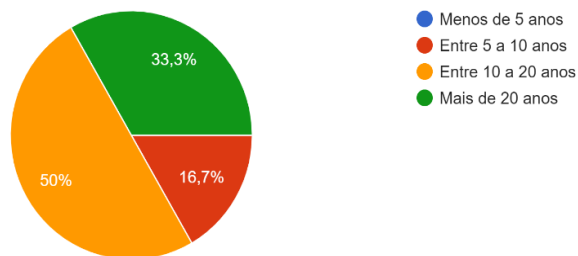


Gráfico 2 – Função que exerce na instituição

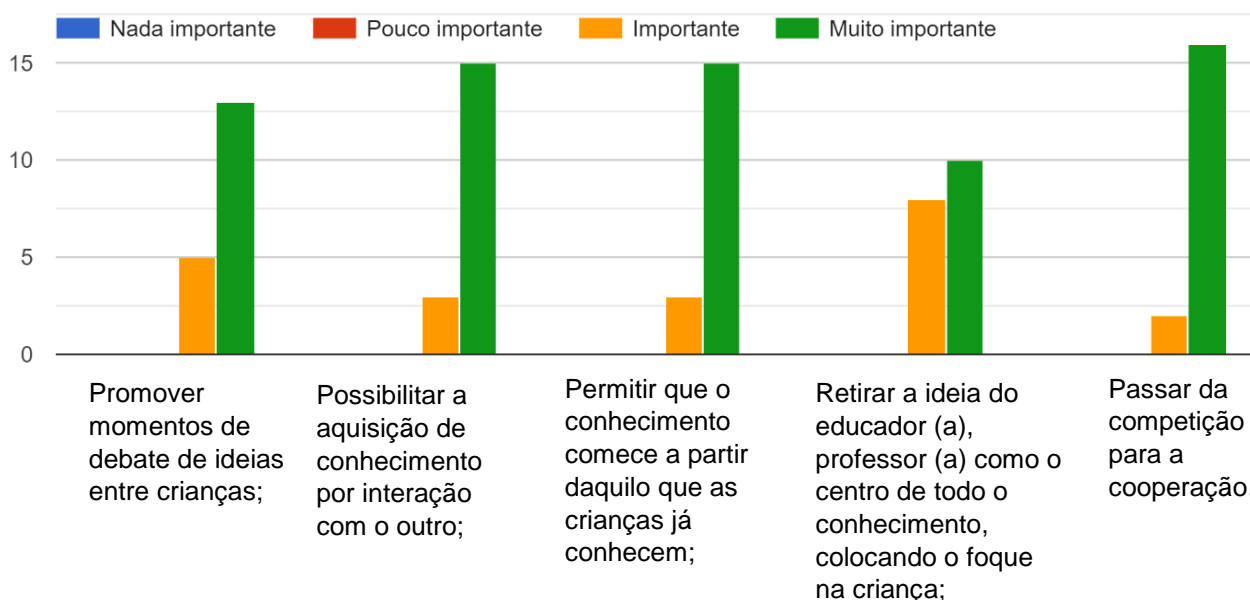


**Gráfico 3 – Género dos inquiridos**



**Gráfico 4 – Tempo de exercício da profissão**

No segundo bloco B as questões estão voltadas para a aprendizagem cooperativa, tendo como finalidade compreender como esta é vista pelos docentes, como pensam as suas finalidades e como a caracterizam.



**Gráfico 5 – Finalidades da aprendizagem cooperativa**

Através da análise do gráfico acima é possível verificar que os docentes atribuem o grau “Muito Importante” em todas as questões, sendo este o que predomina em todos os casos. Ainda assim é possível reparar que quanto à finalidade “Retirar a ideia do educador (a), professor (a) como o centro de todo o conhecimento, colocando o foque na criança”, as respostas aparecem mais divididas sendo esta a questão em que os docentes apresentam maior discordância. O facto de ambos os colégios praticarem um modelo mais tradicional e por isso centrado no adulto, faz com que estejam habituados a ser o centro de todo o processo educativo e o facto de passar este centro para as crianças é algo que os pode deixar um pouco mais desconfortáveis. Tal como é referido por Bordenave e Pereira (1977), um modelo de comunicação multilateral entre alunos e professor pode criar um desafio não só aos alunos como também aos professores, e, como tal esta pode ser uma condição que produz um certo constrangimento aos docentes. Muito embora em todas as finalidades apresentadas exista sempre dois graus de importância enunciados, é possível reparar que os docentes consideram todas as finalidades importantes no processo de ensino-aprendizagem, deste modo vão ao encontro daquilo que é dito pelos autores, quando afirmam que finalidades como promover momentos de debate entre as crianças, possibilitar a aquisição de conhecimento por interação com o outro e passar da competição para a cooperação são facilmente atingidas por meio da aprendizagem cooperativa.

