



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**COOPERAR PARA APRENDER: CONTRIBUTOS
PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIAIS EM CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Rita Fernandes Ferreira

Sob orientação de Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2016

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim. Uma das etapas que com certeza marcará para sempre a minha vida. Foi um percurso extraordinário, do qual me orgulho, por nunca ter baixado os braços, por nunca ter desistido e por nunca deixar de acreditar. Guardo este momento para agradecer às pessoas que marcaram esta caminhada.

Em primeiro lugar, à orientadora Mestre Maria Ivone Neves, um grande obrigada pela partilha de saberes, pelo apoio e atenção demonstrada.

À educadora e professora cooperante pela confiança que depositaram em mim.

À Ana, à Emília e à Sabrina, colegas de curso que se tornaram verdadeiras amigas. Obrigada pelos momentos passados e pela partilha de experiências.

Ao meu namorado, por me ter acompanhado, por ter acreditado sempre que era capaz de chegar até aqui. Obrigada pelo apoio e pelas palavras otimistas que nunca me deixaram hesitar.

À minha irmã e ao Hugo, um grande obrigada por me terem ajudado quando mais precisei e pela disponibilidade que sempre demonstraram. Em especial à minha irmã, que mesmo longe sempre me apoiou, sempre acreditou em mim, sempre me encorajou. Contigo aprendi a lutar pelos meus objetivos e a nunca baixar os braços. Obrigada pela inspiração. Sempre foste e serás o meu exemplo.

E por último, um obrigada especial a quem me ensinou a ser a pessoa que sou hoje. Obrigada aos meus pais, pelo exemplo de força e determinação, pelos valores que me passaram. Obrigada por terem acreditado em mim. Obrigada por me terem deixado sonhar...e hoje o sonho concretiza-se.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito de Estágio II, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e tem como título “Cooperar para Aprender: contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico”. A temática deste estudo diz respeito à Aprendizagem Cooperativa. O contexto da pesquisa decorreu num grupo de crianças de 3/4 anos e numa turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta problemática surgiu do interesse da estagiária, que acabou por ir ao encontro da necessidade identificada no grupo de crianças deste estudo. Desta forma, foram implementadas e proporcionadas metodologias que promoveram a cooperação entre as crianças, com base em proposta e atividades criadas pelo adulto.

Este estudo foi desenvolvido com a vista a perspetivarmos quais as estratégias a implementar para promover o desenvolvimento de skills de cooperação nas crianças. Sendo esta a pergunta de partida que conduz todo o trabalho, foi essencial estabelecer os seguintes objetivos: perceber quais os skills que as crianças desenvolvem no trabalho cooperativo; identificar as vantagens decorrentes da intervenção educativa face à implementação da Aprendizagem Cooperativa.

Para o efeito da presente investigação, foi adotada uma metodologia de investigação - ação, na qual se recorreu à utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como registos de observação (registos de incidentes críticos, amostragens de acontecimentos), grelhas de avaliação das crianças, entrevistas – conversa, aplicadas às crianças, e entrevista semi-estruturada, aplicada à professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos demonstraram um impacto positivo, na medida em que através da realização do trabalho em grupos cooperativos, as crianças revelam uma maior motivação, bem como revelaram desenvolver competências de entreatajuda, skills sociais e de cooperação.

Palavras – chave: Aprendizagem Cooperativa; Grupos Cooperativos; Entreatajuda

ABSTRACT

The following research report was conceived within the Internship II, integrated in the Masters of Preschool Education and Teaching First Cycle of Basic Education and has the title of "Cooperate to Learn: contributions to the development of social skills in children of preschool education and the 1st cycle of Basic Education". The theme of research regards the Cooperative Learning. The context of the research took place in a group of 3/4-year-old children and in a classroom of the 1st year of the 1st cycle of basic education.

This problem came about from the interest of the investigator, who turned out to meet the need identified in the group of children in this study. Therefore, methods have been implemented and provided that promoted cooperation among children, based on the proposal and activities created by the adult.

This study was developed with a view to analyse which strategies to implement to promote the development of cooperation skills in children. This being the starting question that leads all the work, it was essential to establish the following objectives: perceive which skills that children develop in cooperative work; identify the benefits of educational intervention due to the implementation of Cooperative Learning.

For the purposes of this research, a research methodology was adopted - Action, in which resorted to the use of techniques and data collection tools such as observation records (critical incident records, sampling events), children matrices, interviews - semi- structured conversation and interview.

The gathered results showed a positive impact, wherein by conducting the work in cooperative groups, children show greater motivation and reveal to be able develop self-help skills.

Keywords: Cooperative Learning; Cooperative Groups; Self-help

ÍNDICE GERAL

Introdução	11
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	13
1.1. Breve enquadramento legislativo	13
1.2. Conceção de Aprendizagem Cooperativa.....	15
1.3. Os cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa	17
1.4. Vantagens e Obstáculos da Aprendizagem Cooperativa	19
1.5. Grupos Cooperativos	22
1.6. O papel do Educador / Professor	24
1.7. Contributos de alguns estudos sobre a Aprendizagem Cooperativa.....	26
Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos.....	27
2.1. Preocupações éticas.....	27
2.2. Cronograma da investigação	28
2.3. Desenho do estudo	29
2.4. Pertinência do tema	29
2.5. Pergunta de partida e objetivos do estudo	30
2.6. A investigação – ação.....	30
2.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	31
2.7.1. Observação	31
2.7.1.1. Registos de observação	32
2.7.1.2. Grelha de avaliação das crianças	33
2.7.2. A Entrevista – conversa	33
2.7.3. A Entrevista semi-estruturada.....	34
2.7.4. Outros instrumentos de recolha de dados.....	35
2.8. Caracterização do contexto e dos sujeitos em estudo	35

2.8.1. Caracterização dos contextos.....	36
2.8.2. Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar.....	36
2.8.3. Caracterização da turma do 1ºCiclo do Ensino Básico.....	40
Capítulo 3 – Apresentação dos dados da investigação resultantes da intervenção educativa.....	41
3.1. Tratamento e Análise dos dados.....	41
3.1.1. Análise dos dados resultantes da intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar.....	42
3.1.2. Análise dos dados resultantes da intervenção no 1ºCEB.....	47
3.2. Triangulação dos dados.....	54
Considerações finais.....	58
Bibliografia.....	61
Anexos.....	64

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Atividade significativa EPE

Anexo 2 – Atividade significativa I 1ºCEB

Anexo 3 – Atividades significativa II 1ºCEB

Anexo 4 – Registo de incidente crítico I EPE

Anexo 5 – Registo de incidente crítico II EPE

Anexo 6 – Registo de incidente crítico III 1ºCEB

Anexo 7 – Registo de incidente crítico IV 1ºCEB)

Anexo 8 – Amostragem de acontecimentos I 1ºCEB

Anexo 9 – Amostragem de acontecimentos II 1ºCEB

Anexo 10 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo I) EPE

Anexo 11- Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo II) EPE

Anexo 12 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo III) EPE

Anexo 13 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo I) 1ºCEB

Anexo 14 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo II) 1ºCEB

Anexo 15 – Grelha de autoavaliação das crianças EPE

Anexo 16 – Grelha de autoavaliação dos alunos 1ºCEB

Anexo 17 – Registos fotográficos das atividade cooperativas EPE

Anexo 18 – Registos fotográficos das atividades cooperativas 1ºCEB

Anexo 19 – Registos fotográficos da realização da autoavaliação das crianças

Anexo 20 – Entrevista - conversa EPE

Anexo 21 – Entrevista – conversa 1CEB

Anexo 22 – Entrevista à professora cooperante e respetiva análise 1ºCEB

Anexo 23 – Grelha de autoavaliação da criança

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I – Guião entrevista - conversa EPE

Apêndice II – Guião entrevista – conversa 1CEB

Apêndice III – Guião entrevista à professora cooperante e respetiva análise 1ºCEB

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma da investigação	28
Quadro 2 – Síntese da caracterização do contexto.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho do estudo.....	29
-----------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Intitulado *Cooperar para Aprender: contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico*, este relatório resulta de uma investigação que decorreu ao longo do período de intervenção em dois contextos distintos, especificamente em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico e pretende dar resposta à seguinte pergunta de partida: Quais as estratégias a implementar para promover o desenvolvimento de skills de cooperação nas crianças?

Ao longo da investigação foi essencial o contacto com a literatura, que permitiu elucidar e confrontar teorias, bem como tomar conhecimento dos estudos já realizados sobre a temática Aprendizagem Cooperativa.

Este trabalho apresenta-se dividido em três capítulos, que apresentamos de seguida. No primeiro capítulo apresenta-se o enquadramento teórico, onde é feita referência à legislação em vigor, relativa às duas valências, com um breve enquadramento legislativo, uma exploração da conceção de Aprendizagem Cooperativa, alusão aos cinco elementos considerados essenciais para a Aprendizagem Cooperativa, apresentação de vantagens e obstáculos da Aprendizagem Cooperativa, as particularidades dos grupos cooperativos, o papel do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico e por último, alguns contributos de estudos já realizados relativos à temática.

No segundo capítulo abordam-se os procedimentos metodológicos, onde são referidas as opções metodológicas adotadas no decurso da investigação, destacando-se aqui a investigação – ação, e se descrevem técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, que contribuíram para a concretização do estudo. Ainda neste capítulo é caracterizado o contexto e os sujeitos em estudo.

No terceiro capítulo, apresenta-se os dados da investigação resultantes da intervenção educativa, comprovados pelo tratamento e análise dos dados recolhidos

em contexto Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, as considerações finais onde aferimos um balanço do percurso, procurando chegar a algumas conclusões relevantes relativas à investigação.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Breve enquadramento legislativo

A Lei de bases do sistema educativo, documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo, salienta como um dos princípios gerais que,

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (artigo 2º da lei nº49/2005 de 30 de agosto).

Segundo a Lei – Quadro nº5/97, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro; Capítulo II; Artigo 2º). Neste sentido, prevê-se que seja complementar “da ação educativa da família” e que favoreça “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ibidem). Por consequente, “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (ME, 1997, p. 19), que são esperadas neste nível educativo. Deste modo “o respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais”, devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (Ibidem).

Sendo que “a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)” (Lei - quadro nº5/97), “(...) não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 17). Contrariamente, pressupõe-se que a educação pré-escolar “(...) se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ibidem).

Assim, importa “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Idem, p. 19), supondo que se deve encarar a criança como sujeito do processo educativo. Contudo a educação pré-

escolar deve “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (Idem, p. 93).

Ao contrário da Educação Pré-escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico é obrigatório e pretende “assegurar uma formação geral comum (...)” (artigo 7º da lei nº49/2005 de 30 de agosto). O ensino básico, sendo um nível de ensino, procede três grandes objectivos gerais:

- 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 subsequentes.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (ME, 2014, p. 13)

Tendo o 1º Ciclo do Ensino Básico documentos como os programas e as metas curriculares, que salientam conteúdos e objetivos concretos, é esperado que os mesmos impliquem “(...) que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Idem, p. 23).

De acordo com a Unesco (2011), “as oportunidades educacionais são construídas muito antes da chegada da criança à sala de aula. As competências linguísticas, cognitivas e sociais desenvolvidas na primeira infância são bases reais para a aprendizagem ao longo da vida” (p. 9). Desta forma,

os professores são importantes. Atrair pessoas qualificadas para a profissão docente, mantendo-as, e proporcionando-lhes as competências e o apoio necessários, é vital. Garantir que os sistemas de alocação de professores distribuam os equitativamente também é uma chave para alcançar resultados de aprendizagem mais equitativos (Idem, pp. 16-17).

Segundo a publicação Starting Strong III (2012), disponibilizada pela OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development), a educação na primeira infância traz uma gama ampla de benefícios, como por exemplo o bem-estar da criança e uma base para as aprendizagens ao longo da vida. No entanto os estudos mostram-nos que estes benefícios estão condicionados à “qualidade”. Para

que esta qualidade seja atingida, importa ter em conta alguns aspetos fundamentais: “Estabelecer metas e regulamentos de qualidade; Criar normas de execução do currículo; Melhorar a formação e as condições de trabalho” (OECD, 2012, p.9). Segundo o mesmo documento, verificamos que estudos apontam para a “criação de padrões curriculares e de aprendizagem, uma vez que podem ter um impacto positivo na aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento” (Ibidem).

Também neste sentido, a escola deverá repensar o seu papel e garantir condições de desenvolvimento pessoal e social, criando estratégias e preparando os alunos para a **cooperação** e **colaboração**.

1.2. Conceção de Aprendizagem Cooperativa

Na perspetiva de Lopes e Silva (2008),

a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. (p. 6).

Neste sentido Luísa Varela Freitas e Cândido Varela Freitas (2003) salientam a importância para uma distinção entre as diferentes formas de se utilizar o trabalho de grupo, uma vez que “juntar alguns alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolver em grupo, sem fixar as condições em que tal tarefa se deve desenvolver, esperando que por acaso esse trabalho resulte” é completamente diferente de “estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e cumpri-las, ao longo do ano lectivo, velando para que os resultados sejam melhores” (p. 8).

Estamos portanto a referir-nos a uma estratégia de agrupar os alunos que não é nova, pois “nos finais do século XIX, uma das maiores figuras de educação dos Estados Unidos, John Dewey, já chamara a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade (1899; 2002)” (Freitas L. & Freitas C., 2003, p. 11).

Para Cochito (2004), “a aprendizagem cooperativa é considerada uma dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos

os alunos” (p. 18). Na sua visão a autora refere-se à aprendizagem cooperativa como “uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação” (Ibidem).

De acordo com Aronson e Patnoe (1997) citado por Bessa e Fontaine (2002), “a aprendizagem cooperativa proporciona estruturas de relações sociais em que todos os alunos, integrados em grupos heterogêneos, interagem de acordo com o mesmo estatuto, independentemente do seu passado cultural ou linguístico” (p. 133). Do mesmo modo Monereo e Gisbert (2005), realçam que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre os alunos (...) em um elemento positivo que facilita o aprendizado” (p. 9).

Neste mesmo sentido, Pujólas (2001, citado por Freixo & Fontes, 2004, p. 26), ao referir-se ao conceito de Aprendizagem Cooperativa, “define-o como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada (...) em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.”

Por seu turno Freixo e Fontes (2004), consideram que “a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista (...)” (p. 85).

Segundo Díaz-Aguado (2000), “ a aprendizagem cooperativa permite criar uma situação em que a única forma de alcançar as metas pessoais é através das metas da equipa, o que faz com que a aprendizagem e o esforço para aprender sejam muito mais valorizados entre os colegas” (p. 130).

Os autores Bessa e Fontaine (2002a), entendem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia alternativa de promover o ensino - aprendizagem, que comporta em si várias características e diferentes métodos de aplicação.

1.3. Os cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa

Lopes e Silva (2008), consideram que a cooperação é mais do que partilhar materiais, estar a trabalhar junto de colegas ou simplesmente ajudarem-se. Deste modo, Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados por Lopes e Silva (2008), definiram **cinco elementos essenciais** que devem estar presentes na aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1989), sendo eles:

- a interdependência positiva;
- a responsabilidade individual e de grupo;
- a interação estimuladora preferencial face a face;
- as competências sociais;
- o processo de avaliação do grupo.

Estas componentes da aprendizagem cooperativa, “(...)contribuem para criar um tipo específico de interações e permitem distinguir as actividades cooperativas das actividades tradicionais de trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

A **interdependência positiva** é um elemento fundamental para criar actividades de aprendizagem cooperativa, uma vez que requer a interação de várias crianças na realização da mesma tarefa. Deste modo “a criação da interdependência positiva transforma uma actividade de grupo numa verdadeira actividade cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p. 15), uma vez que é necessário as crianças / alunos terem presente que o grupo só será bem-sucedido se todos tiverem êxito, se todos trabalharem para um objetivo comum. Por outro lado o fracasso de um elemento do grupo, resulta no insucesso de todo o grupo.

De acordo com Lopes e Silva (2008), a interdependência positiva pode ser conseguida de diferentes maneiras, nomeadamente: interdependência ligada aos objetivos, aos recursos, à tarefa, às recompensas, aos papéis e às forças externas.

Estamos perante a interdependência ligada aos objetivos, quando os elementos do grupo trabalham para realizar um objetivo comum. A interdependência ligada aos recursos, debruça-se sobre o facto de o grupo partilhar os materiais e

equipamentos para realizarem a tarefa. Existe interdependência ligada à tarefa quando dentro de um grupo, a tarefa é repartida por todos, para que todos tenham a sua quota de responsabilidade na concretização da mesma. Ocorre a interdependência ligada às recompensas, quando o grupo atinge junto um determinado objetivo. Cada atividade requer determinados papéis, todos os elementos de um grupo devem ter o seu próprio papel dentro do mesmo, a fim de facilitar o trabalho. Por último a interdependência ligada às forças externas, acontece sempre o grupo é desafiado com algo que lhe é externo, este desafio deve ser encarado em grupo, de modo a que juntos terminem o trabalho a realizar.

No que respeita à **responsabilidade individual e de grupo**, importa termos em consideração, que segundo Freitas (1997), a tarefa que o grupo realiza é da responsabilidade de todos os seus elementos, tendo por isso cada um a sua parte de responsabilidade. “A responsabilidade individual significa que cada um dos membros do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e deve ajudar os colegas do grupo a aprender” (Abrami et al., 1996 citado por Lopes & Silva, 2008, p. 17). No entanto a responsabilidade individual não deve ser vista como uma igualdade de contribuições entre todos os membros do grupo, deve por outro lado ser entendida de maneira a que a contribuição de cada elemento do grupo, para o trabalho, seja significativa.

A **interação estimuladora face a face**, requer que os grupos sejam de pequena dimensão, pois “a interação verbal, promove para além da troca de informação, afectividade, que é importante no grupo” (Freitas, 1997, p. 166). Lopes e Silva (2008) definem que esta interação integra dois aspetos, por um lado a disposição física da sala, ou seja, as crianças que estão integradas em pequenos grupos estejam posicionadas de modo a que todos se vejam. Esta forma de trabalho permite estabelecer relações mais estreitas. Por outro lado, o segundo aspeto diz respeito à interação resultante dessa disposição, ou seja, “torna-se determinante para facilitar a ocorrência de feedback, a interação comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo de comportamento” (Lopes & Silva, 2008, p. 18).

