



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio**

**A Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Maria João Gomes de Sousa**

**ESPECIALIDADE**

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA**

Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

**Ponta Delgada, maio de 2017**

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio**

**A Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação  
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Maria João Gomes de Sousa**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Ávila de Lima.

*À melhor mãe!*

## **Agradecimentos**

O final desta jornada só foi possível graças ao apoio de algumas pessoas, pelo que não poderei deixar de lhes estar eternamente grata.

Ao Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, que me orientou ao longo deste relatório, pelo seu acompanhamento e sábios conselhos, sem os quais não teria conseguido concretizar este trabalho.

À educadora Andrea e à professora Cláudia que sempre demonstraram confiança em mim e no meu trabalho.

A todos os meninos que tornaram possível este percurso.

Aos meus pais e irmãos que me ensinaram a ser aquilo que sou.

Às minhas tias Blu, Elisa, Mena e Lélia por toda a ajuda e conselhos dados.

À minha amiga e colega de estágio Rita com quem partilhei momentos de alegria, realização, mas também de frustração. Sem ti nada seria igual.

Aos meus colegas do núcleo de estágio do 1.º Ciclo, Cátia, Gui e Vânia com quem passei agradáveis momentos.

Ao meu afilhado Tomás e sobrinho Manuel com quem aprendo todos os dias.

Ao David pela paciência e compreensão durante todo este tempo.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório foi elaborado como parte integrante das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores.

A temática deste trabalho diz respeito à Aprendizagem Cooperativa e surgiu da necessidade de se encontrar novas estratégias de educação que garantam o desenvolvimento integral da criança, procurando acompanhar e responder às exigências provenientes da evolução da sociedade. Neste sentido, procurou-se implementar, durante os dois estágios, atividades que promovessem a cooperação e o desenvolvimento de outras competências sociais nas crianças/alunos.

O objetivo de averiguar de que modo a metodologia cooperativa influencia a aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o ponto de partida para a nossa investigação e para várias das práticas que desenvolvemos. Optamos por realizar um estudo de natureza mista: qualitativa e quantitativa, de forma a alcançarmos os objetivos propostos. A recolha de dados para a análise quantitativa teve por base um inquérito por questionário realizado a 31 pessoas, educadores e professores do 1.º Ciclo do EB. Os dados recolhidos foram tratados e analisados com recurso ao *software* SPSS. Relativamente à abordagem qualitativa, baseámo-nos na observação direta das práticas e realizamos duas entrevistas às cooperantes dos dois estágios, tendo procedido à análise de conteúdo dos dados recolhidos.

Este estudo e a recolha de evidências no decurso da nossa prática pedagógica permitiram concluir que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente um maior envolvimento das crianças na realização dos trabalhos, a partilha de responsabilidades no trabalho, o desenvolvimento da autonomia e espírito crítico, e para a motivação dos alunos para a aprendizagem. Foi também possível verificar que existe algum grau de desconhecimento técnico entre docentes quanto a esta temática e que a aprendizagem cooperativa não ocupa um lugar central nas práticas educativas realizadas por muitos deles.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The following report was elaborated as an integral part of the Preschool Education Master and the Primary Teaching's curricular units of the Pedagogical Internship from the Universidade dos Açores.

The thematic of this work concerns on the Cooperative Learning. Therefore, new education strategies were needed, to guarantee the child's integral development, in order to accompany and meet the requirements of society's evolution. In this sense, activities that could promote the cooperation and the development of the child's/student's other social skills were sought to be implemented during the two internships.

The purpose to find out in which way the cooperative methodology could influence the apprenticeship in the preschool education and in the Primary Education was the starting point of our investigation as well as for several practices that we developed. We chose to carry out a study of a mixed nature: qualitative and quantitative, in order to achieve the proposed objectives. The collection of data made for the quantitative analysis was based on a quiz survey performed on 31 people, educators and teachers from the Primary Education. The collected data was treated and analysed using the SPSS software. Regarding the qualitative approach, we based ourselves on the direct observation of the practices and we carried out two interviews to the collaborators of the two internships, having analysed the content of the collected data.

During the course of this study and the gathering of evidence of our pedagogical practice, we were able to conclude that the cooperative learning contributes to the development of social skills, including a greater involvement of the children carrying out the tasks, sharing responsibilities on the given tasks, the development of autonomy and a sense of criticism, and to motivate the students to learn. It was also possible to verify that there is a certain degree of a technical unfamiliarity between teachers regarding this thematic and also that the cooperative learning does not occupy a central place in the educational practices carried out by many of them.

**Key words:** Cooperative Learning; Preschool Education; Primary Teaching.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Introdução .....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....</b>	<b>3</b>
1. Os documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Aprendizagem Cooperativa.....	4
2. Breve história sobre a Aprendizagem Cooperativa.....	8
3. Linhas teóricas da Aprendizagem Cooperativa.....	10
3.1.1. Teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky.....	10
3.1.2. Teorias da elaboração cognitiva.....	12
3.1.3. Teorias motivacionais .....	12
4. Definição de Aprendizagem Cooperativa .....	12
5. Fatores subjacentes à Aprendizagem Cooperativa.....	15
5.1.1 Interdependência positiva.....	15
5.1.2. Interação face a face.....	16
5.1.3 Avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem.....	16
5.1.4. Uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo.....	16
5.1.5. Avaliação do processo de trabalho de grupo.....	16
6. Vantagens da Aprendizagem Cooperativa .....	16
7. Papel e perfil do educador/professor na Aprendizagem Cooperativa .....	18
8. Constrangimentos e implicações da Aprendizagem Cooperativa .....	22
9. Alguns métodos de Aprendizagem Cooperativa .....	23
a) Aprendendo juntos e sozinhos .....	24
b) Investigando em Grupo.....	25
c) Controvérsia académica estruturada.....	27
d) Aprendizagem em Equipas de Estudantes – STAD e TGT .....	27

e) Jigsaw ou método dos puzzles .....	28
f) Senhas para falar.....	29
g) Cabeças numeradas juntas .....	29
h) Filas ordenadas.....	30
Síntese .....	30
<b>CAPÍTULO II – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>31</b>
Introdução .....	32
<b>Parte I: O Estágio como espaço formativo de educadores e professores .....</b>	<b>32</b>
1ª Etapa – Observação.....	33
2ª Etapa – Planificação .....	34
3ª Etapa – Reflexão .....	35
4ª Etapa – Avaliação .....	36
<b>Parte II: O Estágio Pedagógico - aprender a educar .....</b>	<b>36</b>
1. A Aprendizagem Cooperativa em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar .....	36
1.1. O meio envolvente .....	36
1.2. A Escola .....	38
1.3. A sala de atividades.....	39
1.4. O grupo.....	41
1.5. A cooperante .....	42
1.6. O par pedagógico .....	43
1.7. As atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I.....	43
1.8. A reflexão sobre a ação .....	50
2. A Aprendizagem Cooperativa em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	58
2.1. A sala.....	58
2.2. A turma.....	59
2.3. Os alunos.....	59
2.4. As necessidades/ problemas da turma.....	61
2.5. A cooperante .....	62
2.6. As atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II .....	62

2.7. A reflexão sobre a ação .....	69
Síntese .....	80
<b>CAPÍTULO III – O PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>81</b>
Introdução .....	82
1. Questões de pesquisa.....	82
2. Metodologia .....	83
2.1. A amostra .....	84
2.2. As técnicas para a recolha dos dados .....	84
2.2.1. A observação .....	85
2.2.2. A entrevista .....	85
2.2.3 O inquérito por questionário.....	86
3. Os Aspetos Éticos.....	86
4. Os resultados .....	87
Síntese .....	95
<b>CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....</b>	<b>96</b>
Referências Bibliográficas .....	102
Anexos	

## **Lista de Siglas**

AC – Aprendizagem Cooperativa

ASE – Ação Social Escolar

ATL – Ateliê de Tempos Livres

CEI – Currículo Específico Individual

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

EB – Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

STAD – *Student Team Achievement Divisions*

TG – Trabalho de Grupo

TGT – *Team Games Tournaments*

UNECA – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....17

Quadro 2: Métodos de Aprendizagem Cooperativa.....24

Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I.....43

Quadro 4: Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II.....63

## **Lista de Figuras**

Figura 1: Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.....40

Figura 2: Planta da sala de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....59