Na questão seguinte, era pedido que os docentes caracterizassem a aprendizagem cooperativa em três palavras-chave.

Após a compilação de todas as respostas (Anexo C), foi realizada a análise de conteúdo, por forma a retirar três palavras-chave gerais. Deste modo, as palavras que, segundo os inquiridos, melhor definem a estratégia de aprendizagem cooperativa são, partilhar, interagir e estar.

**Partilhar**, que aqui podemos entender como partilha de ideias, materiais, espaços, tempos, algo que é muito característico da aprendizagem cooperativa.

**Interagir**, talvez a palavra que melhor define o sentido de cooperação, quando os alunos trabalham em grupos, estão em constante interação, seja para discutir ideias, seja para partilhar materiais, seja até mesmo para resolver conflitos.

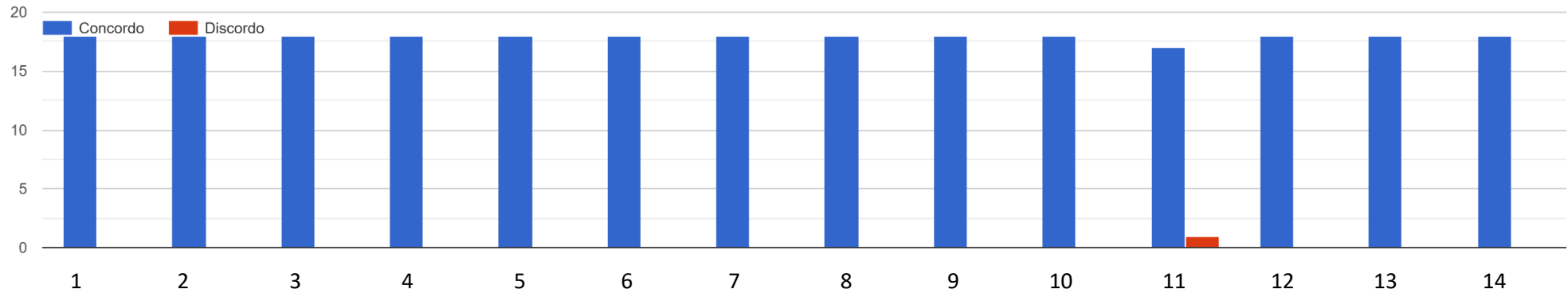
**(Saber) Estar**, aparecendo aqui como uma panóplia de significados. Saber estar, saber ser, estar solidário para com o outro. Desenvolvendo-se assim, através da aprendizagem cooperativa e, segundo os inquiridos, competências como a autonomia, a responsabilidade e a produtividade, competências estas que estão associadas ao desenvolvimento social das crianças e as quais foram utilizadas pelos docentes para caracterizar a estratégia de aprendizagem cooperativa.

Estas são palavras que surgiram muitas vezes aquando da formulação do quadro teórico do presente estudo. Como já foi referido, a aprendizagem cooperativa é caracterizada como uma metodologia onde os alunos cooperam, partilhando ideias, ajudando-se, não só para que o trabalho fique concluído, mas com o intuito de que todos aprendam, potenciando ainda o

desenvolvimento de competências sociais, as quais são essenciais para a vida futura. (Silva, H., Lopes, J. e Moreira, S., 2018; Johson, Johnson & Holubec, 1998)

No bloco C, o último bloco deste questionário, foram colocadas questões que dizem respeito ao desenvolvimento social das crianças.

Primeiramente, foram apresentadas uma série de finalidades sociais que se pretendem ver atingidas por meio da aprendizagem cooperativa, sendo questionado se os inquiridos concordavam ou discordavam da viabilidade da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento destas finalidade.