As **competências sociais** são competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo, tais como: “(...)escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros” (Lopes & Silva, 2008, p.7). Através das atividades de aprendizagem cooperativa, são proporcionadas interações entre as crianças. Estas interações são uma forma de adquirir competências sociais. Para Lopes e Silva (2008), favorecer o domínio de

competências sociais passa por observar e dar feedback, incentivando a crianças a repetir um comportamento ou uma ação.

De acordo com Lopes e Silva (2008), “o período de feedback (...) importa integrá-lo em todas as actividades cooperativas. Desta maneira, as crianças habitua-se à auto-avaliação e assumem a responsabilidade de adquirir as competências necessárias à cooperação” (p. 22).

Referimos por último o **processo de avaliação do grupo**, também ele, um elemento essencial da aprendizagem cooperativa, em que as crianças avaliam as suas ações. Este processo é também um momento em que os elementos do grupo devem “fixar os objectivos para melhorar as suas competências e desta maneira terão mais consciência do seu comportamento e das suas repercussões deste sobre as outras crianças” (Idem, p. 21). Segundo os mesmos autores anteriormente citados, a avaliação do grupo auxilia a aprendizagem das competências sociais, certifica que o grupo receba feedback pela sua participação e relembra a todos os elementos do grupo as competências que devem ter para cooperarem.

1.4. Vantagens e Obstáculos da Aprendizagem Cooperativa

Na perspectiva de Monereo e Gisbert (2005, p. 10), “ a aprendizagem cooperativa potencializa habilidades psicossociais e de interação (...), baseadas em valores como colaboração, ajuda mútua e solidariedade.” Entre as habilidades referidas, os autores destacam a **relação com os outros**, a **aceitação de pontos de vista**, **comunicação**, **negociação** e a **auto-estima**. Desta forma, a aprendizagem cooperativa potencializa as interações entre as crianças, sendo esta “...um motor para a aprendizagem significativa (...) e um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade” (Ibidem).

Na mesma linha de pensamento, Freixo e Fontes (2004), realçam que a aprendizagem cooperativa “(...)permite que os alunos adquiram determinados valores e competências e exercitem atitudes ligadas à cooperação” (p. 60). Para os autores, esta cooperação “é fundamental para o entendimento da escola como promotora do

pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (Ibidem).

Segundo Lopes e Silva (2008, p.7), “as actividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais”, sendo as estas últimas necessárias ao trabalho de grupo, privilegiado pelo trabalho cooperativo.

A interação entre os alunos, no trabalho cooperativo proporciona “(...) sobretudo se em grupos pequenos (...) uma aprendizagem mais rica através do diálogo, que necessariamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados (...)” (Freitas, L. & Freitas C., 2003, p. 14). De acordo com os mesmos autores, a aprendizagem cooperativa proporciona o uso apropriado de **skills interpessoais e de pequeno grupo**. Assim, parece poder dizer-se que,

ser capaz de partilhar sentimentos, de ouvir sem interromper, esperando pela sua vez de intervir, de mostrar simpatia pelas ideias dos outros, ainda que não concordando com elas, de encorajar que se mostre desanimado – são qualidades que devem ser desenvolvidas na prática de grupos (Idem, p. 31).

Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984) referidos por Luísa Varela Freitas e Cândido Varela Freitas (2003, p. 31) salientam cinco assunções, que estão subjacentes ao ensino de skills de cooperação:

- A aprendizagem de um skill de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promova a colaboração;
- Estes skills devem ser ensinados;
- Os pares são essenciais nessa aprendizagem, não há aprendizagem de skills sociais em trabalho individual;
- A pressão dos pares para a aprendizagem desses skills tem que se interligar com o suporte para essa aprendizagem;
- Quanto mais cedo se iniciar esse ensino melhor.

Os autores referem que o aprofundamento de determinados skills torna-se mais fácil, se os mesmos tiverem sido aprendidos a um nível diferente, adequando à idade dos alunos, desde logo no jardim-de-infância e no 1º ciclo.

De uma forma generalista, a aprendizagem cooperativa “caracteriza-se pela divisão das turmas em grupos (...), constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior” (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 44). À semelhança de Monereo e Gisbert, os autores Bessa e Fontaine, referem que o

trabalho em conjunto que a aprendizagem cooperativa proporciona, fomenta as interações, que levam os alunos a apresentarem as suas opiniões e a construírem estratégias. “E é por via destas interações que são activados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens” (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 45).

Se a aprendizagem procede o desenvolvimento, ela vai servir de guia e de orientação para as funções implicadas neste processo, por isso, se a escola solícita os alunos apenas para tarefas que eles conseguem resolver sozinhos não está a contribuir, com eficácia, para o desenvolvimento da ZDP, nem, portanto, para o seu progresso cognitivo (Freixo & Fontes, 2004, p. 18).

Para Freixo e Fontes (2004), “um dos grandes objetivos da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conheça os seus direitos e as suas responsabilidades” (Freixo & Fontes, 2004, p. 34). Neste sentido, Freixo e Fontes (2004) suportado por Fraile, C., argumenta que “(...)a prática da Aprendizagem Cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna” (p.63).

Para Cochito (2004), cooperar

implica igualdade e diferença. Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural) (Cochito, 2004, p. 4).

No mesmo sentido a aprendizagem cooperativa, poderá segundo a mesma autora, funcionar como “(...)modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças(...)” (Idem, p. 18).

Para além das vantagens apresentadas anteriormente, importa referir os obstáculos subjacentes à Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente, o facto de “(...) os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação” (Freixo & Fontes, 2004, p. 60). Estes conflitos e diversidade de pontos de vista, não são ultrapassáveis se existirem características inibem a cooperação. Segundo Lopes e Silva (2008, p. 7) algumas destas características passam pelo egocentrismo, competências sociais pouco desenvolvidas, atenção de curta duração, necessidade de gratificação imediata, competências linguísticas limitadas e impulsividade.

Além destes aspetos os mesmos autores apontam fatores externos que inibem a cooperação, mais concretamente o facto de os adultos agirem como se as crianças / alunos não fossem capazes de cooperar. Em consequência, “esta atitude impede-as de o fazerem na medida das suas capacidades. Com efeito, os adultos comunicam-lhes constantemente expectativas pouco elevadas e estas respondem frequentemente com um comportamento de acordo com essas expectativas” (Lopes & Silva, 2008, p. 10).

Um outro obstáculo apontado pelos autores para o desenvolvimento de competências de cooperação é a organização das crianças da Educação Pré – Escolar por grupos etários, uma vez que não contactam com outras crianças com competências sociais mais desenvolvidas.

1.5. Grupos Cooperativos

Como já havia sido referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa baseia-se no trabalho de cooperação entre os elementos de um determinado grupo, tendo por isso algumas particularidades, que o diferenciam de um trabalho de grupo tradicional. Entre muitas das especificidades da aprendizagem cooperativa, encontramos também algumas características particulares no que toca à **formação de grupos cooperativos**.

Assim sendo começamos com a perspectiva de Luísa Varela Freitas e Cândido Freitas (2003), que salientam que “a dinâmica dos grupos tem como objetivo o estudo do comportamento das pessoas interagindo em grupo, dedicando particular atenção aos estados emocionais derivados dessas interações” (p. 12).

Por sua vez, Freixo e Fontes (2004), defendem que “os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível (sexo, idades, raça, capacidades, etc.), apresentando os seus elementos diferentes níveis sócio culturais com diferentes aptidões, interesses e experiências (...)” (p. 36). Neste sentido a **heterogeneidade** é vista como um contributo para o grupo proporcionando “(...) um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes (...)” (Ibidem). Na mesma linha de pensamento

Cochito (2004), também reforça a importância da heterogeneidade classificando-a como “um critério fundamental” (p. 43).

Relativamente à constituição dos grupos, importa deixar claro que esta decisão não deverá ser deixada à escolha das crianças “a fim de evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte” (Lopes & Silva, 2008, p. 26).

Complementando esta ideia da constituição dos grupos, Druart e Waelput (2008), sustentam que não existe um número ideal de crianças por grupo, dependendo este critério do assunto, da tarefa ou das habilidades das crianças, no entanto, “geralmente, preconizam-se grupos formados por 2 a 6 membros, mas parece-nos útil começar por grupos restritos de 2 ou 3 crianças, que exigem, em princípio, menos habilidades sociais” (Druart & Waelput, 2008, p. 66).

Por seu turno Lopes e Silva (2008), defendem que os grupos de trabalho cooperativo devem ser representativos da população da sala, representando assim a heterogeneidade da sala. Embora a heterogeneidade do grupo, nos leve a pensar que todos os elementos são diferentes, importa que os grupos se sintam como tal e que as suas características diferentes, os torna únicos. Falamos portanto, do **espírito de grupo**, ou seja, “o sentido de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que actua como o cimento necessário para que factores tão importantes como a independência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo” (Freitas, L. & Freitas, C., 2003, p. 37).

Na perspectiva de Cochito (2004) “...a dimensão, a composição e a duração do grupo não asseguram, por si só, o desenvolvimento do sentido de cooperação mas são factores base, em grande medida preditores do seu bom funcionamento” (p. 45).

Quando se realizam atividades cooperativas é fundamental que a todos os elementos do grupo sejam dadas as mesmas oportunidades de participação no trabalho (Freixo & Fontes, 2004).

Como já havia sido referido, o **compromisso individual** possibilita confirmar que todos os elementos do grupo, sejam mais fortes no trabalho que realizam, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais. Nesta linha de pensamento Druart e Waelput (2008), afirmam que “incitar as crianças a entreatudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles (...)” (p. 111), desta forma os elementos

do grupo ajudam-se e encorajam-se uns aos outros, pois para chegarem a um **resultado comum** é necessário cooperarem.

Também as OCEPE, referem que,

(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME, 1997, p. 35).

Os autores Luísa Varela Freitas e Cândido Varela Freitas (2003) salientam ainda um aspeto essencial nos grupos de trabalho cooperativo – o espírito de grupo. Neste sentido, podemos referir que para criar o espírito de grupo “é antes de mais necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente (...) e embora a formação de um grupo de trabalho não implique a existência de uma amizade sólida, deve implicar um conhecimento claro do outro” (Idem, p. 38).

1.6. O papel do Educador / Professor

De acordo com o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, refere que no âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”. É portanto esperado que “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, p. 36).

Neste sentido e se a heterogeneidade dos grupos, favorece a cooperação, “...torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto” (Idem, p. 35).

Também o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve trabalhar neste sentido, na medida em que “promove a participação ativa 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” (Decreto-lei nº241/2001 de 30 de agosto).

De acordo com Druart e Waelput (2008), “ o professor, em todas as actividades da vida do quotidiano, imprevistas ou repetitivas, organizadas ou espontâneas, preocupa-se em conseguir que as crianças se tornem mais abertas, mais altruístas, mais cooperantes, mais autónomas” (p. 74).

Segundo Lopes e Silva (2008) o educador deverá conhecer bem as competências de cada criança, pois assim “(...) o(a) educador(a) analisa o tipo de competências requeridas para realizar a tarefa e divide as crianças de modo a que cada grupo integre as que tenham as competências necessárias para trabalhar juntas e a realizar a tarefa com sucesso” (p. 26).

Por seu turno Cochito (2004) afirma que “a experiência dará ao professor cada vez maior capacidade de negociar a constituição dos grupos evitando cedências, por um lado, e ‘catalogação’ de alunos, por outro” (p. 43). Cabe portanto ao educador/professor, segundo Druart e Waelput (2008), formar os grupos tendo em conta objetivos definidos ou de forma a evitar a rejeição de crianças menos populares.

De uma forma geral, sem especificar concretamente o papel do professor/educador no âmbito do trabalho cooperativo, achamos essencial repensar o seu papel, na medida em que reflete sobre as suas práticas e as adequa ao grupo de crianças/alunos. Neste sentido e porque cada vez mais o educador/professor deve ser um **prático reflexivo**, mas também **investigador**, realçamos a perspectiva de Alarcão (2001) que define dois princípios base que o educador /professor deverá ter em consideração: “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p. 6).

Assim sendo, “a vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (Idem, p. 12).

1.7. Contributos de alguns estudos sobre a Aprendizagem Cooperativa

No sentido de clarificar as diferentes perspetivas acerca da Aprendizagem Cooperativa, apresentamos de seguida resultados de alguns estudos desenvolvidos neste domínio.

De acordo com um estudo realizado por Valente (2012), intitulado “O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB”, verifica-se, segundo as conclusões do mesmo, é necessário um trabalho por parte do professor, quanto à sua ação, considerando ser importante que esta ação seja estratégica e intencional, pois só assim os alunos desenvolverão competências necessárias para a elaboração de um trabalho de grupo no âmbito da aprendizagem cooperativa.

Por sua vez, a investigação de Moreira (2013), “Aprender a Cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa”, salienta um desenvolvimento na obtenção de competências ligadas à relação e à cooperação e motivação para a realização das propostas de trabalho com os pares.

Analisando outros estudos no âmbito da temática, realçamos Pimentel (2013), que nos mostra que a abordagem cooperativa proporciona uma maior motivação, partilha e debate de ideias, impulsionando assim aprendizagens significativas.

Por seu turno, Marques (2014) destaca os benefícios da colaboração enquanto estratégia de desenvolvimento integrado, através de uma abordagem à Aprendizagem Cooperativa. O estudo realça o contacto com novas estratégias de ensino e aprendizagem diferentes da aprendizagem individualizada, com vista a motivar os alunos e despertar hábitos pelo trabalho em cooperação. Os resultados obtidos apontam para um impacto positivo, sendo que se verifica um progressivo e significativo desenvolvimento de competências sociais positivas nos alunos, bem como um aumento de atitudes de colaboração e cooperação.

O estudo “Aprendizagem Cooperativa – contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças do pré-escolar, apresentado por Taveira (2014) constata a pertinência do ensino de competências sociais a crianças de idade pré-

escolar, apontando a importância da Aprendizagem Cooperativa, uma vez que proporciona a interação entre pares e adultos.

Os estudos referenciados permitiram tomar percepção de como a Aprendizagem Cooperativa pode ser aplicada, quer no que diz respeito à variedade de contextos, como à própria utilização em diferentes áreas de conteúdo. Acima de tudo esta consulta ajudou também a perceber que investigações já foram realizadas no âmbito da temática. Ainda assim, não podemos deixar de salientar que muitas vezes estes estudos podem dar-nos a conhecer alguma literatura pertinente para a nossa própria investigação.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo foi a metodologia de natureza qualitativa, uma vez que esta abordagem “(...)exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Segundo Tuckman (2000), este tipo de metodologia privilegia a situação natural como fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha dos mesmos. Para os mesmos autores a utilização de uma metodologia qualitativa vai essencialmente ao encontro de um significado das coisas, ou seja, em busca de resposta para o “porquê” e para “o quê”.

2.1. Preocupações éticas

Perante a realização da presente investigação, importa salientar a preocupação demonstrada no que concerne ao anonimato dos sujeitos implicados ao longo do estudo. Desta forma, preservamos também a identificação das instituições envolvidas. Realçamos que os sujeitos em estudo, foram informados da investigação realizada, para que a participação dos mesmos fosse autorizada.

2.2. Cronograma da investigação

A investigação passou por diversas fases e consequentemente exigiu a realização de várias tarefas. Com o seguinte quadro, pretendemos sistematizar cronologicamente quando é que essas mesmas tarefas foram cumpridas. Como podemos observar através do cronograma a investigação aconteceu de forma gradual ao longo do período de intervenção na Educação Pré-escolar, ou seja, entre março – junho de 2015 e no 1.ºCiclo do Ensino Básico, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016.

CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO 2015/2016	
FASES E TAREFAS	MÊS
Escolha da temática	março
Formulação do problema	abril
Definição da finalidade da investigação	abril
Revisão da literatura	março/abril/maio
Redação do enquadramento teórico	maio
Definição da metodologia	maio
Recolha dos dados Pré-escolar	abril/maio
Realização da entrevista - conversa	junho
Análise dos dados Pré-escolar	junho
Caracterização do contexto e dos sujeitos em estudo 1.ºCiclo	outubro
Recolha de dados 1.ºCiclo	outubro/novembro
Enriquecimento da revisão da literatura	novembro
Construção das entrevistas	novembro
Elaboração das entrevistas	dezembro
Análise dos dados 1ºciclo	dezembro
Triangulação dos dados Pré-escolar – 1ºCEB	janeiro
Conclusões da investigação	janeiro
Redação do Relatório final	janeiro

Quadro 1 – cronograma da investigação

2.3. Desenho do estudo

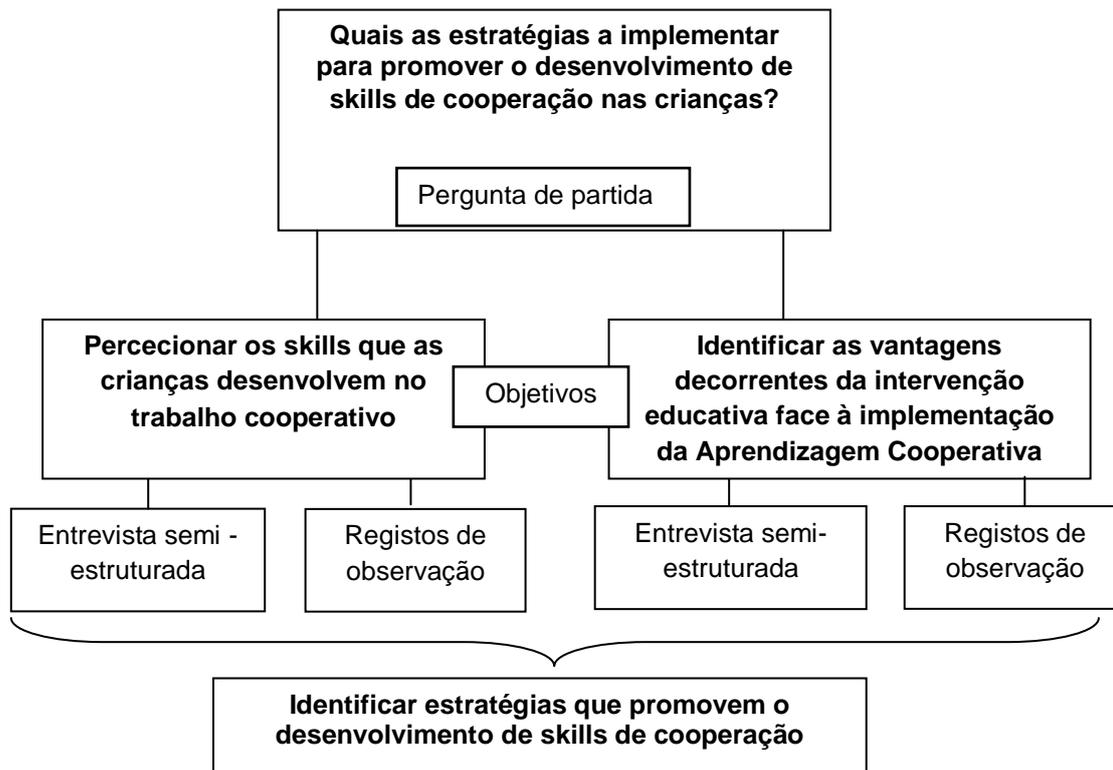


Figura 1 – Desenho do estudo

2.4. Pertinência do tema

Quando falamos em preparar as crianças para a vida em sociedade e prepará-las também para uma vida democrática, estamos, à partida, de forma implícita a referir-nos às relações e interações que as crianças começam desde cedo a estabelecer com o outro. A forma como percecionam o mundo, como respeitam a opinião do outro, como ajudam ou não o outro, deve ser trabalhada quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico. É neste sentido que aprender a cooperar deve fazer parte do trabalho realizado pelo educador e pelo professor, para que através da cooperação se proporcionem aprendizagens e adquirirem competências tanto pessoais quanto sociais.