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1: Tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula.....	87
Tabela 2: Utilização da AC na sala de aula.....	88
Tabela 3: Periodicidade de utilização da AC.....	88
Tabela 4: Motivos da não utilização da AC.....	88
Tabela 5: Vantagens da AC.....	89
Tabela 6: Relação entre AC e TG.....	91
Tabela 7: Distribuição dos alunos pelos grupos com base nas relações de amizade e afinidade.....	92
Tabela 8: Constituição de grupos heterogéneos.....	93
Tabela 9: Distribuição de tarefas dentro dos grupos.....	94
Tabela 10: Avaliação dos trabalhos de grupo.....	94
Tabela 11: Recomendação da AC a um colega de profissão.....	95

## **Anexos**

Anexo 1: Guião da entrevista

Anexo 2: Inquérito por questionário aos docentes

Anexo 3: Protocolo de consentimento informado

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio é condição necessária para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II. Intitulado a *Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, este trabalho reporta-se às práticas pedagógicas desenvolvidas pela autora durante o ano letivo 2015/2016, concretamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e procura averiguar de que modo a metodologia cooperativa influencia a aprendizagem das crianças nestes dois níveis de educação.

Vivemos hoje numa sociedade em que se espera da escola mais do que a simples transmissão dos conteúdos veiculados nos currículos e, por este motivo, urge fomentar-se uma educação que privilegie o desenvolvimento das competências sociais; que promova a interação entre os pares, a aceitação do outro, competências que contribuem para o sucesso educativo. Neste sentido, consideramos que a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para a vida em sociedade.

Este relatório pretende, assim, fazer uma abordagem reflexiva sobre a implementação de atividades de natureza cooperativa com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e com uma turma de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base a revisão da literatura sobre esta metodologia de ensino-aprendizagem.

Ao longo deste documento procuraremos concretizar os seguintes objetivos:

Perceber que competências/aprendizagens são potenciadas através da metodologia cooperativa;

Averiguar qual a relação entre a aprendizagem cooperativa e o sucesso educativo;

Perceber com que frequência os docentes recorrem ao trabalho cooperativo como metodologia de ensino em contexto de Educação Pré-Escolar e de ensino do 1º Ciclo do EB e qual o seu grau de aprofundamento/ conhecimento na área.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal, onde recuperaremos os principais documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as suas referências à Aprendizagem Cooperativa. Apresentaremos, de forma breve, a história da Aprendizagem

Cooperativa, passando pelas linhas teóricas que a caracterizam e elucidando o leitor para a pluralidade de definições que encontramos na literatura sobre esta metodologia. Este capítulo fará referência ainda aos principais benefícios e constrangimentos associados à metodologia cooperativa, bem como ao papel do docente na implementação da aprendizagem cooperativa.

O segundo capítulo está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte dará conta da importância que o estágio pedagógico assume na formação inicial de educadores e professores e a segunda parte corresponde à apresentação de todas as atividades implementadas nos Estágios Pedagógicos I e II, com particular destaque para os momentos em que promovemos atividades de natureza cooperativa.

No terceiro capítulo apresenta-se o percurso investigativo que desenvolvemos ao longo dos nossos estágios. Explanaremos as questões que serviram de ponto de partida para o nosso estudo, a metodologia e os métodos para a recolha dos dados utilizados, a amostra e os principais resultados obtidos através da análise dos referidos dados.

No quarto e último capítulo faremos referência às principais reflexões e conclusões decorrentes da nossa prática pedagógica, à luz do tema a que se reporta este relatório. Procuraremos responder às questões de pesquisa que fizeram parte do nosso estudo empírico, tentando perceber de que forma os resultados obtidos na nossa investigação se relacionam com a revisão da literatura e com a nossa prática pedagógica e como podem ajudar a desenvolver esta última. Por fim, referiremos algumas limitações e dificuldades inerentes ao nosso estudo, bem como deixaremos algumas sugestões para trabalhos futuros sobre a Aprendizagem Cooperativa. Terminaremos este capítulo com aquilo que ambicionamos fazer enquanto futuros profissionais da área da educação.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

---

## **1. Os documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Aprendizagem Cooperativa**

A sociedade atual exige da escola mais do que a simples transmissão dos conteúdos expressos nos currículos, devendo também “assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, p. 3). Assim, cabe à escola atender às diferentes dimensões inerentes ao processo de formação dos indivíduos, sejam elas sociais, pessoais, afetivas ou culturais, preparando-os para a vida profissional e para a sua integração na sociedade. A mudança no paradigma social leva a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aprendizagens e desenvolvendo competências e atitudes adequadas. (Alonso, 1994a, p. 4).

Por outras palavras, cabe às instituições educativas não só desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos, como também prepará-los para enfrentar os desafios e as mudanças que surgirão ao longo da vida.

Como referem Bessa e Fontaine (2002, p. 47), a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem a função de valorizar os aspetos sociais da aprendizagem, uma vez que “sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros”. Entende-se, desta forma, que a escola se constitui como uma oportunidade para os alunos vivenciarem diferentes situações sociais, representarem papéis distintos, interagindo uns com os outros, num ambiente cooperativo e solidário.

A respeito da relação entre escola e sociedade, Niza (1998) salienta o papel democrático da escola através da organização social das aprendizagens, o que pressupõe a participação ativa de alunos e professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia engloba devem ser partilhados por estudantes e docentes, envolvendo-os num espírito de cooperação e colaboração. Nas palavras do autor,

aprendi com Vygotsky que a função do professor é a organização social das aprendizagens. Os alunos vão ali para aprender, para trabalhar as aprendizagens. E eu tenho de ajudar a organização social deles para eles aprenderem, para eles fazerem o

trabalho de aprender. Se o nosso papel fundamental é esse, ajudar a organizar humanamente para aprender melhor, para trabalhar melhor, para que desse trabalho resulte aprendizagem, então eu não posso estar a roubar-lhes todo o tempo falando, só porque sei muitas coisas ou poucas. (Niza, citado por González, 2002, p.86).

Ainda a propósito da relação supramencionada, Alarcão (2001) diz-nos que a escola deve centrar a sua ação na realidade social que a rodeia, mostrando-se receptiva ao diálogo entre a comunidade educativa e a comunidade envolvente.

Por tudo o que acabamos de referir e por acreditarmos que a escola de hoje deve fazer muito mais do que transmitir os conteúdos preconizados nos currículos, consideramos que através do trabalho cooperativo os alunos desenvolvem competências que ultrapassam a simples assimilação da informação transmitida pelo professor. Uma aprendizagem em cooperação contribui para o desenvolvimento dos princípios democráticos da vida em sociedade, pois os indivíduos trabalham juntos em prol de um objetivo comum, ajudando-se reciprocamente. Esta relação de interdependência e de reciprocidade aproxima os indivíduos, independentemente do contexto sociocultural em que se inserem, do sexo, idade ou aptidões cognitivas, fazendo-os reparar no outro e respeitá-lo sem olhar às diferenças que os distinguem (Bessa & Fontaine, 2002, p. 13).

A função social que a escola assume na formação de cidadãos ativos e responsáveis tem merecido atenção por vários pedagogos e investigadores da área, mas também por parte das instituições que gerem o ensino, como é o caso do Ministério da Educação. Com base na análise dos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procuraremos demonstrar a importância do trabalho cooperativo como estratégia de ensino facilitadora do desenvolvimento integral da criança.