**Gráfico 6 – Desenvolvimento de competências sociais por meio da aprendizagem cooperativa**

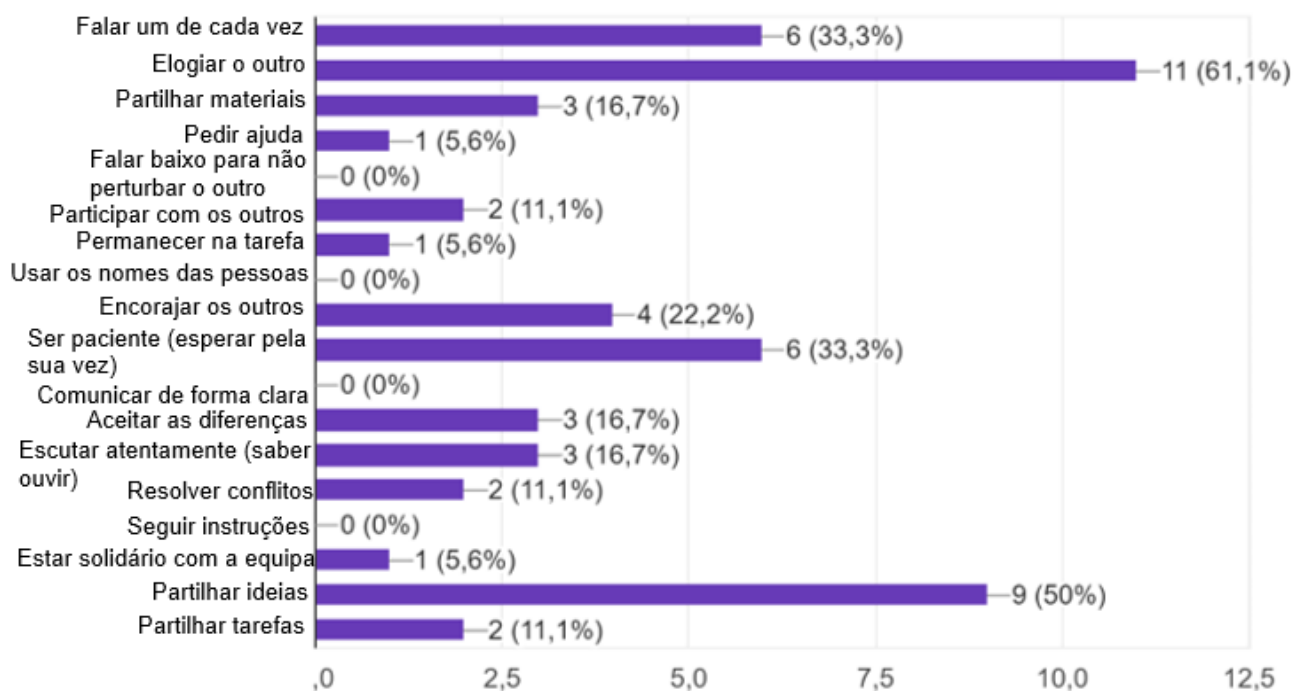
1. Estimula e desenvolve as relações interpessoais;
2. Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;
3. Cria um sistema de apoio social mais forte;
4. Encoraja a responsabilidade pelos outros;
5. Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;
6. Encoraja a compreensão da diversidade;
7. Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);
8. Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;

9. Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;
10. As salas de aulas cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que os alunos utilizam equipas e grupos;
11. Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;
12. 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;
13. Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;
14. Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.

O gráfico apresentado diz respeito às respostas dos inquiridos às perguntas que foram colocadas de modo a compreender se os docentes concordavam ou discordavam das várias afirmações colocadas. Como é perceptível pelo gráfico, os inquiridos concordam em massa com as afirmações feitas, as quais são, segundo Ted Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), citado Lopes, J. & Silva, H. (2009), benefícios sociais da aprendizagem cooperativa. Deste modo é possível verificar que os inquiridos estão em concordância com os autores, os quais nos dizem que as finalidades apresentadas em cima são desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa.

Dos inquiridos apenas uma pessoa discorda de uma afirmação, quando é referido que, através da aprendizagem cooperativa, os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho. Relacionando um pouco com a questão anterior, o inquirido caracteriza a aprendizagem cooperativa com a palavra “competição”, sendo a única resposta onde esta palavra surgiu. O mesmo, aquando da questão 5, referente às finalidades gerais da aprendizagem cooperativa atribuiu “Importante” quando é referida a passagem da competição para a cooperação, distinguindo esta resposta das restantes, as quais classificou como sendo “Muito Importante”.