Desta forma, com vista a uma intervenção que trouxesse alguma mudança no contexto e que proporcionasse o desenvolvimento de competências de cooperação, avançamos com esta investigação.

2.5. Pergunta de partida e objetivos do estudo

Considerando que é de primordial estabelecer um fio condutor que nos guie e dê intencionalidade à investigação, foi elaborada a seguinte pergunta de partida: Quais as estratégias a implementar para promover o desenvolvimento de skills de cooperação nas crianças? Desta pergunta de partida, advêm dois objetivos: perceber os skills que as crianças desenvolvem no trabalho cooperativo e identificar as vantagens decorrentes da intervenção educativa face à implementação da Aprendizagem Cooperativa.

2.6. A investigação – ação

No presente estudo a investigação - ação foi, assumindo o propósito de refletir e questionar as práticas educativas à luz da temática – Aprendizagem Cooperativa. De forma a definir-se o termo investigação - ação, atende-se à perspectiva de Coutinho et al. (2009) que refere que “a Investigação – Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

Por seu turno, para Máximo-Esteves (2008), “a investigação – acção é um conceito simultaneamente teórico e instrumental, argumentando ser possível a articulação destes dois aspectos com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam” (Máximo – Esteves, 2008, p. 16).

Importa contudo percebermos que a essência da investigação - ação é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et.al., 2009, p. 360).

Podemos realçar ainda que “o que melhor caracteriza e identifica a Investigação – Acção (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa,

essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (idem, p. 362).

Cortesão e Stoer (1997), consideram que no decorrer do processo ensino - aprendizagem, afirma-se “(...)que o professor, a par de uma actividade de pesquisa, desenvolve uma actividade de ensino – acção, e tendo também presente que pesquisa, acção e formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação – acção” (p. 12).

Desta forma, a presente investigação recorreu à utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados, que melhor responderam aos objetivos traçados.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.7.1. Observação

No decorrer da investigação a observação tornou-se essencial, uma vez que este procedimento permite ao observador recolher dados capazes de fornecer informações significativas sobre um determinado acontecimento ou aspeto. Precisamente neste sentido, Tuckman (2000) salienta que a observação é o dispositivo mais utilizado para a recolha de dados. Deste modo, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). A fase do trabalho de observação “...consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores. Esta operação apresenta-se de diferentes formas, consoante se trate de uma observação direta ou indireta” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 163). Neste sentido e com base nos objetivos que se pretendem alcançar com este estudo, procedemos à utilização da observação direta, sendo que “(...) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações (...)” (Idem, p. 164).

Dado que a observação direta assume variados formatos, para sustentar a investigação, foram seleccionados instrumentos de recolha de dados que sustentam e evidenciam, a intervenção realizada no contexto e os resultados que essa mesma intervenção demonstrou. Apresenta-se assim de seguida os registos de observação

utilizados, bem como as grelhas de avaliação das crianças e ainda outros documentos, que registam evidências do trabalho realizado.

2.7.1.1. Registos de observação

Os registos de incidentes críticos e as amostragens de acontecimentos, foram instrumentos utilizados para registar e refletir os dados da observação. A par destes, foram ainda utilizados registos de atividades significativas e registos fotográficos, que pretendem evidenciar os dados obtidos fruto da intervenção.

Relativamente aos registos de incidentes críticos, salientamos que estes “(...) permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2002, p. 181).

A amostragem de acontecimentos (cfr. Anexos 8 e 9 – Amostragem de acontecimentos I e II 1ºCEB), permite ao observador direcionar a sua atenção “(...) num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem (...)” (Parente, 2002, p.185). Atendendo ao objetivo da observação, este tipo de registo pode ser elaborado de várias formas. No entanto, “ (...) se o objetivo é identificar as causas e/ou resultados de certos comportamentos, é conveniente realizar um registo descritivo que inclua os antecedentes, o comportamento ou acontecimento e as respetivas consequências” (Ibidem).

Os registos fotográficos (cfr. Anexo17 e 18 – Registos fotográficos das atividades cooperativas) demonstram evidências ocorridas durante os trabalhos realizados, e particularmente nesta investigação, permitem ilustrar parte do que foi vivenciado, como por exemplo, a interação das crianças nos grupos de trabalho cooperativo.

2.7.1.2. Grelha de avaliação das crianças

De forma a valorizar a autoavaliação das crianças, relativamente ao trabalho cooperativo realizado, foi adaptada uma grelha de auto-avaliação *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância* (cfr. Anexo 23), da autoria de José Lopes e Helena Santos Silva (2008). Esta grelha de auto-avaliação é sugerida como forma de avaliar a participação das crianças numa dada atividade, face à utilização do método de aprendizagem cooperativa Círculos concêntricos. Segundo Lopes e Silva (2008), “(...) é um método simples que permite às crianças terem uma discussão estruturada com vários colegas num curto espaço de tempo. Pode desenvolver a ideia de movimento na sala de atividade com um fim específico” (Lopes & Silva, 2008, p. 120).

Respeitando os direitos de autor, procedeu-se ao contacto com os autores, procurando uma autorização para o uso e adaptação desta grelha na intervenção. Depois do contacto estabelecido e após autorização por parte dos intervenientes, procedeu-se a adaptação desta grelha de autoavaliação, que consistiu no acréscimo que alguns indicadores, que pareceram pertinentes face ao contexto e ao trabalho realizado. Uma vez adaptada, esta grelha foi também utilizada com a mesma finalidade, avaliar a participação das crianças na atividade, sendo elas próprias a realizar a sua autoavaliação.

2.7.2. A Entrevista – conversa

Selecionou-se para a presente investigação, a utilização de uma entrevista – conversa com dois grupos de crianças, um com crianças do Pré-Escolar entre os quatro e os cinco anos, escolhidas aleatoriamente (cfr. Anexo 20 e 21) e o outro com alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, também escolhidas aleatoriamente. Este tipo de entrevista “(...) distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade)” (Saramago, 2001, p. 14). Desta forma para se preparar esta entrevista teve-se em conta que “como procedimentos de base para a construção do

guião da entrevista - conversa há que ter em conta a definição dos objetivos em torno dos quais o conjunto das questões será orientado” (Ibidem).

Desta forma, pretendeu-se verificar se as crianças preferiam trabalhar sozinhas ou em grupo; se achavam que era mais fácil trabalhar em grupo ou sozinhas; com quantos colegas preferiam trabalhar no mesmo grupo; a opinião delas relativamente aos trabalhos realizados; se costumavam ajudar-se umas às outras; se achavam que aprendiam umas com as outras e se achavam importante ouvirmos e respeitarmos os outros (cfr. Apêndice I e II). Ao longo da análise dos dados obtidos, sempre que for referida a entrevista – conversa realizada com as crianças do Pré-Escolar, será denominada entrevista conversa EPE. A entrevista – conversa realizada com os alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico, será denominada entrevista conversa1CEB.

2.7.3. A Entrevista semi-estruturada

Para esta investigação foi também realizada uma entrevista à professora cooperante do 1ºCiclo do Ensino Básico, com vista a perceber-se a sua perspetiva e experiência face à temática, bem como os contributos do trabalho cooperativo na sala de aula e os skills que os alunos desenvolvem. Para tal objetivo, foi selecionada a entrevista semi-estruturada, uma vez que é “...um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p.517). A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por ter “...como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Máximo-Esteves, 2008, p.96). De uma forma geral, espera-se com este tipo de entrevista “...que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004, p.89).

Para a realização desta entrevista foram elaboradas algumas questões orientadoras (cfr. Apêndice III – guião da entrevista), que pretendiam verificar a prática do trabalho cooperativo por parte do profissional, os comportamentos dos alunos quando estão organizados em grupo, as estratégias que os alunos utilizam para a resolução de conflitos, de que forma é que os alunos trabalham autonomamente quando estão em grupo, a evolução dos alunos após a implementação do trabalho

cooperativo em sala, vantagens do trabalho cooperativo e as competências de cooperação que os alunos demonstram. Importa referir que foi atribuído o código (E2), para a identificação das respostas dadas pelo entrevistado. Desta forma, durante a análise de dados, sempre que for referenciada um excerto do que o entrevistado disse durante a entrevista, o mesmo será identificado por (E2).

2.7.4. Outros instrumentos de recolha de dados

Os registos de atividades significativas (cfr. Anexo 1 – Atividade Significativa EPE), permitem tomar conhecimento de forma detalhada de algumas atividades que se tornaram importantes no âmbito do trabalho cooperativo. Através destes registos podemos registar como é que as atividades se desenvolveram, quais os objetivos alcançados, bem como uma breve avaliação das mesmas.

Foi também criado um registo permitiu assinalar e o funcionamento dos grupos de trabalho cooperativo no decorrer das atividades propostas (cfr. Anexo 10 – Quadro de análise do funcionamento do grupo). Estes registos retratam a entajuda existente entre os grupos (se foi verificada ou não), a descrição da atividade realizada, alguns comentários que as crianças fizeram durante a atividade e por último o envolvimento que cada um dos elementos demonstrou no trabalho.

2.8. Caracterização do contexto e dos sujeitos em estudo

Instituição A	Instituição B
Pré-Escolar	1ºCiclo do Ensino Básico
Instituição particular	Escola da rede pública
Grupo de 3/4 anos	1ºano
26 crianças	26 alunos

Quadro 2 – síntese da caracterização do contexto e dos sujeitos em estudo

A investigação decorreu em duas instituições A e B, sendo que a instituição A diz respeito ao contexto de Pré-Escolar e a instituição B ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procede-se de seguida à caracterização de cada um dos contextos, bem como os sujeitos em estudo.

2.8.1. Caracterização dos contextos

A instituição A integra as valências de Pré-Escolar e o 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e está localizada no concelho do Porto. Trata-se de uma instituição privada de cariz religioso, que recebe crianças pertencentes a um nível socioeconómico médio/alto.

A instituição B, pertencente à rede pública, está inserida num agrupamento que contempla quatro escolas com valências do Pré-escolar ao Ensino Secundário, situada no concelho do Porto. A instituição além do 1ºciclo detém também a valência de Pré-Escolar.

2.8.2. Caracterização do grupo de Educação Pré-escolar

A intervenção na instituição A, decorreu numa sala de 3/4 anos, composta por vinte e seis crianças, sendo dez do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Sendo uma sala heterogénea relativamente à faixa etária, cinco das vinte e seis crianças pertencem ao grupo dos três anos e as restantes ao grupo dos quatro anos. Contudo algumas crianças do grupo dos três anos já completou quatro anos no presente ano de 2015, bem como algumas crianças do grupo dos quatro anos completou cinco anos.

Acreditando que embora cada criança seja única e demonstre as suas particularidades, é possível destacar alguns aspetos gerais, que acabam por caracterizar todas as crianças. O grupo sempre revelou bastante vontade de aprender e experimentar, demonstrando bastante curiosidade pelo mundo que o rodeia e espírito de descoberta. Nas propostas realizadas ao longo do estágio, o grupo de crianças foi-se revelando dinâmico e empenhado.

O grupo mostra-se unido e revelam algum espírito de entreajuda, no que respeita à realização de tarefas. Este é um aspeto importante na sala devido à diferença de idades, pois os mais velhos ajudam os mais novos. É possível verificar que as crianças não fazem distinção entre meninas e meninos nas brincadeiras, uma vez que é frequente observar meninas e meninos a brincarem juntos. Quando brincam, também não se verifica um afastamento entre as crianças mais velhas e as crianças mais novas, uma vez que as mesmas se relacionam de forma harmoniosa.

Embora as crianças estejam habituadas a estarem em grupos, não podemos dizer que estes grupos são grupos de trabalho cooperativo, uma vez que as atividades que fazem não requerem cooperação nem interação, são atividades individuais. No entanto, verifica-se que as crianças cooperam em pequenas tarefas tanto da sala como pessoais, como por exemplo ajudar a vestir um casaco, ajudar um colega a arrumar um jogo, apertar as sapatilhas, ou seja, pequenos momentos que fazem parte das rotinas. Ainda assim, este tipo de atitude que o grupo revela torna-se importante, porque já se disponibilizam a ajudar o outro, sabem distinguir aquilo que conseguem fazer para ajudar alguém e este tipo de competências são essenciais, para que também no âmbito da aprendizagem cooperativa, num trabalho cooperativo com outras crianças, consigam trabalhar em equipa.

Para que melhor se conheça estas crianças, serão abordados de seguida os quatro níveis de desenvolvimento: cognitivo, linguístico, psico-motor e sócio - afetivo.

No que diz respeito ao **desenvolvimento cognitivo**, o grupo encontra-se naquele que é denominado por Piaget como o estágio pré-operatório, em que "(...) as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. No entanto (...) as crianças só pensam logicamente no estágio das operações concretas, no período escolar" (Papalia, Olds & Felman, 2009, p.312). No estágio pré-operatório estão identificados alguns progressos cognitivos, entre eles a função simbólica que é evidenciada através da imitação, do jogo simbólico e da linguagem. As crianças evidenciam estes progressos através das brincadeiras em pequenos grupos, em que imitam momentos que aconteceram anteriormente, bem como na utilização do jogo simbólico quando utilizam um objeto para simbolizar outro.

Outro aspeto a salientar é a capacidade para classificar, ou seja as crianças organizam objetos em categorias de acordo com critérios pré-estabelecidos. Exemplo disso é a utilização dos blocos lógicos, em que as crianças classificam facilmente

segundo a forma, a cor, a espessura e tamanho. As crianças de três anos não o fazem com o mesmo ritmo que as crianças de quatro anos, mas também demonstram esta capacidade.

Quanto à compreensão do número, o grupo consegue contar e trabalhar a quantidade. A maioria das crianças reconhece e identifica facilmente o número. Ao longo da intervenção foi sendo trabalhada a tabela de dupla entrada, através da utilização do quadro de presenças, que começou por semanal e posteriormente após a notória evolução das crianças, passou para mental. Desta forma, o grupo revelava bastante facilidade em orientar-se e usar a tabela de dupla entrada.

No que respeita às limitações do pensamento pré-operatório, as crianças revelam egocentrismo, ou seja, "(...) incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio" (Papalia, Olds & Felman, 2009, p.316), também associado à centração "incapacidade para de descentrar (...) a criança centra-se apenas num aspeto da situação e negligencia os outros" (Ibem, p.33). Estas características verificam-se maioritariamente nas atividades livres, quando as crianças não conseguem resolver os seus próprios conflitos.

Quanto ao **desenvolvimento linguístico** é de realçar que "a facilidade crescente com que as crianças mais novas se expressam através do discurso, ajuda-as a formar a sua própria visão única do mundo" (Papalia, Olds & Feldman 2009, p.322). Neste sentido a oralidade é o meio privilegiado para as crianças comunicarem. É principalmente nos momentos de grande grupo que as crianças têm oportunidade de partilhar com todos relatos, momentos ou informações que achem pertinentes. Nestas alturas o uso do vocabulário é mais diversificado e requer maior expressividade por parte da criança.

É de destacar que nem todas as crianças estão ao mesmo nível de desenvolvimento da linguagem, notando-se naturalmente uma maior diferença entre as crianças de três e as de quatro anos. Ainda assim a maioria das crianças já demonstra vocabulário diversificado. O grupo revela facilidade em recontar histórias, mas quando têm de inventar uma história através de imagens, por exemplo, demonstram alguma dificuldade.

No que respeita à escrita algumas crianças já conseguem escrever o nome sem ajuda, as restantes fazem-no corretamente com a ajuda de cartão, onde está escrito o seu nome. Todas as crianças identificam o seu nome escrito e a maioria

reconhece e identifica oralmente a letra que começa o seu nome e o nome das restantes crianças (por exemplo: nomes começados pela letra P). O grupo demonstra também facilidade em identificar as letras na palavra, exemplo disso é uma atividade realizada na sala com as palavras que conheceram com o projeto. É de salientar também a aptidão das crianças e progressiva evolução no que respeita à produção de rimas através de jogos de sons, bem como a divisão de sílabas, recorrendo ao batimento das palmas.

Relativamente ao **desenvolvimento motor**, destaca-se o entusiasmo que as crianças empregam quando correm e saltam, quer no recreio, quer nas sessões de expressão motora. Algumas crianças demonstram ainda alguma dificuldade ao nível do equilíbrio. Quanto à motricidade fina a maioria das crianças recorta corretamente em linha reta, tendo mais dificuldade na linha curva. Quanto à lateralidade o grupo ainda não distingue a direita da esquerda, nem tem a lateralidade definida. É de salientar que "(...) as crianças variam na sua perícia, dependendo dos seus dotes genéticos e das suas oportunidades para aprenderem e praticarem as competências motoras" (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p .287). De destacar ainda a habilidade que o grupo já demonstra na nomeação das diferentes partes do corpo.

Atendendo ao **desenvolvimento sócio – afetivo**, verifica-se que o grupo revela entusiasmo quando realiza atividades e demonstra bastante motivação para novas aprendizagens e experiências. O grupo é unido e as crianças ajudam-se umas às outras na realização de tarefas, demonstrando já espírito de entreajuda. Este é um aspeto importante na sala devido à diferença de idades, pois os mais velhos ajudam os mais novos. É possível verificar que as crianças não fazem distinção entre meninas e meninos nas brincadeiras, uma vez que é frequente ver meninas e meninos a brincarem juntos.