Começaremos, então, por esclarecer os pressupostos definidos para a Educação Pré-Escolar tendo em conta os decretos-lei que regem o seu funcionamento. Conforme o disposto no artigo 2.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar corresponde “à primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e visa “a formação e desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. De acordo com o artigo 10.º da referida lei, prevê-se que a Educação Pré-Escolar concretize os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b)** Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c)** Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d)** Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e)** Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f)** Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g)** Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h)** Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i)** Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Cabe ao educador direccionar a sua prática com base nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem previstas com o objetivo de promover atividades diversificadas e integradoras, respeitando as individualidades e especificidades de cada criança, envolvendo-as num espírito solidário e preparando-as para a sua inserção na sociedade.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, são vários os documentos norteadores e legislativos que apontam para o desenvolvimento de alguns dos fundamentos constituintes da aprendizagem cooperativa. Como se pode ler na “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo”,

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (ME/DEB, 2004, p. 11).

No documento em questão, destacamos ainda alguns dos objetivos previstos para este ciclo de ensino e que vão ao encontro de alguns pressupostos cooperativos:

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade;
- Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem: a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados; a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões;
- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação;
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam: a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social; a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.

Por fim, salientamos, neste mesmo documento, um dos princípios orientadores da ação pedagógica, designadamente “aprendizagens socializadoras” onde se prevê que a escola forme cívica e moralmente os seus alunos através de formas de organização do trabalho escolar que promovam “o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME/DEB, 2004, p. 24).

No que diz respeito aos documentos orientadores da prática pedagógica do 1.º Ciclo referimos também o “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001, p. 15), recentemente revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que das dez competências gerais para a educação básica, contém uma que se pode

relacionar com a Aprendizagem Cooperativa: “cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns”.

Após esta passagem pelos documentos que regem o funcionamento tanto da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do EB, podemos constatar que se assumem como um desafio às escolas, aos educadores e professores, no sentido de criarem alternativas para o ensino, envolvendo todos os seus intervenientes num espírito cooperativo. Neste sentido, de acordo com Cochito (2004, p. 5), passa pelos docentes fazer com que os alunos se deparem com novas situações de ensino-aprendizagem, aumentando a sua participação no planeamento de atividades e aprofundando formas de trabalho em cooperação.

## **2. Breve história sobre a Aprendizagem Cooperativa**

A aprendizagem cooperativa, não sendo um conceito novo em educação, só a partir da década de setenta do século vinte se constituiu como um método alternativo ao processo de ensino-aprendizagem tradicional (Freitas & Freitas, 2003, p. 13).

De acordo com Arends (1995, p. 365), embora as raízes históricas da aprendizagem cooperativa remontem à Grécia Antiga, só a partir do final do século XIX e início do século XX se tornou verdadeiramente uma metodologia de ensino graças aos trabalhos desenvolvidos por psicólogos e estudiosos da pedagogia da época. A intenção de aproximar a escola da sociedade foi ganhando cada vez mais seguidores, como foi o caso do Coronel Francis Parker (Lopes & Silva, 2009, p. 9). Defensor dos valores liberais e da democracia, Parker revolucionou o ensino público nos Estados Unidos da América, considerando que “as crianças são colaboradores naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas” (Ovejero, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 9). Os métodos de ensino de Parker serviram de inspiração a John Dewey, um dos maiores filósofos e pedagogos na história da educação norte-americana, que alertou para a necessidade de a escola se tornar um espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento de normas sociais (Gillies & Ashman, 2003, p. 1), defendendo que o conhecimento deve ser entendido como um processo social, de integração e de formação de indivíduos. De acordo com Dewey (1973), a instituição educativa, ao proporcionar experiências baseadas nos interesses e na partilha de vivências entre os alunos, contribui para que estes atribuam significado à sua realidade: “O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência pela experiência. E isso será

impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis” (p. 53).

Mais tarde, Herbert Thelen, professor na Universidade de Chicago e seguidor de Dewey, dedicou a sua investigação às dinâmicas de grupo, considerando que a essência das escolas deveria assentar nas relações sociais e na troca de experiências entre os alunos (Arends, 1995, p. 365). Ainda segundo a perspectiva de Arends (1995), os trabalhos desenvolvidos tanto por Dewey, como, posteriormente, por Thelen contribuíram determinantemente para o desenvolvimento daquilo que hoje se entende por aprendizagem cooperativa.

Também Kurt Lewin aprofundou o conceito de dinâmica de grupo, defendendo que a verdadeira essência de um grupo encontra-se na interdependência dos seus elementos, isto é, através da partilha dos mesmos propósitos os membros do grupo influenciam-se mutuamente (Lopes & Silva, 2009, p. 10).

Morton Deutsch, um dos alunos de Kurt Lewin, deu continuação ao trabalho do mestre, promovendo uma investigação cujo objetivo era comparar os efeitos da cooperação e da competição nos grupos (Freitas & Freitas, 2003, p. 12). Após a referida investigação, o autor concluiu que os resultados dos alunos eram melhores em situações cooperativas do que em situações competitivas: *“in lighth of the results of this study, it seems that educators might well re-examine the assumptions underlying their common usage of a competitive grading system”* (Deutsch, 1949, pp. 230-231).

Deutsch foi também responsável pela teoria da interdependência social, considerando existirem três tipos distintos de situações sociais na sala de aula: competitiva, individualista e cooperativa, sendo que é nesta última que “um indivíduo alcança o seu objetivo se, e só se também, os outros participantes alcançam o seu, de modo que as metas de todos os participantes estão relacionadas” (Lopes & Silva, 2009, p. 12).

Ainda nos anos 50 do último século, referenciando Lopes e Silva (2009, p. 13), uma nova teoria sobre a interação social foi levada a cabo por Muzaref Sherif, onde defendeu que para alcançar os objetivos pretendidos era necessário resolver os conflitos intergrupais, adotando atitudes cooperativas.

Mais recentemente, e retomando as últimas décadas do século passado, de acordo com Freitas e Freitas (2003, p. 13), os Estados Unidos foram os grandes impulsionadores para o desenvolvimento desta estratégia de ensino, destacando-se a este respeito o trabalho dos

irmãos Johnson, Robert Slavin, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, Spencer Kagan, Noreen Webb e Shlomo Sharan.

Na Europa, segundo Niza (1998, p. 5), Freinet é apontado como o grande impulsionador para a formação do movimento da escola nova, demonstrando que “a organização cooperativa do trabalho na sala de aula assegura uma formação democrática”, embora Freitas e Freitas (2003, p. 11) mencionem que as vantagens do trabalho em grupo já eram também referenciadas por alguns dos mais importantes pedagogos do século XIX, tais como Herbart, Froel ou Pestalozzi. Ainda a respeito de Freinet, Cochito (2004) acrescenta que a filosofia defendida pelo autor “propõe uma escola que respeita a autonomia do aluno, a sua curiosidade, o seu desejo de trabalhar, de ouvir e ser ouvido e que assenta numa relação de confiança mútua e de cooperação entre todos” (p. 24).

Por fim, no caso português, lê-se em Cochito (2004, p. 24) que foi a partir dos anos sessenta que os fundamentos da aprendizagem cooperativa começaram a ser introduzidos nas escolas através do Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado na filosofia de Freinet e nas teorias pós-Piaget e pós-Vygotsky.

Constatamos, assim, que a metodologia da Aprendizagem Cooperativa não é uma ideia recente, tendo merecido a atenção, ao longo dos tempos, dos mais importantes pedagogos e investigadores na área da educação, e passando a ser implementada nos mais diversos sistemas educativos mundiais.

### **3. Linhas teóricas da Aprendizagem Cooperativa**

A fundamentação teórica para a aprendizagem cooperativa na sala de aula tem raízes, de acordo com Slavin (1995), nas teorias cognitivas (teorias desenvolvimentistas de Piaget e Vygotsky e teorias da elaboração cognitiva) e nas teorias motivacionais.

#### **3.1.1. Teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vygotsky**

As teorias desenvolvimentistas ou construtivistas defendem que a interação social entre os alunos contribui para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo. A este respeito destacamos o contributo de dois autores: Piaget e Vygotsky.

De acordo com a teoria desenvolvida por Piaget, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre as estruturas biológicas do sujeito e o meio em que vive. Esta interação

deve ser rica em estímulos e potenciar a participação ativa do sujeito que, ao manipular a realidade, interpretá-la-á de forma a construir o seu próprio conhecimento.