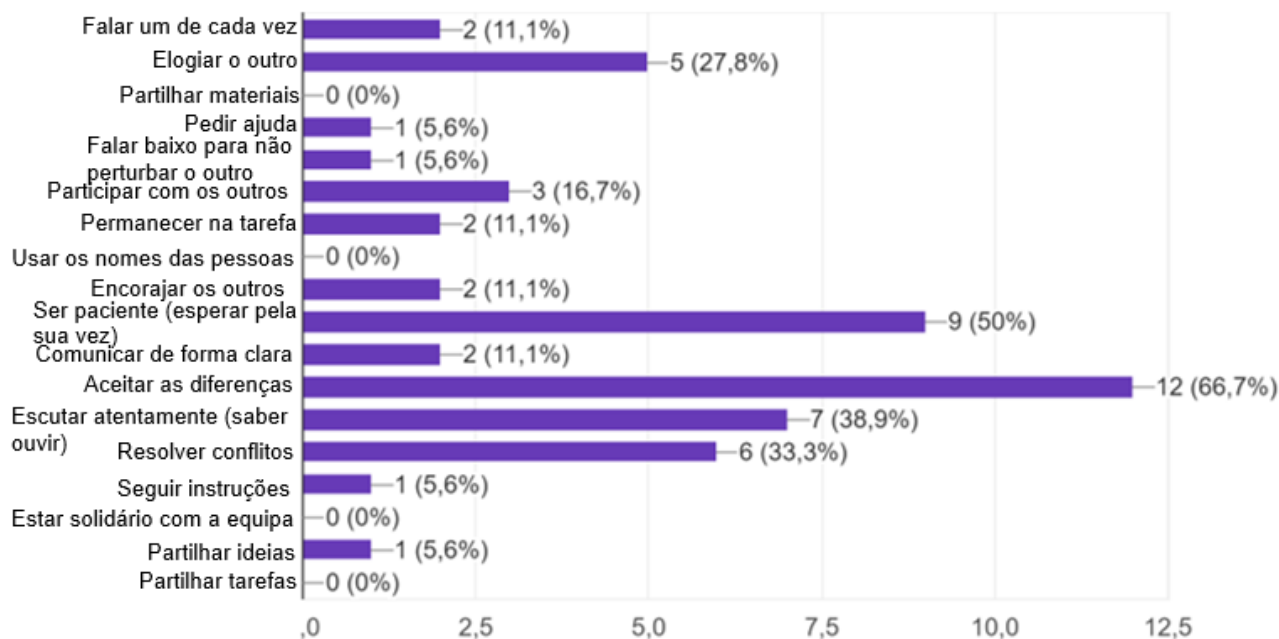
De seguida, na questão número oito, é solicitado que os inquiridos selecionem as três competências sociais que, do ponto de vista de cada um são mais facilmente desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa.



**Gráfico 7 – Competências sociais desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa**

Através da observação do gráfico podemos concluir que as três competências sociais que os inquiridos consideram mais facilmente atingidas por meio da aprendizagem cooperativa são, “falar um de cada vez”, “elogiar o outro” e “partilhar ideias”. Ao revisitar aquilo que foi apresentado aquando da fundamentação teórica deste relatório, os autores de referência evidenciam que as competências sociais apresentadas em cima são passíveis de ser abordadas por meio da aprendizagem cooperativa. No entanto, a partilha, o elogio e o saber estar são características que formam um pouco a base para o desenvolvimento de aprendizagens, como já referimos neste relatório, segundo Freitas e Freitas (2004), as competências sociais devem ser trabalhadas de um modo sistemático para que se desenvolva cada vez mais um ambiente de confiança, diálogo e aceitação entre pares, apoiando-se e incentivando-se mutuamente, características estas que são atingidas através da partilha, do elogio e do saber escutar o outro, falando um de cada vez para que todos possam ter a palavra.

Por sua vez, e como última questão deste questionário, pegando exatamente nas mesmas competências sociais, foi solicitado que os docentes selecionassem as três competências sociais que consideram mais relevante no desenvolvimento integral da criança.



**Gráfico 8 – Competências sociais mais importantes no desenvolvimento integral da criança**

Com este gráfico podemos reparar que as competências sociais que os docentes consideram mais importantes para o desenvolvimento integral da criança são “Ser paciente (esperar pela sua vez)”, “aceitar as diferenças” e “escutar atentamente (saber ouvir)”.