As crianças relacionam-se umas com as outras dentro e fora da sala, mesmo que hajam algumas preferências quanto aos companheiros de brincadeiras. Existem ainda momentos em que se verifica que as crianças têm alguma dificuldade e revelam resistência quanto à partilha quer de materiais e jogos. Durante as atividades livres, em que as crianças trabalham nas áreas, verifica-se que as crianças preferem interagir umas com outras, ou seja, brincar com outras crianças, do que brincarem sozinhas.

2.8.3. Caracterização da turma do 1ºCiclo do Ensino Básico

A intervenção na instituição B, decorreu numa turma de 1º ano, constituída por vinte e seis alunos, sendo catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Os alunos estão entre os cinco e os sete anos de idade. De acordo com as observações realizadas, pode afirmar-se que a turma é dinâmica, comunicativa e participativa. Importa perceber-se que os alunos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, o que requer uma atenção redobrada de modo a garantir que todos os alunos acompanhem as aulas e realizem os seus trabalhos com sucesso. Neste sentido, é fundamental respeitar o ritmo de cada aluno e motivá-los, para que não desistam e não se sintam incapazes.

Focando no **desenvolvimento sócio - afetivo** dos alunos, verifica-se que alguns alunos que integram a turma, já frequentavam a mesma sala no Pré-escolar. Esta particularidade influencia de forma positiva a integração dos alunos, pois como já se conheciam, não se verificaram, no início do ano letivo, dificuldades ao nível da relação entre eles. Dentro e fora da sala de aula, é possível constatar-se que os alunos relacionam-se entre si, não havendo barreiras entre faixas etárias e géneros.

Ao longo do tempo verificou-se uma evolução em vários aspetos, que favorecem a convivência entre os alunos, nomeadamente a partilha do material e a entreatajuda (cfr. Anexo 8 – amostragem de acontecimento I 1ºCEB). Principalmente os alunos que terminam as suas tarefas mais cedo, tendem a ajudar os colegas com mais dificuldades. Este gesto favorece tanto o aluno que ajuda, como o aluno que é ajudado. Este hábito de se ajudarem, foi sendo trabalhado, uma vez que os alunos não tinham tido oportunidade de realizar trabalhos cooperativos, que lhes permitisse desenvolver diversas competências de cooperação.

No que respeita ao **desenvolvimento cognitivo**, constata-se que alguns alunos, nomeadamente os alunos mais novos, ainda se encontram com algumas características do pré-operatório, uma vez que ainda não distinguem a fantasia da realidade e por vezes revelam atitudes características do egocentrismo. Progressivamente a maioria dos alunos já começa a perceber a relação de causa - efeito.

Quanto ao **desenvolvimento da linguagem**, os alunos apresentam um uso de vocabulário diversificado e interessam-se por conhecer o significado de novas

palavras. A turma apresenta um forte interesse por aprender cada vez mais letras, uma vez que se encontram numa fase inicial da introdução à leitura. Progressivamente os alunos têm evoluído no que respeita à construção de frases, uma vez que vão aprendendo a escrever cada vez mais palavras. Este grupo apresenta um gosto particular por ouvir e recontar as histórias.

Sendo alunos comunicativos, participativos e com muita vontade de descobrir e partilhar, constata-se também a capacidade que os alunos têm em ouvir diversas opiniões e argumentarem quando não estão de acordo.

Em última análise, no que concerne ao **desenvolvimento psico-motor**, destaca-se o gosto pelas atividades físicas, como correr, saltar, jogar futebol, entre outras atividades, quer realizadas em educação física, quer no exterior durante o recreio. Ao nível da motricidade fina, alguns alunos apresentam dificuldade no recorte, quer em linha reta como em linha curva. Quanto ao desenho os mesmos alunos demonstram dificuldade em pintar dentro de um contorno.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO RESULTANTES DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

3.1. Tratamento e Análise dos dados

Ao longo da intervenção em contexto Pré-escolar e 1ºCEB, foram utilizadas técnicas e instrumentos, que permitiram recolher dados significativos para a investigação. Desta forma, apresenta-se primeiramente a análise dos dados resultantes da intervenção no Pré-Escolar e de seguida os dados do 1ºCico do Ensino Básico.

3.1.1. Análise dos dados resultantes da intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar

Como já havia sido referido anteriormente, aquando da caracterização dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, foi adaptado um instrumento de que posteriormente foi realizado pelas crianças no final do trabalho cooperativo. Este registo é baseado num quadro de análise que pretende indicar as impressões, as preferências e os esforços depois de uma atividade de cooperação. Neste registo a criança escrevia o seu nome e de seguida preenchia o quadro de acordo com três indicadores: Eu gostei de participar (Sim/Não/Mais ou menos); O esforço que dediquei no trabalho realizado (1 estrelas/2 estrelas/3 estrelas, sendo 1 o mínimo e o 3 o máximo); Gostava de realizar outro trabalho em grupo (Sim/Não/Talvez). Como se pode comprovar no anexo 15 e 19, as crianças pintavam as opções de cada indicador consoante a avaliação que faziam de si próprias, privilegiando a sua sincera opinião.

Acredita-se que este registo vai ao encontro de um dos cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, salientados por Johnson e Johnson (1989), Johnson, Johnson e Holubec (1993) – o processo de avaliação do grupo, uma vez que, esta auto-avaliação permite às crianças repensarem sobre o trabalho que realizaram. Importa também considerar-se, que é importante as crianças se habituarem a realizar uma autoavaliação, tal como nos dizem Lopes e Silva (2008). Ainda assim, este registo permitiu, também ao adulto, avaliar o seu próprio trabalho, na medida em que obtém informação sobre a eficácia da sua proposta e se foi ou não significativa para as crianças.

Analisados os registos verifica-se que nenhuma criança revelou não ter gostado de participar no trabalho. Relativamente ao esforço que dedicara no trabalho, as crianças evidenciaram sempre entre o nível 2 e 3, o que demonstra que consideraram esforçar-se no trabalho. Para ser-se mais preciso na análise verifica-se que de uma forma geral quase todas as crianças avaliaram o seu esforço no nível 3, o que revela terem dedicado muito esforço no decorrer da atividade. Por último, quanto à vontade que as crianças revelaram em trabalhar mais vezes de forma cooperativa, verifica-se que à exceção de uma criança que respondeu talvez, as restantes demonstraram que gostavam de voltar a realizar este tipo de trabalho.

Ao longo das atividades de trabalho cooperativo realizadas em sala, procurou-se sempre no final, perceber a opinião das crianças face ao trabalho que tinham realizado, uma vez mais realça-se outra evidência desta avaliação

“(…) No final, as crianças avaliaram o produto final e acharam podiam melhorar o aspeto do robô. Segundo as crianças, faltava ainda uma câmara e uma antena no robô. A antena foi feita posteriormente com rolos de papel e papel de alumínio, e por último a câmara com uma caixa e também papel de alumínio.” (cfr. Anexo 1 – registo de atividade significativa EPE).

Esta foi uma avaliação em grande grupo, mas que de igual forma dá voz às crianças, fá-las refletir sobre o trabalho realizado e repensar o papel que cada um dos elementos do grupo desempenhou no trabalho. A avaliação aqui, além de promover despoletar o espírito crítico, uma vez que as acharam que podiam melhorar o trabalho, também promove a discussão de ideias, que resulta na busca de uma solução para esta melhoria do trabalho.

Além disso, é possível confrontar o dado obtido com a perspetiva de Freitas e Freitas (2003), que realçam ser importante que seja definido pela turma metas ou percursos, que contribuem para um resultado comum, evitando a competição negativa. Dada a observação, foi confirma-se que de facto isto aconteceu, pois as crianças definiram um percurso, ao dizerem o que faltava fazer. Embora cada elemento de cada grupo tenha dado o seu contributo para o resultado final, todas as crianças sabiam qual era a meta que queriam atingir e o que teriam de fazer para alcançá-la.

Proporcionar momentos de avaliação, foi uma estratégia utilizada, que mais tarde se verificou ser, promotora do desenvolvimento de skills de cooperação. Desta forma, começam a ser encontradas respostas para os nossos objetivos, uma vez que além deste desenvolvimento de skills de cooperação, se demonstrar uma vantagem inerente ao trabalho cooperativo, é possível identificar os skills que as crianças desenvolvem, mais concretamente, o hábito de cooperar, a entreatuda, a aceitação de opiniões, entre outros que se tornaram mais evidentes noutros dados aqui apresentados.

Foca-se de seguida a análise dos registos efetuados face ao trabalho dos grupos cooperativos. Estes registos como também já foi mencionado no capítulo anterior, baseiam-se na observação dos grupos de trabalho cooperativo ao longo das atividades propostas, com vista a uma análise do trabalho do grupo cooperativo. Este tipo de registo (cfr. Anexo10), permitiu responder a alguns indicadores como: o tempo

dedicado à atividade (se era suficiente ou não), se o grupo tinha demonstrado gostar da atividade e o tipo de entreaajuda dentro do grupo (boa, razoável ou má). Além destes indicadores, achou-se importante ter em conta outros aspetos, para que o registo pudesse ficar mais completo a nível de informação do grupo e evidências concretas. Neste sentido, cada registo conta com um espaço dedicado às observações realizadas acerca do grupo, bem como o registo de alguns comentários que o grupo fez no decorrer do trabalho, e ainda a indicação do nível de envolvimento que cada criança do grupo demonstrou na atividade.

Após analisados estes registos de funcionamento dos grupos, verifica-se que as crianças demonstram gostar de participar na atividade. De uma forma geral verificou-se a **entreaajuda** entre as crianças. Através dos registos constata-se também que a maioria das crianças esteve envolvida da atividade de forma contínua. As observações permitem extrair também algumas evidências no que diz respeito à atitude dos grupos perante o trabalho, como é o caso da seguinte observação:

“mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho, o que foi bastante positivo pois notou-se que se empenharam ao longo do trabalho” (cfr. Anexo 10).

Esta observação revela como é que as crianças reagiram e se posicionaram face à proposta. Verifica-se que de facto as crianças revelaram **entusiasmo** e **empenho**. No entanto importa também realçar alguns constrangimentos/dificuldades que às vezes surgem quando se trabalha em grupo, nomeadamente quando surgem **situações de conflito** como esta:

“Em alguns momentos os membros do grupo não articulavam ideias e queriam fazer as mesmas coisas.” (cfr Anexo 12 – quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo III) EPE).

Este exemplo é uma concreta evidência da **comunicação entre o grupo**. Neste caso o grupo em questão não estabelecia tanto diálogo como os restantes grupos, o que dificulta por exemplo a atribuição de papéis a cada elemento do grupo.

Também os comentários que as crianças faziam, foram registados para que também deles se extraíssem informações importantes que permitissem perceber o envolvimento e o significado do trabalho.

“Se eu não ajudasse vocês não conseguiam fazer sem eu ajudar” (cfr. Anexo 11 – quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo II) EPE).

Verifica-se aqui **valorização** que uma criança dá ao seu contributo, para o bom resultado final do grupo. Uma vez mais é importante salientar que sem estas evidências torna-se difícil analisar o significado que o trabalho cooperativo tem para as crianças. Sem registos não é possível comprovar o que as crianças fizeram, o que disseram, como estiveram envolvidas e que contributos teve o trabalho cooperativo para o seu desenvolvimento.

Realça-se, contudo, a clara ligação entre os instrumentos selecionados para a recolha de dados, com os objetivos que se pretendiam atingir com a investigação. Neste sentido, este instrumento de registo analisado anteriormente foi essencial para se conseguir perceber as competências que as crianças desenvolvem no trabalho cooperativo, como a colaboração, a ajuda mútua, a relação com os outros, a comunicação, a aceitação de pontos de vista, entre outras.

A **entrevista – conversa** permitiu abordar alguns temas, que levaram a que tomasse a perceção das opções e preferências das crianças face ao trabalho realizado em sala. Procurou-se começar com uma conversa em que tema era as brincadeiras, uma vez que

“(…) é desejável que o primeiro bloco temático tenha um carácter “menos sério”, de forma a estabelecer uma sólida plataforma inicial de conversa. Os amigos, as brincadeiras e os animais de estimação são assuntos significativos para as crianças e constituem alguns dos melhores temas para marcar um início de entrevista onde se procura a plena colaboração da(s) criança(s)” (Saramago, 2001, p.14).

Neste sentido começou-se por perguntar quais as preferências nas brincadeiras, se preferiam brincar sozinhas ou com outros amigos. Todas as crianças responderam que gostam de brincar com outros meninos. As justificações que deram foram que assim tinham companhia, podiam brincar umas vezes com uns meninos e outras vezes com outros e que gostavam de fazer brincadeiras em que são necessários muitos meninos para as conseguirem fazer.

De seguida, passou-se para o tema “trabalhos”, as crianças compreenderam que era um assunto “mais sério”, e como tal a conversa desenrolou-se a partir da questão “é mais fácil trabalhar sozinho ou ter ajuda?”. As opiniões não foram unânimes, uma vez que responderam

“M: Sozinho!

D: Podemos trabalhar em equipa!

A: Eu acho que é com amigos!” (entrevista conversa EPE cfr. Anexo 20).

Importa entendermos também as justificações das crianças e a capacidade de argumentarem as suas escolhas, uma vez que ao justificarem porque é que é mais fácil trabalhar com amigos, referem:

“A: Porque eu gosto de ter amigos.” (entrevista conversa EPE cfr. Anexo 20).

Depois de darem a sua opinião sobre o que era mais fácil, referiram as suas preferências, ou seja, referiram o que gostavam mais, se era trabalhar sozinhos ou acompanhados. As crianças responderam unanimemente que preferiam trabalhar com mais meninos. As justificações que deram foram que assim podiam trabalhar em equipa e também que ao trabalharem com outros meninos, estes podiam ajudar no trabalho.

Durante a conversa uma das crianças perguntou com quantos meninos gostava de trabalhar. Esta pergunta pareceu interessante e como tal foi registada, considerando que também é importante percebermos com quantas crianças gostam de trabalhar. As respostas obtidas foram dois a dois e mais do que dois.

Entrou-se de seguida no tema entreajuda, é claro que o tema em si não foi exposto às crianças, porque ao longo da conversa as perguntas estão pensadas para abordar o tema e não é pedido que falem sobre o tema propriamente dito, ou seja, através do lançamento de uma questão, com base num tema, esse assunto vai sendo “discutido”. Relativamente a uma atividade que envolveu o trabalho cooperativo, foi perguntado às crianças se foi mais fácil realizar esse mesmo trabalho todos juntos ou se tinha sido mais fácil se o tivessem feito sozinhos. Todas as crianças disseram que foi mais fácil terem realizado o trabalho em conjunto,

“M: porque assim acabamos mais rápido.

[...]

D: Se estivermos sozinhos, não acabamos nada mais rápido!” (entrevista conversa cfr. Anexo 20).

Sobre ajudar as outras crianças da sala nos trabalhos, revelaram que ajudavam, nomeadamente nas atividades livres (construções, pinturas e jogos), nas fichas e também e ainda

“M: Ajudo a pensar coisas que os outros não sabem” (entrevista conversa EPE cfr. anexo 20)

Questionou-se as crianças se estas aprendiam umas com as outras. A resposta foi afirmativa e revelaram que aprendiam coisas com os amigos nas brincadeiras livres (futebol, a fazer construções e na casinha).

Estas duas últimas questões estão inteiramente relacionadas com uma das perspetivas abordadas nesta investigação, nomeadamente Druart e Waelput (2008), que consideram que “incitar as crianças a entreajudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles (...)” (2008, p. 111). Embora não se esteja a falar de rendimento escolar, podemos referir o facto de as crianças demonstrarem que se ajudam e que aprendem enquanto se ajudam, seja em brincadeiras livres ou em trabalhos cooperativos.

A pergunta que se seguiu tinha como intuito perceber o que é que na opinião destas crianças era preciso para trabalhar em grupo. A resposta foi que eram precisos amigos. Perguntamos de seguida “se no grupo tivesse um menino que não conheciam ajudavam-no?” A resposta foi afirmativa. Relativamente à importância de escutar o outro, as crianças salientaram que era importante e justificaram,

“A: Porque se não nós não sabemos onde estamos e não ouvimos a voz dos outros.

M: Porque pode ser uma coisa importante nós não ouvimos.” (entrevista conversa EPE crf. Anexo 20).

3.1.2. Análise dos dados resultantes da intervenção no 1ºCEB

À semelhança da intervenção em contexto Pré-escolar, também a intervenção no 1ºCEB, proporcionou a recolha de dados, que permitem perceber alguns aspetos e ajudam a responder aos objetivos que traçados inicialmente, face à pergunta de partida, da qual resulta a investigação.

Como já havia sido referido, os procedimentos metodológicos traçados mantiveram-se iguais nos dois contextos. Desta forma, damos continuidade à análise dos dados, sendo que agora nos debruçamos sobre o 1ºCEB.

No início da intervenção foi possível perceber que os alunos não tinham o hábito de emprestar os materiais uns aos outros. A capacidade de **partilhar** era algo

que a maioria dos alunos não tinha. Ao longo do tempo, a intervenção foi incidindo sobre este aspeto, uma vez que

“(...)apercebemo-nos que os alunos só partilharam o seu material, depois da intervenção da estagiária(...)”(cfr. Anexo 8).

Ao longo do tempo, os alunos foram percebendo que devem partilhar. Deste modo houve uma evolução por parte dos alunos, uma vez que depois de trabalharem a pares e em grupo foram aprendendo a partilhar materiais.

Além da partilha, a **entreaajuda** dentro da turma, foi também uma competência desenvolvida pelos alunos. Quer em grupo ou dois a dois, os alunos foram sempre incentivados a ajudarem-se uns aos outros. Neste sentido, durante as aulas os alunos foram adquirindo o hábito de ajudar os colegas que sentiam mais dificuldade em algumas tarefas. Progressivamente, a maioria dos alunos autonomamente, assim que acabavam as suas tarefas, prontificavam-se a ajudar outros colegas.

“Esta atitude revela-se positiva, uma vez que nem sempre os alunos tiveram esta iniciativa de ajudarem os colegas” (cfr. Anexo 9).