Ao longo dos seus estudos, Piaget defendeu que a escola devia centrar-se na criança, deixando para segundo plano o currículo e os professores. Para o autor, a escola deve “preparar o triunfo do espírito sobre a matéria, respeitar e desenvolver a sua personalidade, formar o seu carácter, (...) encorajar o seu espírito de cooperação; em suma, trata-se de preparar o futuro cidadão” (Piaget, 1999, p. 9). Assim, o aluno deve ser encarado como agente ativo na construção do seu conhecimento, orientado pelos seus interesses e necessidades. Ainda segundo Piaget, “o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos” (Piaget, 1973, p. 17).

Na perspetiva de Vygotsky, a construção do conhecimento de um indivíduo depende do contexto social em que está inserido e da interação pessoa-meio que se estabelece. Neste sentido, o autor afirma que

any function in the child’s cultural development appears twice, or on two places. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category, and then within the child as an intrapsychological category” (Vygotsky, citado por Daniels, 2005, p. 7).

De acordo com a afirmação, depreende-se que o desenvolvimento da criança é o resultado da sua interação com o meio e com os outros, sendo primeiro interpessoal (interação com o outro), para depois se tornar intrapessoal (relação do indivíduo consigo próprio). Nesta lógica de pensamento, segundo Salvador, Mestres, Goñi e Gallart (1997), Vygotsky acreditava que as funções mentais superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento, não se desenvolvem em indivíduos isoladamente, mas através da socialização.

Ainda a respeito da teoria Vygotskyana, evidenciamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que diz respeito à zona em que o aluno, não sendo capaz de solucionar um problema inteiramente sozinho, consegue resolvê-lo, por completo, caso conte com o auxílio de um adulto ou com a cooperação dos colegas (Slavin, 1996, p. 28).

Por tudo o que acabamos de referir, as teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky definem como prioridade da escola a adoção de práticas cooperativas como potenciadoras do conhecimento nos alunos uma vez que, de acordo com Slavin (1996), “students will learn from one to another because in their discussions of the content, cognitive conflicts will arise, inadequate reasoning will be exposed, and higher-quality understandings will emerge” (p. 29).

### **3.1.2. Teorias da elaboração cognitiva**

As teorias da elaboração cognitiva pressupõem que a construção de novos conhecimentos depende dos conhecimentos adquiridos anteriormente, através da memória, e que a sua aquisição é facilitada quando se trabalha em grupo. Neste sentido, segundo Webb, Farivar e Mastergeorge (citados por Freitas & Freitas, 2003, p. 14) “os estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspectivas e as de outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo”.

### **3.1.3. Teorias motivacionais**

Freitas e Freitas (2003) atentam que “as teorias motivacionais consideram o papel da motivação quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (p.15). De acordo com esta afirmação, a motivação existe quando os indivíduos conseguem alcançar os seus objetivos individuais em consonância com os objetivos do grupo, isto é, quando o grupo é bem-sucedido.

Na linha de pensamento de Bessa e Fontaine (2002, p. 51), esta perspetiva defende que os grupos sejam entendidos como conjuntos dinâmicos e interdependentes, onde cada elemento é responsável pelo sucesso e/ou fracasso não só de si próprio mas também dos restantes companheiros. Neste sentido, as teorias motivacionais dependem de duas variáveis: a interdependência social e o comportamentalismo, pelo que podemos constatar que correspondem a alguns dos pressupostos defendidos pela Aprendizagem Cooperativa.

## **4. Definição de Aprendizagem Cooperativa**

Definir e clarificar o conceito de aprendizagem cooperativa remete-nos para uma pluralidade de definições e abordagens de vários autores que se dedicam à investigação nesta área. Assim, Jonhson, Jonhson e Holubeuc (1993, p. 24) definem aprendizagem cooperativa como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas”. De acordo com os autores, a aprendizagem cooperativa permite desenvolver no

grupo um espírito de entreaajuda, de modo a que os objetivos de um elemento só sejam concretizados quando os restantes elementos também alcançarem os seus.

Segundo Abrami *et al.* (citados por Lopes & Silva, 2008, p. 6), a aprendizagem cooperativa não se define apenas como um trabalho de grupo, mas antes como um grupo de trabalho onde todas as opiniões dos seus intervenientes são escutadas, aceites e necessárias para a realização do mesmo. Neste sentido, uma aprendizagem cooperativa, para além de possibilitar o desenvolvimento de competências sociais, contribui, positivamente, para o desenvolvimento cognitivo e para a responsabilidade individual, na medida em que, através deste envolvimento, é possível debater ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas acerca dos vários conteúdos escolares (Lopes & Silva, 2008, p. 6).

Balkcom (1992, p. 2) define aprendizagem cooperativa como “a successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject”. Para o autor, cada membro do grupo é responsável não só por aprender o que está a ser ensinado, como também por ajudar e facilitar a aprendizagem dos colegas.

Slavin descreve a aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos, discutindo entre si e apoiando-se mutuamente, de forma a encontrarem uma resolução para um problema, isto é, onde cada membro é “responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo” (Slavin, citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 15).

Para Gillies (2003) a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino que promove a socialização e a aprendizagem através da integração das diferentes áreas do currículo. A mesma autora considera que o simples facto de se formar grupos de estudantes na sala de aula não é sinónimo de uma aprendizagem em cooperação, referindo que tal só acontece quando os alunos têm consciência de que o seu sucesso individual depende do êxito de cada um dos membros, determinado pelo esforço e empenho que cada um deposita na realização da tarefa (p. 50). Ainda segundo Gillies e Boyle (2010),

cooperative learning is a pedagogical practice that has attracted much attention over the last three decades because of a large body of research indicates that students gain both academically and socially when they have opportunities to interact with others to accomplish shared goals (p. 933).

Na visão de Pujolàs (2008), a aprendizagem cooperativa constitui-se não apenas como uma metodologia de trabalho mas também como uma filosofia que respeita a diversidade dos

alunos e os leva a “cooperar para aprender” e a “aprender para cooperar”. O mesmo autor define esta metodologia como

el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (p. 231).

Assim sendo, esta nova visão sobre o comportamento e a aprendizagem dos alunos distancia e difere a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional.

Fontes e Freixo (2004, p. 28) classificam a aprendizagem cooperativa como o trabalho em pequenos grupos e com objetivos pré-definidos para a realização de uma determinada atividade.

No entender de Kagan (1994),

cooperative learning is a teaching arrangement that refers to small, heterogeneous groups of students working together to achieve a common goal. Students encourage and support each other, assume responsibility for their own and each other's learning, employ group related social skills, and evaluate the group's progress.

Niza (1998) menciona que

a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, [se] tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (p. 4).

Leitão (2006, p. 34) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua percepção acerca da realidade que os rodeia.

Deste modo, fica claro que apesar de existir um número considerável de teorias explicativas para o modelo de aprendizagem cooperativa, há um princípio comum em todas elas – o trabalho em grupo como forma de melhorar a realização de tarefas e a integração de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Importa referir que o sucesso da Aprendizagem Cooperativa está dependente de cinco fatores essenciais, tal como nos indicam Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993), sendo eles os seguintes: interdependência positiva, interação face a face, avaliação individual/ responsabilidade pessoal pela aprendizagem, uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo e avaliação do processo de trabalho de grupo (pp. 26-28).

## **5. Fatores subjacentes à Aprendizagem Cooperativa**

**5.1.1 Interdependência positiva:** por interdependência positiva entende-se a organização do grupo, de modo a que todos os seus elementos sintam que a sua participação é útil não só para eles próprios, mas principalmente para a equipa. Johnson e Johnson (1993, p. 26) consideram mesmo que a interdependência positiva é “the heart of cooperative learning”.