Se associarmos as últimas duas questões, percebemos que as competências sociais que os docentes atribuem maior valor, são atingidas se tivermos em consideração aquelas que os docentes selecionaram como sendo mais facilmente desenvolvidas pela aprendizagem cooperativa, por exemplo, “Ser paciente (esperar pela sua vez)”, é uma competência passível de atingir quando as crianças falam uma de cada vez e, por sua vez, aprendem a “escutar atentamente (saber ouvir)” os adultos e os colegas, partilhando ideias, elogiando e, deste modo, criam um ambiente social rico aceitando as diferenças que existem dentro do grupo, dentro da sala, dentro da escola e dentro da sociedade.

No processo de aprendizagem cooperativa é inerente a existência e o desenvolvimento das competências sociais pois “sem competências sociais não se pode garantir um bom ambiente de aprendizagem nem um correto funcionamento do grupo”. (Silva, H., Lopes, J., Moreira, S., 2018, p. 15). Para além de ser importante para o bom funcionamento dos grupos

de trabalho, as competências sociais são essenciais para o futuro das crianças, da sua presença e participação na vida da sociedade.

Se estas são competências que formam uma base sólida para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, podemos considerar, a partir da triangulação dos dados obtidos com o quadro teórico apresentado, que os docentes consideram que as competências sociais de partilha, elogio e saber estar são importantes para o desenvolvimento integral da criança. Estas competências são atingidas por meio daquelas que os docentes consideraram mais facilmente trabalhadas a partir da aprendizagem cooperativa. Podemos assim perceber que os docentes consideram que a partir de uma metodologia de cooperação, as crianças atingem facilmente competências sociais essenciais para o desenvolvimento integral destas, pensamento este que é evidenciado pelos autores de referências quando nos dizem que a escola deve proporcionar “metodologias de trabalho que promovam as relações sociais e privilegiem valores de solidariedade, partilha e ajuda.” (Cunha e Uva, 2016, p. 139).

## Considerações Finais

O presente relatório final espelha o percurso durante todo o processo de formação. Aquilo que foi adquirido em termos teóricos e os estágios realizados e que permitiram fazer a ponte entre a teoria e a prática. O presente relatório final culmina num instrumento onde é apresentado aquilo que acreditamos em educação e aquilo que de certo modo tentámos implementar nos estágios realizados e que foram ao encontro dos nossos ideais.

No que concerne ao percurso realizado, consideramos adquiridas as ferramentas essenciais para de agora em diante aplicarmos na vida profissional e pessoal, aperfeiçoando a cada dia, explorando, procurando saber sempre mais de modo a tornarmo-nos cada vez mais experientes e com mais conhecimentos pois a educação é uma área em constante evolução, a qual nós temos que acompanhar.

No que diz respeito aos estágios realizados, foi um privilégio nos ter sido permitido fazer as tarefas que tínhamos pensado sem quaisquer imposições. Consideramos que o estágio é um dos momentos mais altos da formação de qualquer professor e educador pois é onde conseguimos aplicar os nossos conhecimentos teórico, relacioná-los com a prática, dar o nosso toque pessoal, ter várias “estratégias de bolso”, sendo flexível pois nunca sabemos qual será a reação, pois trabalhamos com o ser mais genuíno que existe, a criança, por isso é tão gratificante quando temos *feedback* positivo por parte dos mais pequenos, pois significa que aquela atividade surtiu o efeito esperado. Muitas vezes deparamo-nos com a necessidade de alterar estratégias à última hora, pois as crianças naquele dia não estavam tão bem ou porque não lhes apetecia fazer certa atividade, e estando a trabalhar com pessoas, tudo pode acontecer e temos que ser suficientemente atentos e flexíveis para modificar atividades ou simplesmente para, naquele dia, não fazer o que estava planeado e fazer outra atividade que as crianças precisam naquele momento. Em ambos os estágios foi-nos permitindo adotar as estratégias que melhor se adequavam à situação, no entanto tivemos sempre o cuidado de não desviar muito as atividades da rotina normal das crianças, pois a educadora e a professora trabalham de um modo e muito embora o nosso modo de trabalhar não fosse igual, tentámos sempre colocar um bocadinho dos dois para que as crianças não se sentissem perdidas. Por outro lado os estágios foram uma mais-valia pois aprendemos muito estando no terreno, levámos um pouco de atividades diferentes e novas e ficámos com algumas estratégias e atividades que foram ensinadas pelas profissionais.