O trabalho cooperativo implementado em sala de aula, tal como aconteceu em contexto Pré-escolar, proporcionou, como já foi referido, o desenvolvimento de competências sociais como a entreaajuda, a partilha com o outro, a comunicação e a aceitação da opinião do outro, entre outras. Estas competências que foram sendo adquiridas e aqui evidenciadas, são a resposta ao objetivo traçado, em que se pretendia identificar os skills que as crianças e os alunos desenvolvem no trabalho cooperativo.

Relativamente à **comunicação e aceitação da opinião do outro**, verificou-se que estas são estimuladas quando os alunos interagem. A interação que o trabalho cooperativo proporcionou, foi uma mais valia para que os alunos entrassem em confronto de ideias e debate, ganhando estratégias para a **resolução de conflitos** em grupo.

Ao longo da intervenção foram realizadas atividades em grupo (cfr. Anexo 2 e 3 – Atividades significativas) e à semelhança do que aconteceu em contexto Pré-escolar, também os grupos de trabalho no 1ºCEB eram heterogéneos. Nas primeiras atividades

“(...) a intervenção da estagiária era necessária, pois os grupos não chegavam a um acordo. Progressivamente os alunos foram-se ouvindo uns aos

outros e começaram a respeitar a opinião uns dos outros, pois perceberam que só assim conseguiam realizar a atividade com sucesso (...)” (cfr. Anexo 2 – atividade significativa I 1ºCEB).

O trabalho cooperativo, colocou os alunos perante dificuldades, que os mesmos tiveram de ultrapassar. Durante uma atividade, o grupo com mais elementos da turma (seis elementos), verificou que para a atividade proposta, nem todos os elementos iriam ter tarefas atribuídas. Sabendo que num grupo todos se ajudam,

“(...) o grupo percebeu que era necessário conversar, para conseguirem em conjunto ultrapassar a dificuldade que estavam a sentir. Depois de entrarem em diálogo, juntos conseguiram arranjar uma solução” (cfr. Anexo 6 - registo de incidente crítico III 1ºCEB).

A comunicação proporcionada pela interação dentro do grupo, foi a chave para a resolução do conflito que surgiu dentro do grupo. Através da comunicação, do diálogo, do debate de ideias e da aceitação da opinião do outro, os grupos resolveram sempre os seus conflitos e ultrapassaram as suas dificuldades.

O trabalho cooperativo impulsionou também o desenvolvimento da **atitude crítica dos alunos e do poder de argumentação**. Durante uma atividade dois alunos tiveram um confronto de ideias, onde se espelha de forma clara tanto a atitude crítica por uma das partes e o poder de argumentação por outra das partes:

“- Oh R. o que estás a desenhar?

- Um copo de leite com chocolate! Responde o R.

- Mas isso não é saudável!

- Eu sei L., mas se eu fizesse um copo de leite branco, não se ia notar na folha branca! Por isso é que fiz assim, mas eu sei que não é muito saudável (...)” (cfr. Anexo 7 – Registo de incidente crítico IV 1ºCEB).

Este confronto de ideias, leva os alunos a comunicarem entre si, a justificarem escolhas e a argumentarem os seus pontos de vista. Não concordar com uma opinião é também ter uma **atitude crítica** perante o que está a acontecer, e esta é desenvolvida quando são proporcionados momentos, tais como aqueles que o trabalho cooperativo proporciona.

Esta atitude crítica que falamos, não está só relacionada com o outro. Também os alunos foram capazes de ter uma atitude crítica perante o trabalho que fizeram. Entramos portanto no processo de avaliação do grupo, um dos cinco elementos

essenciais presentes na aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2008), como já havia sido referenciado no início da análise dos dados do pré-escolar.

À semelhança do quadro de **autoavaliação** preenchido pelas crianças do pré-escolar (cfr. Anexo 15 – Quadro de autoavaliação EPE), também após cada atividade realizada em grupo cooperativo, os alunos do 1ºCEB, preenchiam este quadro (cfr. Anexo 16 – Quadro de autoavaliação dos alunos 1ºCEB). Atendendo à diferença da faixa etária e ao contexto, foram acrescentados dois novos indicadores: Opinião e ajuda, que se manifestaram nas seguintes questões: Dei a minha opinião? / Ajudei o meu grupo? Analisados estes registos verificamos que nenhum aluno revelou não ter gostado de participar no trabalho realizado. Relativamente ao esforço que dedicaram no trabalho, os alunos evidenciaram o nível 3, à exceção de um aluno que se auto-avaliou no nível 2. Mesmo assim, todos os alunos revelam terem se esforçado no desenrolar da atividade. Quando avaliaram a questão “Dei a minha opinião?”, todos os alunos revelaram ter dado a sua opinião ao longo da atividade, à exceção de um aluno que disse não ter dado a sua opinião ao grupo, relativamente ao trabalho que realizaram. Relativamente à ajuda que dera ao grupo, as respostas foram unânimes e todos os alunos revelaram terem ajudado o seu grupo. Por último analisámos a vontade que os alunos revelaram em trabalhar mais vezes de forma cooperativa e obtivemos todas as respostas “sim”, o que nos parece poder concluir que todos os alunos gostam de realizar trabalhos em grupo.

A hetero avaliação foi também valorizada, uma vez que se procurou que os vários grupos de trabalho cooperativo tivessem a oportunidade de mostrar os seus trabalhos à restante turma (cfr. Anexo 18, registos fotográficos das atividades cooperativas 1ºCEB fig.8).

“Terem a oportunidade de apresentar os trabalhos para toda a turma no final, foi uma oportunidade de trabalhar a comunicação oral, bem como o poder argumentativo dos alunos, uma vez que tiveram que justificar as suas escolhas.” (cfr. Anexo 3 – atividade significativa II 1ºCEB).

Este momento proporcionava uma visão a todos os alunos do trabalho que todos realizaram. A troca de opiniões, a discussão de pontos de vista, foi enriquecedora, pois cada grupo justificava o seu trabalho, relatava o processo e a turma comentava, os grupos comparavam os trabalhos.

Relativamente aos registos de análise do funcionamento dos grupos, outrora também utilizados no Pré-Escolar, espelham a observação feita a todos os grupos de

trabalho cooperativo ao longo das atividades propostas. Depois analisados estes registos, verifica-se que os alunos demonstraram gostar das atividades nas quais participaram. Relativamente à **entreaajuda** dentro do grupo, podemos verificar que apenas um grupo, na primeira atividade cooperativa proposta, não demonstrou qualquer tipo de entreaajuda. Os restantes grupos evidenciaram sempre quer na primeira atividade, como nas restantes, um nível razoável e bom de entreaajuda. É de realçar que o grupo que na primeira atividade não demonstrou um espírito de entreaajuda, nas atividades que se seguiram evoluíram e os alunos ajudaram-se mutuamente.

Em análise esteve também o envolvimento dos alunos nos trabalhos cooperativos. Após a observação, constatou-se que a maioria dos alunos estivera envolvida na atividade ou de forma quase contínua, ou de forma contínua com momentos de intensidade.

Importa realçar, que as observações possibilitam extrair evidências no que diz respeito à atitude dos grupos no decorrer de uma atividade. Desta forma, acrescentou-se ao registo de funcionamento dos grupos (cfr. Anexo 13 – Quadro de análise do funcionamento do grupo IV 1ºCEB), alguns comentários feitos pelos elementos do grupo, tais como:

“- Temos que fazer todas as coisas diferentes, não podemos repetir.” (aluno T.A. cfr. Anexo 13)

“- Eu quero fazer uma maçã, mas o M.B. também quer, mas eu disse primeiro que queria.” (aluno Ro. cfr. Anexo 13)

“- Se não começarmos já a fazer não conseguimos acabar.” (aluno Ma.P. cfr. Anexo 13)

Esta observação retrata um momento de conversa entre os elementos do grupo, que primeiramente discutiam a distribuição das tarefas, ou seja, estavam a combinar o que cada um ia fazer, pois consideravam importante não repetir tarefas. Por outro lado, constata-se também o **espírito de grupo**, quando um elemento “puxa” pelos restantes, para iniciarem o trabalho e juntos conseguirem terminá-lo.

À semelhança da **entrevista conversa** realizada com as crianças do Pré-escolar, também a mesma entrevista feita aos alunos do 1ºCEB, possibilitou a abordagem a alguns temas, que levaram a que se percecionasse a opinião dos alunos face ao trabalho cooperativo realizado em sala. Iniciou-se esta conversa da seguinte forma:

“E: O que é para vocês trabalhar em grupo?

L: Não sei...Tenho de pensar.

E: T. O que é que para ti é trabalhar em grupo?

M: Já sei!

T: É trabalhar em equipa.

E: Trabalhar em equipa muito bem. M.?

M: O que é trabalhar em grupo?...para mim é...trabalhar em equipa, ser honesto com os outros e...e ouvir as respostas dos outros.

E: Muito bem. H.?

H: Estou a pensar...

E: Está bem. I. e para ti? O que é trabalhar em grupo?

I: É ser amigo dos outros.

L: Falar baixinho, para ninguém dos outros grupos ouvir.” (entrevista conversa 1CEB cfr. Anexo21).

Verifica-se que alguns alunos têm dificuldade em expressar a sua opinião logo que o adulto faz a pergunta, mas outros expressam nitidamente a sua opinião de forma firme. Depois de revelarem o que para eles era trabalhar em grupo, perguntamos o que achavam que era importante, para conseguirmos trabalhar em grupo. Os alunos responderam que era necessário fazer silêncio, ouvir as respostas dos outros, respeitar os colegas, ter paciência e ser honesto com os outros. Com esta conversa, é possível saber que os alunos acham que os trabalhos de grupo os ajudam a aprender melhor e justificaram:

“T: Porque estamos com os amigos e podemos aprender coisas com os amigos.

M: E também os amigos da nossa sala são...são todos inteligentes...

E: E conseguem aprender uns com os outros não é?

Todos: Sim!

L: Se nós trabalharmos em grupo aprendemos todos” (entrevista conversa 1CEB cfr. Anexo 21).

As respostas dos alunos indicam que para além de gostarem mais, também acham ser mais fácil trabalharem em grupo do que sozinhos. Desafiou-se os alunos a dizerem numa palavra o que para cada um era trabalhar em grupo, e obtivemos as seguintes respostas: Ser honesto, ser amigo, falar baixinho e respeitar.

Procurou-se sempre, ao longo da investigação, que a metodologia escolhida fosse, o mais possível, ao encontro dos objetivos traçados. Neste sentido, a experiência profissional e opinião da professora cooperante do 1ºCEB, revelou-se fundamental para respondermos a algumas questões que achamos relevantes para o estudo.

Após a análise da **entrevista semi-estruturada** realizada à professora cooperante, com dez anos de experiência profissional, verificámos que a mesma recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas

“E2- (...) sempre que a atividade proporcione ou que seja possível”(entrevista à professora cooperante 1ºCEB cfr. Anexo 22).

Na opinião da professora cooperante, os alunos conseguem realizar as tarefas propostas se estiverem reunidos em grupos,

“ E2- (...) mas têm mais dificuldade em concentrar-se e demoram mais tempo nas tarefas” (cfr. Anexo 22).

Ainda assim, considera que é mais vantajoso o trabalho em pequeno grupo. Relativamente ao comportamento dos alunos em grande grupo, a professora cooperante denota que,

“E2- Em grande grupo a atenção dispersa-se mais facilmente...ficam mais agitados” (cfr. Anexo 22).

A professora considera ainda que, embora

“E2- (...) o poder de concentração tende a diminuir. Quanto ao empenho, empenham-se mais (...) a dedicação é maior” (cfr. Anexo 22).

Como estratégias de resolução de conflitos dentro dos grupos de trabalho, quando ocorre divergência de ideias, a professora cooperante aponta como soluções utilizadas pelos alunos,

“E2 - O diálogo ou votos, ou a opinião do “melhor” do grupo.” (cfr. Anexo 22).

Segundo a professora cooperante, o trabalho cooperativo despoletou a evolução dos alunos no que toca à entreaajuda entre os alunos, bem como a atitude cooperativa dos alunos e o desenvolvimento de diversas competências sociais, o respeito pela opinião dos outros e o poder argumentativo. Estas competências, são também elencadas pela professora, como sendo vantagens do trabalho cooperativo.

Vê-se atingindo um dos objetivos da investigação, identificar as vantagens do trabalho cooperativo. A professora cooperante considera ainda, que a troca de ideias e o debate em grande grupo, contribuem de forma positiva para a aprendizagem dos alunos.

Em última análise, importa realçar os skills/competências que segundo a professora, os alunos desenvolveram, nomeadamente

“E2 - O espírito de equipa e a comunicação.” (cfr. Anexo 22).

Mais uma vez é encontrada mais uma resposta ao objetivo, que se pretendia identificar os skills /competências que os alunos desenvolvem. À semelhança do que foi perguntado aos alunos, na entrevista conversa, também se desafiou a professora cooperante a dizer numa palavra o que para ela era trabalhar em grupo, e a resposta foi: cooperação.

Analisados os dados recolhidos em contexto Pré-escolar e 1ºCEB, de seguida é apresentada a triangulação dos dados, onde se pretende fazer uma síntese dos dados, bem como uma comparação dos mesmos. Serão também evidenciados alguns dados que pareceram importantes e que dão resposta aos objetivos da investigação.

3.2. Triangulação dos dados

Pela análise dos dados recolhidos, é possível verificar que as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1º CEB, se envolvem no trabalho em grupo de forma bastante entusiasmada, estes dados verificam-se quer no registo das atividades significativas, quer nos comentários que as crianças fazem no decorrer das atividade.

“Eu gostei do que fiz” (criança IS. cfr. Anexo 10).

Na Educação Pré-escolar, o facto das propostas partirem dos seus interesses também parece influenciar e facilitar a forma como se posicionam perante um trabalho e como se dedicam para a concretização do mesmo. Por outro lado, no 1º CEB, no trabalho realizado em grupo é visto com enorme satisfação, uma vez que os alunos só começaram a trabalhar em grupo, a partir do momento em que a estagiária iniciou a intervenção. Pode dizer-se, que através experiências proporcionadas ao longo de

ambas as intervenções, foram criados momentos de Aprendizagem Cooperativa, que não aconteciam nestes dois contextos.

Ao longo da análise dos dados, verificou-se o quanto as crianças da EPE e os alunos do 1ºCEB gostam de participar em atividades que envolvem o trabalho cooperativo e demonstram vontade de realizar mais atividades recorrendo a esta metodologia, este dado é evidenciado nas grelhas de auto-avaliação que as crianças preenchiem (cfr. Anexo 15 e 16). Estes dois aspetos parecem estar relacionados, pois quando a criança gosta de realizar determinado trabalho, tende a querer repetir, e a sua predisposição para o fazer é maior, do que se não tivesse gostado da atividade.

“E: Vocês gostavam de fazer mais trabalhos de grupo?

Todos: Sim!

E: Então vocês gostam dos trabalhos de grupo?

Todos: Sim!” (cfr. Anexo 21 entrevista conversa 1CEB)

Neste sentido, julgamos que as crianças de facto se interessam pelo trabalho quer a pares, quer em pequenos grupos.

“E: Sim..., por exemplo, vocês gostam de estar dois a dois ou gostam de ter mais meninos?

A: Mais.

M: Dois a dois!” (cfr. Anexo 20 entrevista conversa EPE).

Tendencialmente os resultados parecem apontar também para uma ligação entre o interesse pela atividade e o esforço nela implicado, ou seja, quando as crianças/alunos gostam do que estão a fazer tendem a esforçar-se mais naquilo que estão a fazer. Este resultado é também comprovado pela professora cooperante, que segundo o seu testemunho, quando os alunos estão em grupo, a dedicação de empregam no trabalho é maior, do que quando estão a realizar um trabalho sozinhos.

Outro aspeto que importa destacar é a entreajuda entre as crianças/alunos que formam um grupo. Quanto mais à vontade as crianças/alunos se sentem, quanto mais envolvidas/os estão em determinada atividade, quanto mais se nota que a criança/aluno está a gostar do trabalho que está a fazer, mais se nota a entreajuda entre o grupo. A entreajuda também é muito influenciada pela comunicação que o próprio grupo estabelece. Se os membros de um grupo não conversam, não discutem hipóteses e ideias, torna-se difícil ajudarem-se uns aos outros, porque acaba por não haver espírito de grupo. Esta competência nem sempre existiu, mas foi evoluindo à

medida que novas experiências eram proporcionadas, à medida que as crianças/alunos eram desafiados a fazer um trabalho em grupo. Progressivamente as crianças da EPE e os alunos do 1ºCEB, foram aprendendo a ajudar o outro, a ouvir o outro, a respeitar e a ter espírito de equipa.

O facto de os grupos de trabalho terem sido criados da forma mais heterogénea possível, permitiu também criar situações em que a entreaajuda era fundamental para o sucesso do grupo. Mais concretamente isto acontecia quando num grupo havia crianças/ alunos mais novas/os e outras/os mais velhas/os. Nos dois contextos, foi sempre possível verificar que as crianças/alunos mais velhas/os ajudavam as/os mais novas/os, nas tarefas pessoais como apertar o casaco, apertar os cordões, dando indicações, ajudando com a manipulação dos materiais ou até explicando um exercício.

Também a entrevista - conversa realizada nos dois contextos permitiu perceber-se que de facto, no caso do Pré-escolar, as crianças preferem tanto nas brincadeiras, como nos trabalhos realizados em sala, estar com outras crianças, considerando que se podem ajudar umas às outras. No caso dos alunos do 1º CEB, demonstraram a mesma opinião, preferindo trabalhar em grupo. Foi possível verificar também que as crianças e os alunos acreditam que é mais fácil fazerem os trabalhos juntos, porque os fazem mais rápido e têm ajuda dos colegas.

“M: Quando ajudamos numa ficha...

E: Tu costumavas ajudar os amigos nas fichas?

M: Sim

A: Quando os amigos não conseguem fazer pinturas eu ajudo!” (cfr. Anexo 20).

Como se pode verificar as crianças dão exemplos de situações em que se ajudam.

As crianças e os alunos reconhecem ainda que aprendem uns com os outros.

“T: Porque estamos com os amigos e podemos aprender coisas com os amigos.” (cfr. Anexo 21 entrevista conversa 1CEB).

Este dado foi bastante curioso e surpreendente, pois por um lado parece revelar o que no início da intervenção chamou à atenção, ou seja, o facto destas crianças e destes alunos não estarem habituados a trabalhar cooperativamente.