Pujolàs (2002, pp. 17-19) menciona cinco modalidades de interdependência positiva entre os alunos: interdependência de positiva de facilidades; interdependência positiva de recompensa/celebração; interdependência de tarefas; interdependência de recursos e interdependência de papéis. De acordo com o autor, a interdependência de finalidades acontece quando todos os elementos do grupo trabalham para o mesmo fim, conscientes de que o sucesso dos seus objetivos depende do sucesso dos membros do restante grupo. Quando o grupo atinge os seus objetivos, os seus elementos sentem-se recompensados e úteis, pelo que desenvolvem uma interdependência positiva de recompensa/celebração. A interdependência de tarefas consiste na divisão do trabalho dentro do grupo de forma a concluir a tarefa proposta. Por sua vez, a interdependência de recursos abrange os materiais necessários para resolver a tarefa e exige troca e partilha de materiais e informação por parte dos membros do grupo. Finalmente, a interdependência de papéis diz respeito à divisão de responsabilidades pelos elementos do grupo, de forma que cada um cumpra o papel que lhe foi destinado em prol do objetivo do grupo.

**5.1.2. Interação face a face:** constitui-se como o elemento chave da aprendizagem cooperativa, na medida em que “os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo” (Johnson & Johnson, 1999, p. 368).

**5.1.3 Avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem:** implica que cada membro do grupo se sinta responsável pelas aprendizagens do grupo em geral, avaliando o seu desempenho e contribuindo para que todos os elementos aprendam o mesmo da mesma forma. Assim, o compromisso individual que cada um assume é essencial para que todos os elementos do grupo saiam fortalecidos e se sintam capazes de realizar determinadas tarefas sozinhos (Pujolàs, 2002, p. 28).

**5.1.4. Uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo:** está relacionado com a aprendizagem de competências sociais por parte de cada elemento do grupo, trabalhando em cooperação e interdependência uns com os outros em prol de um mesmo objetivo comum.

**5.1.5. Avaliação do processo de trabalho de grupo:** constitui-se como uma reflexão sobre o trabalho realizado por cada membro e onde se tenta arranjar novas estratégias para que os objetivos do grupo, como um todo, sejam alcançados. A este propósito, Pujolàs (2002, p. 30) acrescenta que a avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica, para que cada grupo tenha a possibilidade de refletir sobre o seu funcionamento, assegurando, deste modo, que todos os elementos recebam *feedback* sobre o seu desempenho.

Consideramos imprescindível, pois, que os docentes dominem os elementos básicos da cooperação para que consigam estruturar as suas aulas e o currículo com base nesta metodologia de ensino-aprendizagem.

## **6. Vantagens da Aprendizagem Cooperativa**

As últimas duas décadas têm sido marcadas, como já se referiu, pelo reconhecimento da importância da Aprendizagem Cooperativa enquanto metodologia de trabalho em relação às pedagogias ditas tradicionais. Neste sentido, será importante referirmos os benefícios da aprendizagem cooperativa nas salas de aula.

Segundo Freitas e Freitas (2003, p. 21), destacam-se os seguintes:

- Melhoria das aprendizagens na escola;
- Melhoria das relações interpessoais;
- Melhoria da auto-estima;
- Melhoria das competências no pensamento crítico;
- Maior capacidade de aceitar as perspectivas dos outros;
- Maior motivação intrínseca;
- Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
- Menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
- Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
- Menor tendência para faltar à escola.

De acordo com Panitz (citado por Lopes & Silva, 2009, p. 49), podem ser associados à aprendizagem cooperativa mais de cinquenta benefícios estruturados em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Apresentamos, de seguida, um quadro (Quadro 1) relativo a alguns benefícios da aprendizagem cooperativa de acordo com os autores supracitados, relativamente à sua categoria e dimensão.

Quadro 1

*Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.*

Categoria	Dimensões
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar ideias através da discussão e debate;</li> <li>• Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Melhora o rendimento escolar dos alunos e assiduidade às aulas;</li> <li>• Contribui para uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</li> <li>• Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>• Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>• Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>• Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>• Fomenta o espírito de constituição de equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o aumento da autoestima;</li> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências da aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os alunos a procurar ajudar e a aceitar a tutoria dos outros colegas.</li> </ul>

Fonte: Lopes e Silva (2009, pp. 50-51).

## 7. Papel e perfil do educador/professor na Aprendizagem Cooperativa

O papel do professor na implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa assume contornos diferentes dos exigidos no ensino tradicional, pois o professor deixa de estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, passando a ser um mediador e facilitador do conhecimento dos alunos (Díaz-Aguado, 2000, p. 66). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa requer uma maior colaboração entre os professores para que os objetivos pretendidos consigam ser alcançados.

Face à mudança de paradigma educacional preconizada por esta abordagem, urge a necessidade de se formar educadores/professores com um perfil cooperativo e reflexivo. Perrenoud (2002, p. 13) considera que “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”, pelo que os docentes devem assumir-se como agentes ativos e investigativos da sua própria prática, proporcionando o envolvimento de todos os alunos e a melhoria das aprendizagens. Nas palavras de Alarcão (2006, p. 121), uma prática reflexiva constitui-se como uma “fonte de conhecimento, através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir” que só pode ser almejada através de uma formação colaborativa entre futuros educadores/professores. Pacheco (1995, p. 38) acrescenta que o processo formativo de um

professor passa por “aprender a ensinar” e está dependente de quatro condições: meta cognição, descontinuidade, individualização e socialização.

Nos documentos orientadores da prática docente há uma crescente preocupação com a formação profissional, nomeadamente no que respeita à cooperação entre todos os seus intervenientes. Assim, conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto relativamente aos perfis de desempenho de educadores de infância e de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetiva-se que se “fomente a cooperação entre as crianças, garantido que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”, bem como se “promova a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”. Deste modo, observa-se a importância que a formação inicial de professores assume no desempenho da profissão. No entanto, Freitas e Freitas (2003, p. 116) salientam que o professor deve estar em constante formação ao longo da sua carreira profissional, no sentido de se adaptar a novas situações educativas e poder implementar novos conhecimentos e metodologias nas suas aulas.

Como já foi referido, implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula exige grande esforço e planeamento por parte do professor, uma vez que, enquanto facilitador da aprendizagem dos alunos, é responsável por “definir os objectivos do trabalho, tomar todas as decisões e efectuar todos os preparativos necessários” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58).

São vários os autores que nos elucidam acerca dos procedimentos aquando da organização de atividades cooperativas. Assim, explanaremos alguns dos contributos destes autores, procurando clarificar os aspetos fundamentais para o sucesso da metodologia em questão. Lopes e Silva (2008, p. 32) afirmam que antes de implementar as atividades cooperativas o educador deve:

- Formar os grupos e treinar competências sociais;
- Ensinar os papéis a desempenhar e verificar a sua compreensão;
- Preparar as atividades e prever uma organização que possibilite uma grande autonomia às crianças;
- Apresentar a atividade, atribuir as responsabilidades, explicar a tarefa, precisar os comportamentos esperados;
- Enunciar os critérios de sucesso que o (a) educador (a) observará durante a realização da atividade;
- Avaliar os comportamentos sociais esperados e as aprendizagens realizadas.

Como referem Fontes e Freixo (2004, p. 58), numa aula cooperativa, o professor deve ter em atenção “os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos, nomeadamente, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação pessoal, a integração social e a avaliação do grupo”. Ainda de acordo com os autores referenciados, para que os alunos desenvolvam uma atitude cooperativa, o professor deve começar por juntar os estudantes para que trabalhem juntos, mas sem lhes ser atribuído qualquer papel; os papéis devem ser introduzidos gradualmente de acordo com o seu grau de dificuldade; os papéis devem rodar dentro do grupo para que todos os elementos desempenhem o maior número de vezes possível o mesmo papel; devem ser atribuídos papéis referentes ao funcionamento do grupo; o professor pode conjugar papéis de diferentes categorias e elevar o seu grau de dificuldade (p. 47).

Johnson, Johnson e Smith (1991, pp. 58-69) consideram que na implementação de atividades cooperativas os professores devem atender a três fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Passamos a apresentar, deste modo, as etapas que o professor deve seguir aquando da aplicação da metodologia cooperativa.