No decorrer da formação e com os estágios surgiu a temática da aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino-aprendizagem, na qual não só eram desenvolvidos os conteúdos, como também competências sociais. Estes ideais culminaram no presente relatório final do qual, depois de realizar o quadro teórico e analisar os dados obtidos pela recolha de informação, podemos concluir que o desenvolvimento de competências sociais é algo que é inerente a qualquer ser, pois como refere Silva, H., Lopes, J., e Moreira, S., (2018), “O ser humano tem uma necessidade inata de interação social. O cérebro gosta quando colaboramos”,

assim, se as crianças desde pequenas se habituarem a trabalhar em grupos, desenvolvem mais facilmente as competências sociais que serão importantes para a vida futura, competências como “saber ouvir”, “aceitar as diferenças”, as quais foram apontadas pelos docentes, quando questionados sobre as competências mais importantes no desenvolvimento integral das crianças, como importantíssimas no desenvolvimento do ser humano para que se torne um adulto racional no que diz respeito às relações sociais.

Trabalhar cooperativamente é, como já vimos uma mais-valia para o desenvolvimento integral das crianças, e é até mesmo explicada a sua eficácia em termos científicos, “a dopamina, um neurotransmissor libertado pelo cérebro e que é responsável pela atenção, pelo armazenamento da informação na memória e pela compreensão bem como pelo funcionamento executivo, aumenta quando trabalhamos em grupos cooperativos” (Silva, H., et al, 2018).

Em suma, após realização da análise dos instrumentos de recolha de dados, e relacionando com o quadro teórico apresentado, podemos concluir que a aprendizagem cooperativa potencia em grande medida o desenvolvimento das competências sociais das crianças, através da partilha de materiais e ideias, através do respeito pelo outro e pela palavra do outro e ainda através da capacidade de elogiar o outro. De referir ainda que ao longo dos estágios e da realização do relatório final sentimos algumas fragilidades, principalmente na implementação da aprendizagem cooperativa nos contextos pois, muito embora nos fosse dada liberdade para realizar as atividades, as crianças não estavam habituadas a trabalhar daquele modo, não tendo regras definidas de trabalho em grupo, ou seja, acabamos por planificar atividades mais simples mas onde as crianças pudessem estar em constante partilha para que se criassem ambientes de aprendizagem conjunta onde existissem diferentes pontos de vista, os quais gerassem discussões que permitissem o desenvolvimento de competências sociais.

Este é um tema que nos desperta muito a atenção e o qual não pretendemos encerrar com este relatório final. Futuramente gostaríamos de aplicar a estratégia de aprendizagem cooperativa com um grupo de crianças de educação pré-escolar e com uma turma do 1º ciclo do ensino básico e trabalhar assim todos os conteúdos a partir desta estratégia, realizando um estudo onde se caracterizava as crianças antes da aplicação da aprendizagem cooperativa, analisava todo o processo e caracterizava no final, verificando as alterações que possivelmente ocorreriam pois, se num curto espaço de tempo que foram os estágios conseguimos reparar em algumas alterações mais significativas, o interesse por esta estratégia aumentou e provocou uma vontade extrema em estudar o impacto da aprendizagem cooperativa a longo prazo e sendo uma estratégia recorrente.

Por fim, consideramos que este foi um trabalho bastante produtivo que nos fez ver a necessidade se sermos profissionais tolerantes, cooperativos, com vontade de ensinar e aprender, estando em constante atualização e promovendo nas nossas crianças os conhecimentos teóricos e práticos, o respeito pelo outro, ensinando para a vida.

## Bibliografia

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, G. M., Azevedo, R. N. (2010). *Investigar em Educação – Desafios na construção de conhecimento e na formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Edições de autor.

Baptista, N.J., Monteiro, C. A., Silva, M. O., Santos, F. C. & Sousa, I. S. (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com Alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. O portal dos Psicólogos. PP. 1-31. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0239.pdf>.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bordenave, D. J., & Pereira, M. A. (1977). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. 22ª edição. Brasil: Editora Vozes.

Caixeiro, A. (2014). *Liderança e Cultura organizacional: o impacto de liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional (ais) escolar (ais)*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Catarreira, C. (2015). *As Emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.

Cochito, M. J. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação – Acção. Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, NO.2. PP: 455-479.

Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A Aprendizagem Cooperativa: Perspetivas de docentes e crianças*. Interações NO. 41. PP. 133-159.

- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em Educação*. Leiria: INDEA – instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados e Instituto Politécnico de Leiria.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Ciências da Educação séc. XXI. Porto: Porto Editora.
- Dolle, J. (1999). *Para Compreender Jean Piaget*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. *Análise Psicológica*, 4 (XV). PP.563-572.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, P. (2016). *Educação Literária no 1º ciclo: Para lá do livro*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho.
- Gonçalves, A. (2014). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores e Professores no Contexto de Bolonha um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa.
- Jacques D. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017) “*Cooperative Learning*”. I Congreso Internacional: Innovación Educación.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição de autor.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

- Lucci, M. (2006). *A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica*. Revista de curriculum y formación del profesorado, 10. Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Pereira, A. (2014). *O Trabalho de Projeto e aprendizagens em Educação Pré-Escolar*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Pinto, A. (2015). *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas: Um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A., Lopes, J. P. (2013). *As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa*. Revista Diálogo Educacional 13. PP. 913-937.
- Rebello, E. & Passos, J. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento Humano*.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona da Educação, 5. PP. 127-142.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança* (2.ªEdição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Schmidt, I. (2009). *John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática*. Contexto & Educação, NO 82. PP. 135-154.

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

Vasconcelos, T. et, al. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação

UNESCO (2005). *Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade*. Brasil: Editora Moderna.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei 43/2007. D.R. nº 38, Série I. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei 241/2001. D.R. nº 201, Série I-A. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei 5/97. D.R. nº 34, Série I-A. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Lei 49/2005. D.R. nº 166, Série I-A. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional.

# Anexos

## Anexo A – Declaração de autorização de depósito no repositório comum



### ANEXO I

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

SARA REBEIRA DA SILVA OLIVEIRA

Portador do Cartão de Cidadão n.º 15118275

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências sociais das crianças em idade pré-escolar e do ensino básico 1º ciclo.

Concluído/a em 29/10/2019

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O ~~Trabalho de Projeto~~ / Relatório final / ~~Dissertação~~ entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado<sup>1</sup>  até    /    /   

Email: SARA.MSC@hotmail.com Contacto tlf: 91838791

Data: 29/10/2019

Assinatura: SARA OLIVEIRA

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

## Anexo B – Licença de distribuição não exclusiva – repositório comum



### ANEXO II

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

##### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

SARA MARIA DA SILVA OLIVEIRA

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 29/10/2019

Assinatura: SARA OLIVEIRA

### Anexo C – Organização das respostas à questão 6 do questionário

O quadro seguinte mostra as respostas dos inquiridos relativamente à questão número seis, onde era pedido que definissem a aprendizagem cooperativa em três palavras-chave. No quadro seguinte as palavras estão já organizadas por categorias.

<b>Partilhar</b>	<b>Desenvolvimento de competências pessoais e sociais – (Saber) Estar</b>	<b>Interagir</b>
Partilha (de saberes)	Solidariedade	Promoção
Interajuda	Civismo	Conhecimento
Ajuda	Sociedade	Cooperação
Partilha	Inovação	Aprendizagem ativa
Partilha	Criatividade	Trabalho de equipa
Ajuda	Responsabilidade	Cooperação
Entreajuda	Criatividade	Participação
Partilha	Produtividade	Grupo
Entreajuda	Autonomia	Cooperação
Partilha	Motivação	Participação
Partilha	Autonomia	Cooperação
Apoio	Curiosidade	Grupo
Interajuda	Desenvolvimento social	Tutorias
Partilha	Companheirismo	Cooperação
Compartilhar	Motivação	Comunicação
Entreajuda	Solidariedade	Cooperar
Partilha	Competição	Equipa
Entreajuda		

## **Anexo D – Questionários realizados aos docentes**

Apresenta-se de seguida o questionário aplicado aos docentes.

<p>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Escola Superior de Educação Jean Piaget Instituto Piaget de Almada</p> <p>Sara Oliveira</p> <p>A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento social das crianças</p>
--

### Questionário

O presente questionário insere-se numa investigação que procura perceber de que modo a aprendizagem cooperativa influencia na aquisição das competências sociais das crianças em contexto de educação pré-escolar e em contexto de primeiro ciclo do ensino básico.

A sua participação será um contributo importante para este trabalho.

Neste questionário não há respostas “certas” ou “erradas”, mas sim questões relativas à opinião de cada um face ao tema.

Posto isto, gostaria que as respostas espelhassem a sua opinião enquanto educador(a)/professor(a).

Saliento o carácter anónimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos.