Ao longo das atividades que foram proporcionadas, as crianças e os alunos começaram a adquirir hábitos de auto e hetero avaliação, que se espelham tanto nos comentários que foram fazendo, como nos registos por eles efetuados (cfr. Anexo 15 e 16 grelha de autoavaliação). A autoavaliação revelou-se ser uma estratégia que promove o desenvolvimento de skills de cooperação. Também o debate em grande grupo e a troca de ideias que os trabalhos cooperativos proporcionam, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento destes skills, uma vez que as crianças aprender a ouvir o outro e a respeitar a opinião do outro . As atividades implementadas também permitiram que o espírito de equipa e a entreatajuda se proporciona-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a investigação realizada, importa refletir sobre a pergunta de partida que guiou todo o processo: Quais as estratégias a implementar para promover o desenvolvimento de skills de cooperação nas crianças? Para responder a esta questão foi traçada uma linha de investigação, com objetivos claros que se pretendiam alcançar designadamente: Identificar quais os skills que as crianças e os alunos desenvolvem no trabalho cooperativo e identificar as vantagens decorrentes da intervenção educativa face à implementação da aprendizagem cooperativa.

Deste modo, quer a revisão bibliográfica quer a intervenção em contexto, foram um caminho de busca e pesquisa, que levaram ao encontro de respostas, mas também nos levaram a questionar, problematizar e refletir. Dado por terminado este estudo, parece importante salientar os resultados obtidos, procurando dar resposta tanto à pergunta de partida, com aos objetivos da investigação.

Com vista a deixar evidentes algumas ideias essenciais deste trabalho, reforça-se a ideia de Freixo e Fontes (2004), em que consideram que "(...) os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação." (p.60). De facto, esta variedade de pensamento que o trabalho cooperativo proporcionou dentro dos grupos, levou a que os seus elementos aceitassem a opinião do outro e a respeitassem. Desta forma, é possível afirmar que este foi um dos skills de cooperação desenvolvido pelas crianças. Importa salientar que o debate em grande grupo, foi uma das estratégias implementadas que proporcionou o desenvolvimento deste skill.

Também a avaliação, foi uma estratégia encontrada que propiciou uma progressiva evolução de competências de cooperação. Apontada como um dos elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa, pode-se de facto comprovar que "(...) para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, as crianças devem avaliar se as suas ações são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras" (Lopes & Silva, 2008, p.21). Neste sentido, a avaliação foi sempre valorizada no termino das atividades realizadas, pois assim foram criados momentos de reflexão sobre o trabalho realizado,

que levaram as crianças a argumentar porque fizeram assim, mas também a criticar o trabalho que realizaram, uma vez que também souberam apontar melhorias a fazer, souberam apontar o que correu bem e o que correu menos bem. Uma vez mais, pode considerar-se que o poder argumentativo e o espírito crítico foram também skills desenvolvidos. A interação resultante das oportunidades de as crianças tiveram para trabalhar cooperativamente, proporcionou ainda a aquisição de um hábito importante, e que se considera ser também um skill de cooperação desenvolvido, a entreajuda.

Importa apontar algumas linhas de investigação futuras, uma vez, que se considera que a investigação na área da Aprendizagem Cooperativa é uma peça chave, que revoluciona práticas na Educação e que deve ser algo de constante reflexão. Embora as questões que inicialmente surgiram, tenham sido respondidas no decorrer do presente relatório, considera-se que outras questões se levantaram. A busca constante de informação, o acesso à literatura e o trabalho em campo, remetem para um questionamento constante. O caminho metodológico traçado, foi neste sentido, fundamental, para que o trajeto realizado até aqui fosse esclarecedor e objetivo.

Podendo dar lugar a novas questões de investigação, ou até mesmo sugestões para investigações futuras, considera-se pertinente perceber de que forma a Aprendizagem Cooperativa contribui para o rendimento escolar dos alunos. Esta questão poderia ser respondida, recorrendo à criação de um grupo de controle e um grupo experimental, para assim desta forma poder-se perceber quais as diferenças na aprendizagem de alunos que se envolvam em atividades cooperativas e alunos que não são envolvidos em atividades cooperativas. Esta questão remete para a reflexão de teorias, práticas, modelos e estratégias que repensadas e adequadas podem integrar o trabalho cooperativo em sala.

Importa também deixar de forma clara, algumas limitações do estudo, nomeadamente o fator tempo. Considera-se que a duração da intervenção em contexto, influencia os resultados obtidos, uma vez que pouco se pode estabelecer uma comparação concisa entre o antes e o após a implementação da aprendizagem cooperativa. Deste modo, também a recolha de dados podia ser mais significativa, se o período de intervenção fosse mais longo.

No entanto, é incontornável salientar que o processo de investigação levou a um crescimento tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que se viram a ser

desenvolvidas inúmeras competências e estratégias. A investigação fica também marcada pela mudança proporcionada nos dois contextos. As crianças e os alunos aprenderam a cooperar, aprenderam a ouvir e outro e respeitá-lo. Dia após dia viram-se a resolver os seus próprios conflitos, a tomar decisões e a justificar as suas escolhas. O espírito de equipa, a motivação e a colaboração foram potencializados. Estagiária e educadora, estagiária e professora cooperante, trabalharam em equipa proporcionando oportunidades de aprendizagem cooperada.

Assim chega ao fim um percurso que pretendeu promover a participação ativa das crianças e dos alunos na sua própria aprendizagem, através da convivência, da partilha e do respeito. A prática abre-nos horizontes, mostra-nos a realidade, avive-nos memórias e deixa a saudade.

“Durante o estágio aprendi a estar diariamente perante as crianças, aprendi a planificar e a propor atividades que proporcionassem aprendizagens significativas, que contribuíssem para o desenvolvimento do grupo e que correspondessem aos seus interesses. Dei por mim a observar e a registar, com a vontade de querer deixar evidente as conquistas das crianças, bem como situações tão marcantes que não podiam passar em branco (...)” (Portfólio Reflexivo - Reflexão final: Competências adquiridas ao longo do estágio, de 7 de junho de 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?", *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002a) A aprendizagem cooperativa numa pós – modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bessa, N.& Fontaine, A. (2002b). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cochito, I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Cortês, L. & Stoer, S. (1997). Investigação – Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J.,& Vieira, S. (2009). Investigação - acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355- 379.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Druart, D.& Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência: jogos e actividades de aprendizagem para crianças dos 2,5 aos 12 anos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid:Morata.
- Freitas, C. (1997). A aprendizagem cooperativa. In M.F. Patrício (Org.), *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 163-177). Porto: Porto Editora.
- Freitas, L.& Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria, Guias práticos*. Porto: AsaEditores.
- Freixo, O. & Fontes, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Marques, T. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (estudo no 2ºano do 1ºciclo do ensino básico)*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2005). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, A.C.C. (2013). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: Contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- OECD (2012). *Sarting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *Mundo da criança*. Mc Graw Hill
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão in Oliveira Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores – da sala à Escola*, (166-210). Porto: Porto Editora.
- Pimental, J.C.B. (2013). *O desenvolvimento da compreensão histórica através de uma abordagem de aprendizagem cooperativa: um projeto com alunos do 3º ano do ensino básico*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.
- Taveira, T.M.C. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa – contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (2011) *Relatório de Monitoramento Global – Educação para todos: A crise oculta: conflitos armados e educação*. Edições Unesco
- Valente, A.S.B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB*. Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro, Portugal.

Legislação

Decreto Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 79/2008 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº49/2005 de 30 de agosto.

ANEXOS

ANEXO 1 - Atividade Significativa EPE

Nome da atividade: Construção do robô espacial

Data de início: 15 de Abril de 2015

Data de conclusão: 18 de Maio de 2015

Local: Sala dos 3/4 anos

Intervenientes: Estagiária e todas as crianças

Objetivos:

- Trabalhar cooperativamente em grupo;
- Manipular diversos tipos de materiais reutilizáveis (garrafões, caixas e rolos de papel);
- Explorar as possibilidades e utilidades desses materiais;
- Distinguir formas planas de formas em volume;
- Efetuar uma auto-avaliação do trabalho realizado;

Descrição da atividade:

As crianças foram divididas em três grandes grupos, que ficaram responsáveis por uma das partes do robô.

Em pequenos grupos, as crianças começaram por pintar os garrafões, que seriam as rodas, utilizando tintas e pincéis. De seguida juntaram vários rolos de papel com fita-cola e cobriram com papel de alumínio, para ligar as rodas ao corpo do robô. Por último embrulharam várias caixas com papel de alumínio para fazer o corpo do robô.

No final o grupo juntou todas as partes que tinham sido construídas em pequenos grupos





Avaliação da atividade:

Esta atividade foi realizada com base na aprendizagem cooperativa, como tal todo o trabalho foi realizado em grupo e valorizou-se a entreajuda e partilha de conhecimentos entre as crianças. Procurou-se que os grupos de trabalho fossem heterogêneos, podendo desta forma proporcionar uma diversidade de saberes e experiências diferentes dentro de um mesmo grupo. Durante a atividade as crianças cooperaram e ajudaram-se mutuamente, demonstrando espírito de partilha e entreajuda. Ao longo do trabalho as crianças mantiveram-se motivadas e sempre com vontade de construir o robô. No final, as crianças avaliaram o produto final e acharam podiam melhorar o aspeto do robô. Segundo as crianças, faltava ainda uma câmara e uma antena no robô. A antena foi feita posteriormente com rolos de papel e papel de alumínio, e por último a câmara com uma caixa e também papel de alumínio.

O papel da estagiária foi sempre o de orientar as crianças sempre que era necessário, dando-lhes feedback do trabalho que estava a ser realizado.

ANEXO 2 - Atividade Significativa I 1º CEB

Nome da atividade: Conjuntos

Data: 3 de novembro 2015

Local: Sala de aula

Intervenientes: Estagiária e alunos

Objetivos:

- Formar conjuntos de acordo com um número pré-estabelecido
- Trabalhar cooperativamente em grupo;
- Respeitar a opinião do outro

Descrição da atividade:

Em grupo os alunos tiveram que formar conjuntos com bolas de plasticina. O número de conjuntos era estabelecido pela professora. Primeiramente os alunos tiveram de fazer dez bolas de plasticina. Cada grupo só podia ter dez bolas. Desta forma, tiveram logo que discutir em grupo quantas é que cada um iria fazer, pois não podiam ter nem mais nem menos que dez. Depois das dez bolas conseguidas, a professora



dizia aleatoriamente o número de conjuntos que os alunos teriam de formar, por exemplo: Com as dez bolas, vão formar dois conjuntos. Em grupo, os alunos tiveram que testar hipóteses, ouvir a opinião uns dos outros, para que no final conseguissem concluir a tarefa pedida com sucesso.

Avaliação da atividade:

Inicialmente a intervenção da estagiária era necessária, pois os grupos não chegavam a um acordo. Progressivamente os alunos foram se ouvindo uns aos outros e começaram a respeitar a opinião uns dos outros, pois perceberam que só assim conseguiam realizar a atividade com sucesso. Esta atividade exigiu que os alunos conversassem entre si, pois tinham que testar hipóteses e ouvir a opinião de cada um foi essencial. Os alunos revelaram entusiasmo durante a atividade e estiveram sempre muito participativos.

ANEXO 3 - Atividade Significativa II 1º CEB

Nome da atividade: Uma refeição saudável

Data: 9 de Novembro de 2015

Local: Sala de aula

Intervenientes: Estagiária e alunos

Objetivos:

- Construir uma refeição saudável;
- Trabalhar cooperativamente em grupo;
- Efetuar uma auto-avaliação do trabalho realizado;

Descrição da atividade:

Foi proposto a cada grupo que cria-se uma refeição saudável. Em primeiro lugar, cada grupo decidiu qual a refeição que queria criar (pequeno-almoço, lanche, almoço ou jantar). Todos os elementos do grupo discutiram opiniões e coube ao porta-voz revelar qual a refeição que iriam criar. De



seguida o grupo teve que entrar em acordo, pois cada elemento do grupo teria de participar no trabalho e para isso todos tinham de ter uma tarefa. Através do desenho todos os grupos desenharam uma refeição, composta por vários alimentos. Cada elemento do grupo ficou responsável por representar um alimento que iria no final fazer parte de uma refeição. Assim que todos os grupos terminaram, os trabalhos realizados foram apresentados à turma.

Avaliação da atividade:

Durante a atividade o espírito de equipa foi notório. Ao longo do tempo os alunos têm-se ajudado mutuamente e cooperado uns com os outros. Em grupo, os alunos tomam contacto direto com as dificuldades uns dos outros e prontificam-se a ajudar os colegas. Ao longo da presente



atividade os alunos estiveram bastante motivados e envolvidos no trabalho que estavam a realizar. Terem a oportunidade de apresentar os trabalhos para toda a turma no final, foi uma oportunidade de trabalhar a comunicação oral, bem como o poder argumentativo dos alunos, uma vez que tiveram que justificar as suas escolhas.

ANEXO 4 – Registo de incidente crítico I EPE

Nome das crianças: I.A. e I.S.

Idade: 4anos

Observadora: Ana Rita (estagiária)

Data: 7/4/2015

Incidente

Durante a sessão de expressão motora a estagiária pede às crianças que atirem a bola ao ar e apanhem. Enquanto a estagiária dá indicações e exemplifica ao grupo o exercício, a I.A. e a I.S. estão a conversar.

Quando a estagiária acaba de falar, o grupo começa a realizar o exercício pedido. A I.S. atira a bola ao ar e apanha, tal como pediu a estagiária, mas a I.A. segura na sua bola e não faz o exercício.

A estagiária caminha entre as crianças, para apoiar as crianças com dificuldades no exercício, e quando chega ao pé da I.A. diz:

- Então I.A. não fazes o exercício?

A criança abana com a cabeça dizendo que não. A estagiária diz que a ajuda a fazer. Ao ouvir a estagiária a I.S. aproxima-se e diz:

- Eu ajudo a I.A.!

E começa a mostrar como é que se faz o exercício. A I.A. ao ver a I.S. a atirar a bola ao ar, começa também a atirar a sua bola.

Comentário

Através deste registo, podemos verificar que a I.S. demonstrou vontade de ajudar uma criança que não estava a fazer o exercício, incentivando-a a fazer como ela. Também a I.A. revelou que o incentivo da colega foi importante, pois sentiu que também conseguia realizar o exercício.

ANEXO 5 - Registo de incidente crítico II EPE

Nome das crianças: J. e J.F.

Idade: 3 e 4anos

Observadora: Ana Rita (estagiária)

Data: 24/2/2015

Incidente

Antes de irem para o recreio a educadora pede a todas as crianças para irem ao cabide buscar os seus casacos. Ao chegar à sala o J. tenta vestir o casaco e depois de algum tempo sem o conseguir fazer chama a educadora para o ajudar.

Ao ouvir o J. a J.F. vai ter com ele e diz:

- Eu ajudo-te J.!

Comentário

Através deste registo, pode-se apreender que a J.F. ao ver a dificuldade que o J. estava a ter em vestir o casaco, tomou a iniciativa de o ajudar. É de salientar que a J.F. é do grupo dos 4 anos e o J. do grupo dos 3 anos.

ANEXO 6 – Registo de incidente crítico III 1º CEB

Nome dos alunos: J .B. , Mi.M e N.B.

Idade: 6anos

Observadora: Ana Rita (estagiária)

Data: 9/11/2015

Incidente

Os alunos estão em grupo, a realizar um trabalho, em que têm de representar através do desenho uma refeição saudável. O grupo do J.B., da Mi.M. e do N.B. é o maior grupo da turma, com seis elementos. Como decidiram representar um lanche, o grupo teve inicialmente uma dificuldade – escolher alimentos para todos os elementos representarem. O J.B. diz:

- Nós somos seis, temos de ter seis coisas, mas ao lanche nós nunca comemos tanta coisa!

A Mi.M. acrescenta:

- Já temos um iogurte, um pão e um copo de água, mas faltam três coisas.

Diz o N.B.

- Já sei. Podemos pôr coisas dentro do pão. E as pessoas desenham essas coisas!

- Sim! Boa ideia! Então pomos um pão com fiambre e queijo. – Diz o J.B.

- Podemos pôr manteiga também! – Acrescenta a Mi.M.

- Assim já temos trabalho para todos! – Concluiu o N.B.

Comentário

Através deste registo apercebemo-nos que o grupo inicialmente deparou-se com uma dificuldade. No entanto, o grupo percebeu que era necessário conversar, para conseguirem em conjunto ultrapassar a dificuldade que estavam a sentir. Depois de entrarem em diálogo, juntos conseguiram arranjar uma solução.

ANEXO 7 – Registo de incidente crítico IV 1ºCEB

Nome dos alunos: R. e L.

Idade: 6anos

Observadora: Ana Rita (estagiária)

Data: 9/11/2015

Incidente

Os alunos estão em grupo, a realizar um trabalho, em que têm de representar através do desenho uma refeição saudável. O grupo do R. decidiu representar um pequeno almoço. O R. começa a desenhar e a L. diz:

- Oh R. o que estás a desenhar?
- Um copo de leite com chocolate! Responde o R.
- Mas isso não é saudável!
- Eu sei L., mas se eu fizesse um copo de leite branco, não se ia notar na folha branca! Por isso é que fiz assim, mas eu sei que não é muito saudável. Se for de vez em quando não faz muito mal.

Comentário

Através deste registo apercebemo-nos que o R. demonstrou ter a capacidade de argumentar uma escolha sua, perante o grupo. Embora soubesse que não estava a fazer o mais acertado, o R. explicou ao grupo porque estava a fazer daquela forma.

Também a L. revelou ter uma atitude crítica perante o trabalho do colega.

ANEXO 8 – Amostragem de acontecimentos I 1ºCEB

Objetivo da observação: Partilha entre os alunos Observadora: Estagiária Tempo de observação: 09h 45min. – 10h Data: 12/10/2015		
Antecedente O R. pede um lápis emprestado. Ao seu lado estão dois colegas. Um deles o A. diz: “Estás sempre a pedir aquela cor!” O R. diz que não tem aquela cor. Os colegas continuam a fazer o trabalho.	Comportamento A estagiária vai à beira deles e diz: “Então...podem emprestar o material uns aos outros! Isso é saber partilhar e ser amigo dos colegas.”	Consequente A estagiária afasta-se e os dois colegas dizem ao mesmo tempo: “Eu emprestei-te R.! Toma.”