Na fase de pré-implementação, o professor deve:

1. Especificar os objetivos, os benefícios e os resultados obtidos com a utilização da aprendizagem cooperativa, certificando-se de que os alunos ficaram esclarecidos sobre a metodologia;
2. Determinar o tamanho e a composição dos grupos (os grupos devem ser constituídos por três ou quatro elementos, dependendo da natureza da tarefa e devem manter a sua estrutura durante algum tempo);
3. Distribuir papéis pelos elementos do grupo (embora não haja consenso sobre quem deve decidir que papéis os estudantes devem desempenhar no grupo, cabe ao professor garantir a rotatividade de funções dentro dos mesmos);
4. Organizar o espaço da sala de aula para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente (os alunos do mesmo grupo devem estar face a face);
5. Planear materiais de ensino que promovam a interdependência na realização do trabalho (os materiais devem possibilitar que cada aluno, individualmente, contribua para o sucesso do grupo e da atividade);
6. Distribuir tarefas e selecionar o método mais adequado para a sua concretização (as tarefas devem ser variadas, interessantes, motivadoras e

significativas; o professor deve explicitar com clareza os procedimentos da atividade e estipular o tempo para a realização da mesma);

7. Estabelecer critérios de sucesso (o professor deve informar os alunos sobre as competências que serão avaliadas e criar instrumentos que permitam a avaliação do grupo e de cada elemento);
8. Estruturar a independência positiva e a responsabilidade (os grupos devem ser pequenos para que cada estudante assuma um papel diferente e possa dar o seu contributo individual);
9. Estabelecer os comportamentos desejados (ensinar os alunos a trabalhar em grupo e a resolverem possíveis conflitos).

Durante a implementação cabe ao professor:

1. Circular pela sala e observar a forma como o grupo trabalha;
2. Intervir se necessário, caso o professor se depare com situações de conflito no grupo;
3. Fornecer recursos, pontos de vista adicionais e encorajar os alunos;
4. Elogiar indivíduos e grupos, dando *feedback* aos alunos pelo seu desempenho.

Na fase de pós-implementação é função do professor:

1. Sintetizar os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada grupo que resuma o seu trabalho e o apresente à turma;
2. Avaliar o trabalho realizado por cada grupo e a forma como os alunos se envolveram na atividade, através de grelhas de avaliação feitas durante a fase de pré-implementação e com o contributo dos alunos;
3. Refletir sobre o trabalho desenvolvido a partir de registos sobre o que foi feito e o porquê da sua realização. Estes registos devem ser partilhados e discutidos com os alunos e, numa fase posterior, utilizados para reformular as aulas.

Como se pode constatar, a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula implica grande capacidade de gestão por parte do professor, bem como o reconhecimento do conjunto de requisitos que a metodologia exige. Após a análise e descrição das três fases que compõem a aplicação da aprendizagem cooperativa, consideramos, em consonância com

os autores referenciados na área, que a fase da pré-implementação se constitui como a mais importante uma vez que é o momento onde se prevê o desenvolvimento de todo o processo.

## **8. Constrangimentos e implicações da Aprendizagem Cooperativa**

Apesar dos inúmeros benefícios inerentes à Aprendizagem Cooperativa, alguns autores referem alguns constrangimentos que a implementação deste método pode acarretar se a sua utilização não for a mais correta. Assim sendo, Slavin (citado por Lopes & Silva, 2009) aponta como principal inconveniente a “dispersão de responsabilidade” que pode acontecer se os elementos do grupo que possuem mais conhecimento acerca de um determinado tema desconsiderarem os elementos que apresentam mais dificuldades. Caso isto aconteça, a partilha de conhecimentos e a interdependência positiva do grupo fica comprometida, assim como os objetivos que se pretende quando se promove esta metodologia. Este inconveniente pode ser resolvido, de acordo com Lopes e Silva (2009, p. 49), se cada membro do grupo assumir um papel e uma responsabilidade diferente das dos restantes colegas, permitindo, assim, que cada um se sinta útil e contribua ativamente para a conclusão do trabalho.

McCaslin e Good (1996), Battistich, Solomon e Delucci (1993) e Cohen (1986), referenciados por Lopes e Silva (2009), mencionam outros riscos que podem estar associados à aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula:

- Os alunos valorizam muitas vezes o processo ou os procedimentos em detrimento da aprendizagem. O fazer depressa e o acabar a tarefa sobrepõem-se à reflexão e à aprendizagem;
- Em vez de reestruturarem as suas concepções, os alunos podem reforçá-las;
- A socialização e as relações interpessoais podem ter primazia sobre a aprendizagem conceptual;
- Os alunos podem simplesmente mudar a dependência do professor para a dependência do “perito” do grupo – a aprendizagem é igualmente passiva e o que é aprendido pode não ser o correcto;
- Pode haver um aumento, em vez de uma diminuição, dos estatutos dentro do grupo. Alguns alunos aprendem a “andar à pala dos outros”, porque o grupo progride com ou sem as suas contribuições. Outros chegam mesmo a convencer-se de que não são capazes de compreender as coisas sem o apoio do grupo.

Fontes e Freixo (2004, p. 61) indicam que é necessário que os alunos estejam familiarizados com os princípios básicos desta metodologia para que se alcance o sucesso desejado, o que por vezes não acontece quando os professores aceleram o processo na busca incessante de resultados positivos. Os mesmos autores referem ainda que a idade, os hábitos sociais e o interesse dos alunos nos métodos cooperativos podem influenciar o seu sucesso ou fracasso.

Panitz (citado por Pinho, Ferreira & Lopes, 2013, p. 925) considera que uma das dificuldades da aprendizagem cooperativa consiste no receio que os professores sentem em perder o controlo da aula, uma vez que os alunos passam a ter um papel mais preponderante, assim como a falta de tempo para preparar materiais que esta metodologia exige.

Tal como foi demonstrado, a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula não é uma tarefa simples nem fácil, exigindo por parte do professor uma grande capacidade de planeamento e domínio das diversas variáveis inerentes a esta metodologia, no entanto, os resultados positivos que lhe estão associados fazem-nos acreditar que este modelo é fortemente benéfico e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

## **9. Alguns métodos de Aprendizagem Cooperativa**

No que concerne aos métodos de aprendizagem cooperativa na sala de aula, de acordo com Johnson, Johnson e Stanne, referenciados por Freitas e Freitas (2003, p. 45), “existe uma grande variedade de métodos de aprendizagem cooperativa que vão desde os muito prescritivos e concretos até aos muito conceptualizados e flexíveis”, mas que ambicionam o mesmo objetivo – cooperação entre os alunos para aprenderem mais e melhor não apenas os conteúdos académicos, mas, sobretudo, as competências sociais essenciais para a vida em sociedade. Assim, passamos a apresentar um quadro-síntese (Quadro 2) dos métodos de aprendizagem cooperativa, baseado em Freitas e Freitas (2003, p. 46). No entanto, descreveremos apenas aqueles que consideramos mais vantajosos, tendo em conta os objetivos que nos propomos atingir ao longo do presente relatório.

## Quadro 2

### *Métodos de Aprendizagem Cooperativa.*

Método	Data	Autor
Aprendendo juntos e sozinhos	Início dos anos 60	Johnson e Johnson
Investigando em grupo	Meados dos anos 70	Sharan e Sharan
Controvérsia académica estruturada	Meados dos anos 70	Johnson e Johnson
Classe Jigsaw	Fim dos anos 70	Aronson
TGT (Teams Games Tournaments)	Início dos anos 70	DeVries e Edwards
STAD (Students Team Achievement Divisions)	Fim dos anos 70	Slavin e colaboradores
TAI (Team Assisted Individualization)	Início dos anos 80	Slavin e colaboradores
Instrução complexa	Início dos anos 80	Choen
CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition)	Fim dos anos 80	Slavin, Stevens e colaboradores
Estruturas de aprendizagem cooperativa	Fim dos anos 80	Kagan

**Fonte:** Freitas e Freitas (2003), adaptado.

#### **a) Aprendendo juntos e sozinhos**

Este método resulta dos esforços dos seus autores para integrarem, de forma adequada e equilibrada, a aprendizagem cooperativa, a competitiva e a individual.