Muito obrigada pela sua colaboração,

Sara Oliveira

## Bloco A

1. Idade

(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)

até 30  entre 30 e 40  entre 40 e 50  mais de 50

2. Género

(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)

Feminino  Masculino

3. Função que desempenha na instituição:

(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)

Educador (a)

Professor (a)

4. Há quantos anos exerce funções como educador (a)/professor (a)?

(assinale (x) a opção que corresponde à sua situação)

menos de 5 anos

entre 5 a 10 anos

entre 10 a 15 anos

entre 15 a 20 anos

mais de 20 anos

## Bloco B

5. De seguida são apresentadas algumas afirmações que correspondem a finalidades da aprendizagem cooperativa. Por favor indique (x) consoante o grau de importância que atribui a cada finalidade.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Adotar medidas de escolha democrática dentro da sala de atividades/sala de aula;				
2. Promover momentos de debate de ideias entre as crianças;				
3. Possibilitar o trabalho em pares ou grupos;				
4. Adquirir conhecimentos por interação com o outro;				
5. Permitir que o conhecimento comece a partir daquilo que as crianças já conhecem;				
6. Criar momentos de descoberta, a partir do que cada elemento sabe sobre o assunto;				
7. Partilha de conhecimentos, tanto por parte do educador (a)/professor (a), como por parte da criança;				
8. Promover atitudes de respeito e ajuda para com o trabalho do outro;				
9. Criar relações positivas entre pares, tanto a nível académico como a nível pessoal;				
10. Permitir a constante comunicação e troca de ideias entre pares;				
11. Possibilitar que os alunos mais capazes não se sintam desmotivados;				
12. Permitir que os alunos com mais dificuldades possam aprender de um modo mais facilitador através das explicações dos pares;				
13. Retira a ideia do educador (a)/ professor (a) como o centro de todo o conhecimento, colocando o foque na criança;				
14. Passar da competição para a cooperação.				

6. Indique, utilizando apenas 3 palavras, o que é para si a estratégia de aprendizagem cooperativa.

---

**Bloco C**

7. Utilizando a estratégia de aprendizagem cooperativa, pretende-se atingir algumas finalidades a nível do desenvolvimento social das crianças. De seguida são apresentadas algumas afirmações que dizem respeito a finalidades a nível social passíveis de serem atingidas por meio da aprendizagem cooperativa. Por favor seleccione com (x) consoante a sua opinião.

	Concordo	Discordo
1. Estimula e desenvolve as relações interpessoais;		
2. Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;		
3. Cria um sistema de apoio social mais forte;		
4. Encoraja a responsabilidade pelos outros;		
5. Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;		
6. Encoraja a compreensão da diversidade;		
7. Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);		
8. Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;		
9. Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;		
10. As salas de aulas cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que os alunos utilizam equipas e grupos;		
11. Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;		
12. 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;		
13. Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;		
14. Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.		

8. De entre as competências sociais apresentadas no quadro seguinte, selecione com (x) **três** competências sociais que, a seu ver, são mais facilmente desenvolvidas por meio da aprendizagem cooperativa.

1. Falar um de cada vez	
2. Elogiar o outro	
3. Partilhar os materiais	
4. Pedir ajuda	
5. Falar baixo para não perturbar os outros	
6. Participar como os outros	
7. Permanecer na tarefa	
8. Usar os nomes das pessoas	
9. Encorajar os outros	
10. Ser paciente (esperar pela sua vez)	
11. Comunicar de forma clara	
12. Aceitar as diferenças	
13. Escutar atentamente (saber ouvir)	
14. Resolver conflitos	
15. Seguir instruções	
16. Estar solidário com a equipa	
17. Partilhar ideias	
18. Partilhar tarefas	

9. De entre as competências sociais apresentadas no quadro seguinte, selecione com (x) três competências sociais que, a seu ver, são as mais relevantes no desenvolvimento da integral da criança.

1. Falar um de cada vez	
2. Elogiar o outro	
3. Partilhar os materiais	
4. Pedir ajuda	
5. Falar baixo para não perturbar os outros	
6. Participar como os outros	
7. Permanecer na tarefa	
8. Usar os nomes das pessoas	
9. Encorajar os outros	
10. Ser paciente (esperar pela sua vez)	
11. Comunicar de forma clara	
12. Aceitar as diferenças	
13. Escutar atentamente (saber ouvir)	
14. Resolver conflitos	
15. Seguir instruções	
16. Estar solidário com a equipa	
17. Partilhar ideias	
18. Partilhar tarefas	