Comentário:

Através deste registo, apercebemo-nos que os alunos só partilharam o seu material, depois da intervenção da estagiária. Desta forma, os alunos revelaram que não estão habituados a partilhar o seu material, sendo necessária a intervenção do adulto, que lhes mostre que emprestar o material uns aos outros é algo positivo.

ANEXO 9 – Amostragem de acontecimentos II 1º CEB

Objetivo da observação: Entreaajuda entre os alunos Observadora: Estagiária Tempo de observação: 14h 45min. – 15h Data: 11/11/2015		
Antecedente	Comportamento	Consequente
Enquanto a estagiária percorre a sala para esclarecer as dúvidas que os alunos estão a sentir na realização dos exercícios, a C.M. coloca o dedo no ar. Ao ver que a C.M. colocou o dedo no ar, a estagiária diz: “Tens dúvidas C.M.? Eu já vou aí, para te ajudar.”	O R. que está sentado ao lado da C.M. diz: “Eu posso ajudar-te C.M., porque eu já acabei e achei que os exercícios eram fáceis, queres?” A C.M. responde: “Eu já chamei a professora Rita.” O R. diz em voz alta: “Oh professora Rita, posso ajudar a C.M.? é que eu já acabei e assim posso a ajudar!”	A estagiária diz ao R. que pode ajudar a C.M. e elogia a sua atitude.

Comentário:

Através deste registo apercebemo-nos que de forma autónoma, sem que ninguém tivesse sugerido, o R. teve uma atitude de ajuda para com uma colega. Esta atitude revela-se positiva, uma vez que nem sempre os alunos tiveram esta iniciativa de ajudarem os colegas.

ANEXO 10 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo I) EPE

Registo realizado por: Estagiária

Atividade – Construção do robô espacial

<p>Nomes das crianças:</p> <p>M.I. T.</p>	<p>Tiveram tempo suficiente para realizar a atividade?</p> <p> Sim  Não  Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>Gostaram de participar nesta atividade:</p> <p></p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>A entreaajuda no grupo era:</p> <p> Boa  Má  Razoável</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho: 29-4-2015

Descrição da atividade: O grupo ficou responsável por uma das rodas do robô. Juntos decidiram que a roda iria ser preta. O grupo teve de se coordenar para pintar o garrafão, que será uma roda. Em acordo decidiram que um pintava de um dos lados e o outro do lado oposto.

Observações: A M.I. e o T. foram o primeiro grupo a começar o robô. Mostraram-se desde início entusiasmados e com vontade de realizar o trabalho, o que foi bastante positivo pois notou-se que se empenharam ao longo do trabalho. O grupo foi capaz de tomar decisões sem discórdias e revelou-se unido.

Comentários do grupo: “As rodas vão ficar bem.” M.I.

“Eu gostei de pintar a roda.” M.I.

“Eu também gostei.” T.

Envolvimento das crianças no trabalho:

	M.I.	T.
Nível 1 – Não está envolvida		
Nível 2 – Interrompe a atividade frequentemente		
Nível 3 – Atividade quase contínua		
Nível 4 – Atividade contínua com momentos de intensidade	x	x
Nível 5 – Atividade intensa de forma prolongada		

ANEXO 11 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo II) EPE

Registo realizado por: Estagiária

Atividade – Construção do robô espacial

<p>Nomes das crianças:</p> <p>P.S. C. L.C.</p>	<p>Tiveram tempo suficiente para realizar a atividade?</p> <p>  </p> <p>Sim Não Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>Gostaram de participar nesta atividade:</p> <p>  </p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>A entreaajuda no grupo era:</p> <p>  </p> <p>Boa Má Razoável</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho: 12-5-2015

Descrição da atividade: O grupo ficou responsável pelos tubos que ligam as rodas à parte de cima do robô. Em conjunto o grupo utilizou rolos de papel e juntou-os todos com fita-cola de forma a formar um tubo comprido.

Observações: Durante o trabalho o P.S. demonstrou mais entusiasmo do que o restante grupo. O P.S. foi quem esteve mais ativo. A C. e o L.C. distraíram-se facilmente e não se envolveram tanto no trabalho. Ainda assim o grupo realizou o trabalho, embora não tivesse havido muita entreaajuda.

Comentários do grupo: “Se eu não ajudasse vocês não conseguiam fazer sem eu ajudá-lo”
P.S.

“Eu gostei de fazer os tubos” C.

Envolvimento das crianças no trabalho:

	P.S.	C.	L.C.
Nível 1 – Não está envolvida			
Nível 2 – Interrompe a atividade frequentemente		x	x
Nível 3 – Atividade quase contínua			
Nível 4 – Atividade continua com momentos de intensidade	x		
Nível 5 – Atividade intensa de forma prolongada			

ANEXO 12 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo III) EPE

Registo realizado por: Estagiária

Atividade – Construção do robô espacial

<p>Nomes das crianças:</p> <p>I.S. G.</p>	<p>Tiveram tempo suficiente para realizar a atividade?</p> <p> Sim  Não  Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>Gostaram de participar nesta atividade:</p> <p></p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>A entreaajuda no grupo era:</p> <p> Boa  Má  Razoável</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho: 14-5-2015

Descrição da atividade: O grupo ficou responsável pelas que iam ficar no topo do robô. Para isso revestiram as caixas com folhas de alumínio.

Observações: O G. esteve bastante envolvido no trabalho e tomou o lugar de líder, indicando à I.S. o que devia fazer. A I.S. ia ajudando o G. e seguindo o que ele dizia. Em alguns momentos os membros do grupo não articulavam ideias e queriam fazer as mesmas coisas. A estagiária interveio e ajudou o grupo, para que chegassem a um consenso e trabalhassem em conjunto.

Comentários do grupo: “Eu trabalhei bem” G.

“Eu gostei do que fiz” I.S.

Envolvimento das crianças no trabalho:

	I.S.	G.
Nível 1 – Não está envolvida		
Nível 2 – Interrompe a atividade frequentemente		
Nível 3 – Atividade quase contínua	x	
Nível 4 – Atividade continua com momentos de intensidade		x
Nível 5 – Atividade intensa de forma prolongada		

ANEXO 13 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo IV) 1º CEB

Registo realizado por: Estagiária

Atividade – Uma refeição saudável

<p>Nomes dos alunos:</p> <p>T.A. M.B. Ro. L.S. Ma.P.</p>	<p>Tiveram tempo suficiente para realizar a atividade?</p> <p>  </p> <p>Sim Não Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>Gostaram de participar nesta atividade:</p> <p></p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>A entreeajuda no grupo era:</p> <p>  </p> <p>Boa Má Razoável</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho:9 de novembro de 2015

Descrição da atividade: Representar através do desenho uma refeição saudável, à escolha do grupo.

Observações: O grupo nem sempre esteve de acordo. O trabalho exigia que os alunos entrassem em negociação, pois não podiam todos desenhar o mesmo alimento para a refeição. Como tal, houve situações em que foi necessária a intervenção do adulto, uma vez que os elementos não chegavam a acordo.

Comentários do grupo:

“Temos que fazer todos coisas diferentes, não podemos repetir.” **T.A.**

“Eu quero fazer uma maçã, mas o M.B. também quer, mas eu disse primeiro que queria” **Ro.**

“Se não começarmos já a fazer não conseguimos acabar.” **Ma.P.**

Envolvimento dos alunos no trabalho:

	T.A.	M.B	Ro.	L.S.	Ma.P.
Nível 1 – Não está envolvida					
Nível 2 – Interrompe a atividade frequentemente					
Nível 3 – Atividade quase contínua		x	x		
Nível 4 – Atividade continua com momentos de intensidade	x			x	x
Nível 5 – Atividade intensa de forma prolongada					

ANEXO 14 – Quadro de análise do funcionamento do grupo (exemplo V) 1º CEB

Registo realizado por: Estagiária

Atividade – Conjuntos

<p>Nomes dos alunos:</p> <p>A. C.M. R. L. M.G.</p>	<p>Tiveram tempo suficiente para realizar a atividade?</p> <p>  </p> <p>Sim Não Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>Gostaram de participar nesta atividade:</p> <p></p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>A entreaajuda no grupo era:</p> <p>  </p> <p>Boa Má Razoável</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho: 3 de novembro de 2015

Descrição da atividade: Realizar diversos conjuntos, recorrendo a bolas feitas com plasticina.

Observações: O grupo geriu muito bem o tempo que tinha para cada tarefa. Os elementos do grupo estiveram sempre de acordo em todas as decisões, nomeadamente na escolha do porta voz. A L. foi escolhida para porta voz, e demonstrou-se sempre a líder do grupo, orientando sempre as tarefas que tinham que ser efetuadas.

Comentários do grupo:

“ A. já temos 5 bolinhas, não precisas fazer mais! Estas aqui já chegam!” L.

“Oh L. tu ficas a nossa porta voz!” R.

“Não digas A., a L. é que é a porta voz!” **M.G.**

Envolvimento dos alunos no trabalho:

	A.	C.M.	R.	L.	M.G.
Nível 1 – Não está envolvida					
Nível 2 – Interrompe a atividade frequentemente	x				
Nível 3 – Atividade quase contínua		x			
Nível 4 – Atividade continua com momentos de intensidade			x	x	x
Nível 5 – Atividade intensa de forma prolongada					

ANEXO 15 – Grelha de autoavaliação das crianças EPE

Quadro de análise para indicar as impressões, as preferências, os esforços depois de uma atividade de cooperação vivida pela criança

Atividade – Construção do robô espacial

<p>Nome da criança:</p> 	<p>Eu gostei de participar:</p> <p>  </p> <p>Sim Não Mais ou menos</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>
<p>O esforço que dediquei no trabalho realizado:</p> <p></p> <p>(pintar 1, 2 ou 3 estrelas consoante o seu esforço, sendo que 1 é o mínimo e 3 o máximo)</p>	<p>Gostava de realizar outro trabalho em grupo:</p> <p>  </p> <p>Sim Não Talvez</p> <p>(pintar a figura correspondente)</p>

Data do trabalho: 14/5/2015

ANEXO 17 – Registos fotográficos das atividades cooperativas EPE



Fig. 1 – Crianças a trabalhar a pares



Fig. 2 – Crianças a trabalhar em pequeno grupo



Fig. 3 – Continuidade do trabalho em pequenos grupos

ANEXO 18 – Registos fotográficos das atividades cooperativas 1º CEB



Fig. 4 – Grupo de alunos do 1ºCEB a trabalhar em grupo numa atividade de matemática:
Formar conjuntos



Fig.5 – Momento de trabalho de grupo



Fig. 6 – Após distribuição de tarefas, o grupo começa a trabalhar para o trabalho final



Fig. 7 – Turma organizada em grupos



Fig. 8 – Grupo a apresentar o trabalho que fizeram à turma

ANEXO 19 – Registos fotográficos da realização da autoavaliação das crianças



Fig. 9 – Realização da autoavaliação após uma atividade de cooperação

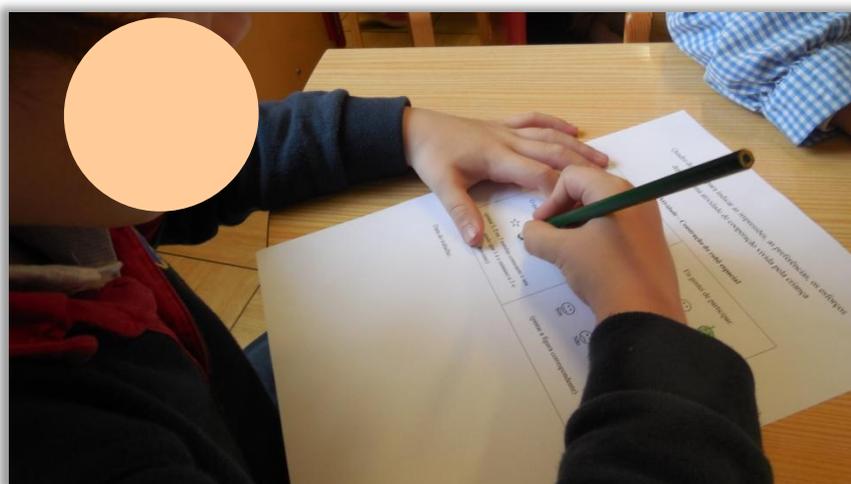


Fig. 10 – Registo elaborado pelas crianças, onde auto avaliam o trabalho realizado

ANEXO 20 - Entrevista – conversa EPE

E (entrevistador): Então, vamos começar a nossa conversa?

Todos: Sim.

E: Quando estão na sala que brincadeiras gostam de fazer?

M (criança): De brincar na casinha.

D (criança): Gosto de brincar nas construções e fazer naves.

I (criança): Gosto de brincar às princesas, aos príncipes, às rainhas e aos reis.

A (criança): Fazer desenhos e estar nas construções.

E: Muito bem. E nessas brincadeiras que vocês gostam de fazer aqui na sala, do que gostam mais, de estarem sozinhos ou de estarem com outros meninos?

Todos: Estar com outros meninos...

E: Porquê?

M: Para jogar futebol.

E: Para jogar futebol? Porque para jogar futebol é preciso muitos meninos não é?

M: Sim!

E: E na sala porque é que gostam de ter outros meninos a brincar com vocês?

A: Para estarem à minha beira e brincarem comigo.

M: Às vezes brincam outros, outras vezes brincam os mesmos.

I: Para brincar às princesas, aos príncipes, às rainhas e aos reis.

E: Para fazer essa brincadeira é preciso muitos meninos não é?

I: Sim...

E: Vocês acham que é mais fácil estarem a trabalhar sozinhos ou ter ajuda de um amigo?

M: Sozinho.

D: Podemos trabalhar em equipa!

A: Eu acho que é com amigos!

E: Porquê?

A: Porque eu gosto de ter amigos.

E: Muito bem! E sem ser nas brincadeiras...quando vocês têm de fazer trabalhos aqui na sala, vocês preferem fazer sozinhos ou com mais meninos?

A e M: Com mais meninos.

D: Para trabalhar em equipa...

E: Porquê A? Para te ajudarem?

A: Sim!

E: E tu M? Também é para te ajudarem?

M: Sim.

D: E diz quantos meninos gostas?

E: Sim..., por exemplo, vocês gostam de estar dois a dois ou gostam de ter mais meninos?

A: Mais.

M: Dois a dois!

E: Vocês acham que quando fizemos o robô, foi mais fácil fazer todos juntos, ou se estivessem sozinhos tinha sido mais fácil?

M e A: Todos juntos!

E: Porque é que foi mais fácil estarem todos juntos?

D: Porque é um trabalho de equipa.

M: Porque assim acabamos mais rápido.

A: Também

D:Se estivermos sozinhos, não acabamos nada mais rápido!

E: Nós ajudamo-nos uns aos outros não é? Quando vocês estão num grupo e um menino não sabe fazer alguma coisa, o que é que vocês fazem? Ajudam-no ou não?

M: Ajudamos!

D: Nós vamos lá e ajudamos!

E: Vocês acham que também conseguem aprender se estiverem a trabalhar em grupo? Ou precisam das professoras?

M e A: Precisamos das professoras.

E: Mas vocês acham que também conseguem aprender coisas uns com os outros?

M e A: Sim!

E: O que achas que consegues aprender com os amigos se estiveres a trabalhar M?

M: A jogar futebol!

E: E tu A?

A: A fazer um prédio!

E: D e tu?

D: A fazer naves.

E: E tu I?

I: A estar na casinha.

E: E para trabalhar em grupo de que é que nos precisamos?

D: De amigos.

E: Precisamos de amigos? Acham que só conseguimos fazer um grupo se as pessoas forem nossas amigas?

M: Sim!

E: Acham que nós precisamos de nos conhecer muito bem uns aos outros para formarmos um grupo?

A e M: Sim...

E: Por exemplo M se tu tivesses que fazer um grupo com outros meninos e entrasse um menino que tu não conhecias, se ele tivesse dificuldades tu ajudavas?

M: Sim!

E: Vocês disseram que era importante ajudar os amigos. Eu gostava de saber em que situações é que vocês ajudam os amigos.

E: A costumavas ajudar os amigos em quê? Por exemplo aqui na sala ajudas os amigos?

A: Ajudo.

E: A fazer o quê?

A: A trabalhar nas construções.

E: M?

M: Ajudo a pensar coisas que os outros não sabem.

E: Quando os amigos não sabem uma coisa tu ajudas?

M: Sim!

E: D em que é que tu ajudas os amigos?

D: Primeiro os amigos ajudam-me...

E: E tu ajudas os amigos a fazer o quê?

D: Muitas coisas!

E: Por exemplo?

D: Naves, pinturas, jogos...

E: E vocês só ajudam os amigos nas coisas da sala? Por exemplo, se um amigo não souber apertar um casaco vocês ajudam?

A e M: Sim!

M: Eu sei apertar!

E: E já ajudaste algum amigo M?

M: Já!

D: Se não souberem apertar um casaco, vamos logo ajudar.

E: E tu I o que ajudas os amigos a fazerem?

I: A brincar na casinha.

E: São mais os amigos que te ajudam ou tu é que ajudas mais os amigos?

I: Sou eu que ajudo os amigos.

E: Aqui na sala há os meninos de três anos e os meninos de quatro. Vocês gostam de brincar só com os amigos que são da vossa idade ou vocês também gostam de brincar com os meninos que não são da vossa idade?

M: Os que são da nossa idade.

E: E com os meninos mais pequeninos?

A: eu gosto de brincar com os mais pequenos!

M: Eu também...

E: E gostam mais de brincar com as meninas ou com os meninos...ou é igual?

A: Com os meninos!

M: Com os meninos!

D: Gosto de brincar com os meninos e com as meninas!

I: Com as meninas!

E: O que acham que é importante dizer mais sobre os trabalhos de grupo?

M: Quando ajudamos numa ficha...

E: Tu costumavas ajudar os amigos nas fichas?

M: Sim

A: Quando os amigos não conseguem fazer pinturas eu ajudo!

E: E vocês acham que também é importante ouvirmo-nos uns aos outros?

M e A: Sim!

E: Porquê?

A: Porque se não nós não sabemos onde estamos e não ouvimos a voz dos outros.

M: Porque pode ser uma coisa importante e nós não ouvimos.

E: Achas que é importante D, ouvirmos os outros?

D: Sim.

E: E tu I?

I: Sim.

E: E se vocês tivessem que tomar uma decisão, mas tivessem opiniões diferentes, como resolviam este problema?

M: Fazíamos pim-pam-pum...

E: Muito bem... Acham que há mais alguma coisa importante que podemos dizer?