Johnson e Johnson (1994) caracterizam este método como mais conceptual do que mecanicista, pois os professores dispõem de um conjunto de elementos que podem ser aplicados a quase todas as áreas de estudo e em qualquer nível de ensino (Lopes & Silva, 2009, p. 165). Um dos principais objetivos do método, na sua vertente cooperativa, passa por compreender e favorecer as interações positivas no grupo, desenvolvendo as suas habilidades sociais. Para tal, cabe ao professor fazer “um ensino explícito”, vigiar os grupos e intervir junto deles, para que através da reflexão sobre as suas interações, sejam capazes de desenvolver as capacidades sociais (p. 166).

Outro aspeto que importa referir tem a ver com a criação da interdependência positiva dentro dos grupos, que pode ser estabelecida através da divisão de papéis e de tarefas. Assim, os alunos são incentivados a ajudarem-se uns aos outros, ao mesmo tempo que desempenham os seus papéis.

Para implementar este método na sala de aula, o professor deve seguir cinco etapas distintas (Lopes & Silva, 2009, p. 167):

1ª Escolher um tema e estabelecer os objetivos referentes à matéria e às competências sociais que se pretende desenvolver;

2ª Tomar um conjunto de decisões antes de iniciar o trabalho sobre o tamanho dos grupos, a repartição dos alunos pelos grupos, a organização da sala e a distribuição de papéis;

3ª Explicar as tarefas, o tipo de interdependência positiva, a participação individual, os critérios de sucesso e explicar os comportamentos desejados;

4ª Fazer a monitorização dos grupos e fornecer *feedback*;

5ª Avaliar os resultados do trabalho realizado e do funcionamento do grupo.

Segundo os autores deste método existem três tipos de grupos nas salas de aula – grupos informais, grupos formais mas não permanentes e grupos permanentes. Os grupos informais podem durar poucos minutos ou uma aula inteira e são grupos que trabalham de acordo com a orientação do professor, sendo utilizados para discutir pontos controversos ou de difícil compreensão (Freitas & Freitas, 2003, p. 48).

Os grupos formais mas não permanentes podem ser constituídos para durar uma aula ou várias semanas e os seus membros partilham o mesmo objetivo ou tarefa.

Por fim, os grupos formais permanentes, tal como o nome indica, são grupos que se prolongam no tempo e que podem ter a duração de um semestre, um ano ou vários anos. Estes grupos são heterogêneos e procuram “dar suporte, ajuda, encorajamento e assistência às necessidades de cada membro para ter progresso académico e desenvolver-se cognitivamente e socialmente de uma forma saudável” (Johnson & Johnson, citados por Freitas e Freitas, 2003, p. 49).

## **b) Investigando em Grupo**

John Dewey foi um dos primeiros impulsionadores desta abordagem, considerando que “a cooperação na aula era imprescindível para se poder enfrentar os complexos problemas da vida em sociedade” (Lopes & Silva 2009, p. 149). Mais recentemente tem sido aperfeiçoado por Sharan e Sharan (1994) e é considerado como um dos mais bem-sucedidos na área da aprendizagem cooperativa.

Sharan e Sharan (1989-1990, p.17) defendem que esta abordagem privilegia os interesses dos alunos, conferindo-lhes um maior controlo e autonomia na sua aprendizagem,

uma vez que são participantes ativos em todas as atividades escolares, desde a escolha do tema até à planificação da aula. De acordo com os autores, a investigação em grupo pressupõe a realização de seis etapas distintas e consecutivas. A primeira etapa diz respeito aos aspetos organizacionais da atividade. Assim, o professor apresenta um tema geral à turma e os alunos escolhem os subtópicos do seu interesse que pretendem estudar. De seguida, os alunos apresentam à restante turma os subtópicos que escolheram e os grupos são formados com base nesta escolha (p.17).

Na segunda etapa, e depois de os grupos já estarem formados, os alunos planificam juntos, decidindo de que forma irão organizar o subtópico que escolheram, os materiais e recursos de que necessitam, distribuindo as tarefas e justificando a sua escolha. Neste momento, o professor deve circular pela sala e monitorizar o trabalho dos grupos, disponibilizando-lhes ajuda se necessário (p. 18).

A terceira fase corresponde à realização da investigação, onde os alunos recolhem informação, analisam dados e discutem em grupo as conclusões a que chegaram no decorrer da atividade. No início da aula, o professor deve pedir a cada grupo que sumarie as suas ideias, fazendo um balanço do ponto de situação (p. 19).

Na quarta e quinta etapas, respetivamente, há a preparação e a apresentação do trabalho final. Assim, os alunos partilham as suas conclusões e decidem o quê e a forma como vão apresentar o seu trabalho à turma. Durante a apresentação, os grupos devem procurar cativar os colegas, envolvendo-os ativamente (pp. 19 e 20).

Por fim, na fase da avaliação, os alunos trocam *feedback* sobre o tema, sobre o trabalho que realizaram e sobre as suas experiências. Esta avaliação pode ser realizada de diversas formas: através de conversas entre professor e alunos, durante o trabalho, pequenos resumos escritos sobre os conhecimentos que adquiriram com o trabalho, pequenas discussões em grupo ou até mesmo exames aplicados aos alunos e constituídos por perguntas elaboradas pelos diferentes grupos (Sharan & Sharan, 1989-1990, p. 20).

Em jeito de conclusão, este método assenta em quatro características essenciais: investigação, interação, interpretação e motivação extrínseca, sendo “uma alternativa que permite tornar o ensino-aprendizagem muito mais motivador e activo mas em que há uma alteração do papel do professor a que este tem que se ir adaptando progressivamente” (Freitas & Freitas, 2003, p. 52).

### **c) Controvérsia acadêmica estruturada**

Johnson e Johnson (1994b) definem controvérsia como a forma de chegar a um consenso quando as ideias e opiniões de dois grupos diferem. Freitas e Freitas (2003, p. 64) consideram que para se implementar este método são necessárias as seguintes características: contexto cooperativo; diversidade de participantes; informação relevante distribuída a todos; desenvolvimento prévio de determinadas competências; argumentação racional. É um método que exige, por parte do professor, uma preparação prévia e cuidada e que deve ser aplicado quando os alunos já desenvolveram as competências necessárias através de outros métodos de aprendizagem cooperativa. Assim sendo, de acordo com os mesmos autores este método organiza-se do seguinte modo:

1º Os alunos vão juntar-se em pares para discutirem e analisarem a questão, encontrando argumentos que que a apoiem e sustentem;

2º Na segunda fase, os pares vão se defrontar, dois a dois, para defenderem a sua posição e justificarem as suas opções;

3º Os pares que se defrontaram trocam de papéis e vão defender aquilo que antes refutaram, acrescentando argumentos à nova posição assumida;

4º Posteriormente, os pares em confronto irão juntar-se e trabalhar em conjunto para entrarem em consenso e elaborarem um relatório final que “sintetize” os melhores argumentos;

5º Todos assinam o relatório e apresentam à restante turma;

6º Realizam um teste de verificação de conhecimentos;

7º Por fim, refletem sobre todo o processo e sobre o desempenho de todos os membros do grupo, assinalando os pontos a reformular/melhorar na próxima “controvérsia”.

### **d) Aprendizagem em Equipas de Estudantes – STAD e TGT**

STAD (Student Team Achievement Divisions) e TGT (Team Games Tournaments) constituem-se como as duas abordagens mais significativas na aprendizagem em equipas de estudantes (Slavin, mencionado por Freitas & Freitas, 2003, p. 73). Ambas foram desenvolvidas na Universidade Johns Hopkins no início dos anos 70 do século XX.

O método STAD é considerado como um dos métodos formais mais simples e diretos de aprendizagem cooperativa cujo principal objetivo é potenciar o rendimento escolar de

todos os alunos (Lopes & Silva, 2009, p. 111). A sua implementação implica, segundo Freitas e Freitas (2003, p. 74), cinco etapas:

- Apresentação da matéria por parte do professor;
- Trabalho de equipa: o grupo trabalha em conjunto os conteúdos enunciados pelo professor, onde os alunos com melhores resultados ajudam aqueles que apresentam mais dificuldades (tutoria entre pares);
- Questionários de avaliação individual: depois de uma ou duas lições do professor e de um ou dois trabalhos da equipa, os alunos realizam um pequeno *quizze* sobre o assunto abordado e obtêm a classificação correspondente ao seu desempenho;
- Verificação do progresso dos resultados individuais: após cada duas avaliações, os resultados dos alunos são recalculados e cada aluno tem a possibilidade de melhorar o seu desempenho;
- Reconhecimento/ recompensa da equipa: os alunos podem receber um certificado de mérito de acordo com o seu desempenho e resultados obtidos.