I: Não.

A: Sim, que pintar o chão é asneira.

E: Está bem, então obrigada.

(I com 4 anos, D, M e A com 5 anos, a frequentar o jardim-de-infância)

Análise entrevista conversa EPE		
Preferências nas brincadeiras (sozinhos ou em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Preferem brincar com outras crianças Justificação: <ul style="list-style-type: none"> • Para ter companhia • Porque assim umas vezes brincasse com uns e outras vezes com outros • Para fazer brincadeiras que são precisos muitos meninos 	“Todos: Estar com outros meninos...” “A: Para estarem à minha beira e brincarem comigo.”
Preferências nas brincadeiras (quanto ao género)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria das crianças não faz qualquer distinção, revelando gostar de brincar de igual com meninos e meninas. Constata-se também que algumas crianças preferem brincar só com meninos. 	“A: Com os meninos!” “M: Com os meninos!” “D: Gosto de brincar com os meninos e com as meninas!” “I: Com as meninas!”
Preferências nas brincadeiras (quanto à faixa etária)	<ul style="list-style-type: none"> • Não fazem distinção. 	
O que acham ser mais fácil (trabalhar sozinho ou em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria acha ser mais fácil trabalhar em grupo, embora haja uma criança que acha ser mais fácil trabalhar de forma individual 	“M: Sozinho.” “D: Podemos trabalhar em equipa!” “A: Eu acho que é com amigos!”
Preferências na realização dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • Preferem trabalhar com outras crianças Justificação: <ul style="list-style-type: none"> • Para trabalhar em equipa • Para ajudarem 	“A e M: Com mais meninos.” “D: Para trabalhar em equipa...”
Preferências quanto ao número de elementos para trabalhar em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças revelam diferentes opiniões 	
(Relativamente a uma atividade que envolveu o trabalho cooperativo) Foi mais fácil terem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referem que foi mais fácil terem trabalho todos juntos Justificação: <ul style="list-style-type: none"> • Porque é um trabalho de 	“ M e A: Todos juntos!” “D: Porque é um trabalho de equipa.”

<p>estado todos juntos a trabalhar ou tinha sido mais fácil se estivessem sozinhos?</p>	<p>equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque assim acabaram mais rápido • 	<p>“M: Porque assim acabamos mais rápido.” “D: Se estivermos sozinhos, não acabamos nada mais rápido”</p>
<p>Entreajuda entre as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças revelam que costumam-se ajudar nos trabalhos <p>Algumas situações de entreajuda apontadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nas atividades livres (construções, pinturas, jogos...) • Nas fichas • A pensar coisas que os outros não sabem 	<p>“A: Ajudo.”</p> <p>“A: A trabalhar nas construções.”</p> <p>“M: Ajudo a pensar coisas que os outros não sabem. “</p> <p>“D: Primeiro os amigos ajudam-me...”</p> <p>“I: Sou eu que ajudo os amigos. “</p>
<p>Importância de escutar o outro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças revelam que é importante escutarem as outras crianças nos momentos de trabalho de grupo. <p>Justificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ouvirmos a voz dos outros • Pode ser uma coisa importante e não ouvimos 	<p>“A: Porque se não nós não sabemos onde estamos e não ouvimos a voz dos outros.”</p> <p>“M: Porque pode ser uma coisa importante e nós não ouvimos. “</p>
<p>Opinião das crianças relativamente à aprendizagem: “Açam que conseguem aprender uns com os outros?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstram que sim, aprendem uns com os outros. <p>Situações apontadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nas brincadeiras livres (jogar futebol, a fazer prédios, naves...) 	<p>“M e A: Sim!” “D: A fazer naves. “</p>

ANEXO 21 - Entrevista – conversa 1CEB

E (entrevistador): Podemos começar esta nossa conversa?

Todos: Sim!

E O que é para vocês trabalhar em grupo?

L (aluno): Não sei...Tenho de pensar.

E: T. O que é que para ti é trabalhar em grupo?

M (aluno): Já sei!

T (aluno): É trabalhar em equipa.

E: Trabalhar em equipa muito bem. M?

M: O que é trabalhar em grupo? ... para mim é...trabalhar em equipa, ser honesto com os outros e...e ouvir as respostas dos outros.

E: Muito bem. H?

H (aluno): Estou a pensar...

E: Está bem. I. e para ti? O que é trabalhar em grupo?

I (aluno): É ser amigo dos outros.

L: Falar baixinho, para ninguém dos outros grupos ouvir.

E: Muito bem. Olhem e o que é que vocês acham que é importante, para conseguirmos trabalhar em grupo?

T: Fazer silêncio, ouvir as respostas dos outros...num fazer barulho e respeitar os colegas.

M: É preciso paciência e ouvir os outros.

E: Muito bem... I.?

I: Ouvir a professora e não fazer barulho.

H: Fazer tudo bem.

E: L.? O que é mesmo importante para trabalharmos em grupo?

L: Ouvirmos a professora.

T: Ser honesto.

E: E acham que os trabalhos de grupo vos ajudam a aprender melhor?

Todos: Sim.

E: Sim? Porquê?

T: Porque estamos com os amigos e podemos aprender coisas com os amigos.

M: E também os amigos da nossa sala são...são todos inteligentes...

E: E conseguem aprender uns com os outros não é?

Todos: Sim!

L: Se nós trabalharmos em grupo aprendemos todos.

E: Muito bem. E acham que é mais fácil vocês trabalharem sozinhos ou ter ajuda dos amigos no grupo?

L./ M./T.: Ter ajuda dos amigos!

E: E o que é que vocês gostam mais? Trabalhar em grupo ou sozinhos?

Todos: Trabalhar com os amigos em grupo.

E: Olhem e num grupo...Têm que ser mesmo todos amigos? Ou vocês podem se ir conhecendo a trabalhar em grupo?

Todos: Sim...podemos conhecer no grupo.

E: Muito bem.

E: E para terminarmos...Numa palavra o que é para vocês trabalhar em grupo? Se só pudessem dizer uma palavra. Por exemplo...Trabalho de grupo para mim é...

T: Ser honesto.

M: Ser amigo.

L: Falar baixinho.

L: Respeitar.

H: Respeitar todos.

E: Olhem, nós até fizemos alguns trabalhos de grupo não foi?

Todos: Sim!

E: Qual foi aquele que vocês mais gostaram?

M: O das bolinhas com a plasticina.

T: Também.

I: O segundo dos alimentos.

L: Também.

E: Vocês gostavam de fazer mais trabalhos de grupo?

Todos: Sim!

E: Então vocês gostam dos trabalhos de grupo?

Todos: Sim!

E: Muito bem. Obrigada!

(H com 5 anos L, I e T com 6 anos e M com 7 anos, a frequentar o 1ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico)

Análise da entrevista conversa EPE		
O que é para as crianças trabalhar em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em equipa • Ser honesto com os outros • Ouvir as respostas dos outros • Ser amigo 	<p>“ T : É trabalhar em equipa.”</p> <p>“M: (...) trabalhar em equipa, ser honesto com os outros e...e ouvir as respostas dos outros.”</p> <p>“I: é ser amigo dos outros.”</p>
O que acham necessário para trabalhar em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer silêncio e ouvir as respostas dos outros • Respeitar os colegas • Paciência • Ser honesto • Fazer os trabalhos bem 	<p>“T: Fazer silêncio, ouvir as respostas dos outros...num fazer barulho e respeitar os colegas.”</p> <p>“M: É preciso paciência e ouvir os outros.”</p> <p>“H: Fazer tudo bem.”</p>
Os trabalhos de grupo ajudam a aprender as matérias?	<ul style="list-style-type: none"> • Sim <p>Justificação:</p> <p>Podem aprender coisas com os amigos. Em grupo aprendem todos.</p>	<p>“Todos: Sim.”</p> <p>“T: Porque estamos com os amigos e podemos aprender coisas com os amigos.”</p> <p>“M: E também os amigos da nossa sala são...são todos inteligentes...”</p> <p>“L: Se nós trabalharmos em grupo aprendemos todos.”</p>
O que é mais fácil trabalhar sozinhos ou em grupo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo 	<p>“L./ M./T.: Ter ajuda dos amigos!”</p>
Preferências: Trabalharem sozinhos ou em grupo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em grupo 	<p>“Todos: Trabalhar com os amigos em grupo.”</p>

Gostam de trabalhar em grupo?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostam de trabalhar em grupo 	“Todos: Sim!”
(Numa palavra) Trabalhar em grupo é:	<ul style="list-style-type: none"> • Ser honesto • Ser amigo • Falar baixinho • Respeitar 	“T: Ser honesto.” “M: Ser amigo.” “L: Falar baixinho.” “L: Respeitar.” “H: Respeitar todos.”

ANEXO 22 -Entrevista à professora cooperante 1ºCEB e respectiva análise

E1 – entrevistador

E2 – entrevistado

E1 – Antes de mais, obrigada pela sua colaboração. Podemos dar início às questões?

E2 – Claro.

E1 – Muito bem...Há quanto tempo exerce a sua função profissional?

E2 - Exerço há 10 anos.

E1 - Na sua prática profissional recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas?

E2- Sim, sempre que a atividade proporcione ou que seja possível.

E1 - Considera que os alunos conseguem realizar as tarefas propostas se estiverem reunidos em grupos?

E2 - Sim, mas têm mais dificuldade em concentrar-se e demoram mais tempo nas tarefas.

E1 - Como caracteriza o comportamento dos alunos quando se encontram em grande grupo?

E2 - Em grande grupo a atenção dispersa-se mais facilmente...ficam mais agitados.

E1 - Quando acontece um comportamento fora do habitual no grupo, que leva a discórdia entre os elementos, que estratégias utilizam os alunos para ultrapassar esses conflitos?

E2 - O diálogo ou votos, ou a opinião do “melhor” do grupo.

E1 - Nota diferenças no trabalho que os alunos realizam individualmente, comparativamente a um trabalho realizado em grupo? Quais?

E2 - Depende do tipo de tarefa...Podem fazer um trabalho mais perfeito ou não.

E1 - Até ao momento, notou alguma evolução nos alunos relativamente à entreajuda que têm uns com os outros?

E2 - Sim. Os trabalhos de grupo contribuem muito para essa evolução.

E1 - Na sua opinião as aprendizagens efetuadas pelos alunos, são mais rentáveis quando realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?

E2 - De forma individual. Porém depende dos elementos do grupo. O pequeno grupo pode ser mais vantajoso.

E1 - Considera que o desempenho, a concentração e a dedicação dos alunos, numa atividade realizada em grupo, se altera ou não? Se sim, justifique por favor.

E2 - Sim. O poder de concentração tende a diminuir. Quanto ao empenho, empenham-se mais. No entanto alguns elementos encostam-se, mas a dedicação é maior.

E1 - Considera que a troca de ideias e o debate em grande grupo, contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos?

E2 - Sim, sem dúvida.

E1 - Na sua opinião, o trabalho de grupo promove uma atitude cooperativa nos alunos?

E2 - Sim.

E1- Acha que a aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências sociais?

E2 - Sim também.

E1- Na sua opinião, quais são as vantagens do trabalho cooperativo?

E2 - As que referiu anteriormente...também a entreatajuda, o respeito pelas opiniões e o poder argumentativo.

E1 - Quais os skills de cooperação/competências que os alunos desenvolveram?

E2 - O espírito de equipa e a comunicação.

E1- Numa palavra o que é para si trabalhar em grupo?

E2- Cooperação.

E1- Quer acrescentar mais alguma ideia que ache pertinente relativamente a este tema?

E2 –Bom...acho que devia ser possível fazer mais trabalhos de grupo, mas nem sempre é possível...

E1 – Muito bem. Obrigada uma vez mais.

Análise da entrevista realizada à professora cooperante 1ºCEB

Dados de identificação pessoal e profissional	Professora do 1ºCEB com 10 anos de experiência profissional.	“Exerço há 10 anos.”
Prática de trabalhos cooperativos em sala de aula	Sempre que a atividade proporcione e seja possível	“(…)sempre a atividade proporcione ou que seja possível.”
Comportamentos e atitudes dos alunos organizados em grupos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A atenção dispersa-se mais facilmente ▪ Mais agitação na sala 	<p>“Depende do tipo de tarefa...Podem fazer um trabalho mais perfeito ou não.”</p> <p>“(…)A atenção dispersa-se mais facilmente...ficam mais agitados”</p>
Estratégias do grupo para a resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo ▪ Votos ▪ Opinião do que para os restantes elementos é o “melhor” do grupo 	“O diálogo ou votos, ou a opinião do melhor do grupo”.
Autonomia dos alunos durante a resolução de uma atividade em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade de concentração ▪ Ritmo de trabalho mais lento 	<p>“O poder de concentração tende a diminuir”</p> <p>“(…)têm mais dificuldade em concentrar-se e demoram mais tempo nas tarefas”.</p>
Evolução dos alunos (aspetos notórios após a implementação do trabalho cooperativo na sala de aula)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entreajuda ▪ Empenho ▪ Dedicção 	<p>“(…)quanto ao empenho, empenham-se mais(…)”</p> <p>“(…) a dedicação é maior”.</p> <p>“(…)as referiu anteriormente ... também a entreajuda(…)”</p>
Situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Troca de ideias ▪ Debates em grupo 	<p>“E1 – Considera que a troca de ideias e o debate em grande grupo, contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos?</p> <p>E2 – Sim, sem dúvida.”</p>
Contributos da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitude cooperativa ▪ Desenvolvimentos de 	“E1 - Na sua opinião, o trabalho de grupo promove

cooperativa	competências sociais	uma atitude cooperativa nos alunos? E2 - Sim.” “E1 – Acha que a aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências sociais? E2 – Sim também.”
Vantagens da aprendizagem cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperação entre os alunos ▪ Desenvolvimento de competências sociais ▪ Entreatajuda ▪ Respeito pelas opiniões ▪ Poder argumentativo 	“As que referiu anteriormente...também a entreatajuda, o respeito pelas opiniões e o poder argumentativo.”
Skills de cooperação/competências desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espírito de equipa ▪ Comunicação 	“O espírito de equipa e a comunicação.”
Trabalhar em grupo (numa palavra é...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperação 	“Cooperação.”

ANEXO 23 – Grelha de autoavaliação da criança

CÍRCULOS CONCÊNTRICOS | O Natal

Grelha 1 – A minha avaliação

Nome: _____ Data ____/____/____

Acertei 0 ou 1 palavra	★
Acertei 2 ou 3 palavras	★ ★ ★
Acertei mais de 3 palavras	★ ★ ★ ★

CÍRCULOS CONCÊNTRICOS | As férias

Grelha 2 – A minha avaliação

Nome: _____ Data ____/____/____

Participei pouco	
Participei mais ou menos	
Participei muito	

CÍRCULOS CONCÊNTRICOS | O que gosto mais na minha mãe

Grelha 3 – A minha avaliação

Nome: _____ Data ____/____/____

Participei pouco	♥
Participei mais ou menos	♥ ♥ ♥
Participei muito	♥ ♥ ♥ ♥

200

(in Lopes & Silva, 2008, p.200. *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim -de – Infância*)

APÊNDICES

APÊNDICE I – Guião entrevista - conversa EPE

Questões orientadoras da conversa:

- 1- Quando estão na sala que brincadeiras gostam de fazer?
- 2- Gostam mais, de estar sozinhos ou de estar com outros meninos?
- 3- Acham que é mais fácil trabalhar sozinhos ou com outros colegas?
- 4- Gostam de estar dois a dois ou gostam de estar a trabalhar com mais colegas?
- 5- Quando fizemos o robô, foi mais fácil fazer todos juntos, ou se estivessem sozinhos tinha sido mais fácil?
- 6- Quando vocês estão num grupo e um menino não sabe fazer alguma coisa, o que é que vocês fazem? Ajudam-no?
- 7- Acham que conseguem aprender uns com os outros se estiverem a trabalhar em grupo?
- 8- Para trabalhar em grupo de que é que nos precisamos?
- 9- Acham que nós precisamos de nos conhecer muito bem uns aos outros para formarmos um grupo?
- 10- Acham que há mais alguma coisa importante que podemos dizer?

APÊNDICE II – Guião entrevista – conversa 1CEB

Questões orientadoras da conversa:

1. O que é para vocês trabalhar em grupo?
2. O que acham que é importante para trabalhar em grupo?
3. Acham que os trabalhos de grupo vos ajudam a aprender e compreender melhor as matérias?
4. Acham mais fácil trabalhar sozinhos ou ter ajuda?
5. Preferem trabalhar sozinhos ou em grupo?
6. Numa palavra o que é para vocês trabalhar em grupo?
7. Querem dizer mais alguma coisa, que achem importante?

APÊNDICE III – Guião entrevista à professora cooperante e respetiva análise 1ºCEB

- 1- Há quanto tempo exerce a sua função profissional?
- 2- Na sua prática profissional recorre ao trabalho de grupo nas suas aulas?
- 3- Considera que os alunos conseguem realizar as tarefas propostas se estiverem reunidos em grupos?
- 4- Como caracteriza o comportamento dos alunos quando se encontram em grande grupo?
- 5- Quando acontece um comportamento fora do habitual no grupo, que leva a discórdia entre os elementos, que estratégias utilizam os alunos para ultrapassar esses conflitos?
- 6- Nota diferenças no trabalho que os alunos realizam individualmente, comparativamente a um trabalho realizado em grupo? Quais?
- 7- Até ao momento, notou alguma evolução nos alunos relativamente à entreatajuda que têm uns com os outros?
- 8- Na sua opinião as aprendizagens efetuadas pelos alunos, são mais rentáveis quando realizadas em grande grupo, pequeno grupo ou de forma individual?
- 9- Considera que o desempenho, a concentração e a dedicação dos alunos, numa atividade realizada em grupo, se altera ou não? Se sim, justifique por favor.
- 10- Considera que a troca de ideias e o debate em grande grupo, contribui de forma positiva para a aprendizagem dos alunos?
- 11- Na sua opinião, o trabalho de grupo promove uma atitude cooperativa nos alunos?
- 12- Acha que a aprendizagem cooperativa promove o desenvolvimento de competências sociais?
- 13- Na sua opinião, quais são as vantagens do trabalho cooperativo?
- 14- Quais os skills de cooperação/competências que os alunos desenvolveram?
- 15- Numa palavra o que é para si trabalhar em grupo?
- 16- Quer acrescentar mais alguma ideia que ache pertinente relativamente a este tema?