TGT é um método que surgiu através dos contributos de DeVries e Edwards (1978) e o seu modo de funcionamento é semelhante ao do STAD. Tal como no STAD, também no TGT há uma exposição inicial dos conteúdos pelo professor e os alunos trabalham em grupo através da tutoria entre pares. No que respeita à avaliação dos alunos, o TGT recorre a torneios académicos. Os torneios realizam-se, habitualmente, no final de cada semana ou no fim de uma unidade curricular, depois do professor ter explicado a matéria e de os alunos a terem treinado. Num primeiro torneio, os alunos devem ser distribuídos com base no seu nível de desempenho e irão responder a questões relacionadas com a matéria trabalhada. Na fase seguinte, os três alunos com pontuações mais elevadas vão ocupar a mesa 1 do torneio, os três com as pontuações seguintes a mesa 2, e assim sucessivamente, de forma a tornar os grupos heterogéneos. Deste modo, para Lopes e Silva (2009, p. 116), o “nível de desempenho equilibrado, entre os alunos da mesma mesa de torneios, permite que todos” contribuam para a obtenção de pontos da sua equipa.

#### **e) Jigsaw ou método dos puzzles**

Desenvolvido por Aronson e Patnoe (1978, 1997), pode ser utilizado com alunos a partir dos 5-6 anos. De acordo com Lopes e Silva (2009), o *Jigsaw* permite o desenvolvimento de competências sociais e argumentativas, bem como o desenvolvimento da

autonomia e da responsabilidade individual, além de permitir saber o que os alunos, individualmente, aprenderam sobre um determinado assunto.

O método consiste em formar pequenos grupos de alunos que irão trabalhar o mesmo tema. O assunto do trabalho é dividido em tantas partes quanto os elementos do grupo, assumindo cada elemento um papel específico. Numa segunda fase, os alunos responsáveis por estudar o mesmo assunto juntam-se em subgrupos para discutirem e aprenderem em conjunto. Isto é, o grupo base divide-se e cada membro reúne-se noutra grupo, o grupo de peritos, formado pelos elementos dos vários grupos a quem foi atribuída a mesma tarefa. Ao concluírem as atividades nos subgrupos, voltam aos seus grupos de origem e cada um ensina/trabalha a sua parte com os restantes colegas. A avaliação é feita, pelo professor, individualmente através de um mini-teste e a pontuação obtida por cada aluno é contabilizada para o resultado do grupo, estabelecendo-se assim uma interdependência de “fins e de meios” (Lopes & Silva, 2009, p. 136). Durante o processo, o professor é um mediador e facilitador de todo o trabalho.

#### **f) Senhas para falar**

Neste método cooperativo, o professor indica, ou as crianças escolhem em grupo, um assunto para debater e recebem um conjunto de senhas para falar. Estas senhas possibilitam às crianças participar na discussão do tema escolhido anteriormente. A criança que quer intervir utiliza a sua senha para falar e só poderá voltar a fazê-lo quando todos os restantes colegas tiverem utilizado a sua. Este método permite desenvolver competências de comunicação oral e o espírito crítico (Lopes & Silva, 2008, p. 40).

#### **g) Cabeças numeradas juntas**

O método *Cabeças Numeradas Juntas* foi criado por Spencer Kagan (1995) e permite desenvolver competências associadas ao processamento da informação, desenvolvimento do pensamento, revisão da matéria, verificação dos conhecimentos anteriores, escuta ativa e falar num tom de voz baixo (Lopes & Silva, 2008, p. 49). O primeiro passo do método consiste na organização dos alunos em grupos de quatro elementos e na atribuição de um número a cada um deles. Depois do assunto a ser trabalhado estar decidido, o professor coloca uma ou mais questões simples e pede a cada uma das equipas para refletir, em conjunto, acerca da questão

ou questões levantadas. O professor, após dar algum tempo para os grupos discutirem entre si, refere um número (de 1 a 4) e o elemento de cada equipa com o número indicado responde à questão. Se a resposta for acertada, os colegas do grupo felicitam-se e esperam pelo novo desafio colocado pelo professor.

#### **h) Filas ordenadas**

Neste método as crianças ordenam-se fisicamente para formar uma fila. Seguidamente, o professor distribui cartões pelas crianças e estas começam a movimentar-se, livremente, pela sala. Quando o professor disser *STOP* ou *GELO*, as crianças param de circular e organizam-se em fila. O próximo passo consiste na verificação, por parte dos alunos, da figura que têm no seu cartão. Os meninos que têm a mesma figura agrupam-se e formam uma fila de acordo com as instruções do professor.

O método das filas ordenadas permite a aprendizagem e a consolidação de conceitos, o desenvolvimento da linguagem e partilha de informação, escuta ativa, deslocar-se de uma forma ordeira, falar em voz baixa e o desenvolvimento do espírito de turma e da responsabilidade individual (Lopes & Silva, 2008, p. 64).

Depois de expostos alguns métodos de aprendizagem cooperativa, cabe ao professor escolher a melhor abordagem para os conteúdos que pretende transmitir, sem que os princípios básicos da cooperação nunca sejam esquecidos.

#### **Síntese**

Ao longo deste capítulo procuramos perceber de que forma os documentos norteadores da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico contemplam a Aprendizagem Cooperativa (AC) e averiguar o papel e perfil do professor aquando da adoção deste tipo de metodologia. Tentamos clarificar o conceito de AC, evidenciando os seus benefícios e alguns dos constrangimentos que lhe são inerentes, referidos pela bibliografia na área. Foi nosso objetivo ainda apresentar alguns métodos de AC, as suas características e a forma como devem ser implementados.

No capítulo seguinte apresentaremos as atividades desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, destacando aquelas onde desenvolvemos a AC.

## **CAPÍTULO II – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO**

---

**PARTE I - O Estágio como espaço formativo de educadores e professores**

**PARTE II - O Estágio Pedagógico - aprender a educar**

## **Introdução**

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Começaremos por referir a importância que o Estágio Pedagógico assume na formação inicial de educadores/professores, contribuindo para a construção e desempenho da profissão docente. Esclareceremos a complexidade da profissão de professor, mencionando as condições e as características necessárias à sua concretização, bem como alguns aspetos que, segundo autores especialistas na área da educação, são fundamentais para o processo educativo.

A segunda secção deste capítulo será destinada à componente prática do nosso estágio, onde procederemos à descrição, análise e reflexão acerca das atividades desenvolvidas tendo em conta os objetivos propostos para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com particular destaque para as atividades desenvolvidas no âmbito do tema a que se reporta este relatório de estágio. Constará ainda deste ponto, inicialmente, a caracterização do contexto onde decorreram os Estágios Pedagógicos I e II, nomeadamente o meio envolvente, a escola, as salas, as turmas, as cooperantes e a colega de estágio.

Referimos, por fim, que os dois estágios foram realizados na mesma escola, pelo que a parte da caracterização física da instituição e do meio envolvente é a mesma para os dois estágios.

## **Parte I: O Estágio como espaço formativo de educadores e professores**

A formação inicial de educadores/professores inicia-se nos três anos de Licenciatura em Educação Básica, contudo, ao contrário de outras profissões, os estudantes, futuros professores, já conhecem a realidade onde irão trabalhar (a escola), pois não nos esqueçamos que observamos o comportamento e o desempenho dos nossos professores desde que iniciamos a escolaridade até completarmos toda a nossa formação académica (Flores, 2010, p. 183). Assim sendo, o estudante futuro professor quando inicia a sua formação já traz consigo uma percepção do ensino e da forma de ensinar adquirida através da observação e “esta aprendizagem experimental é parte essencial da formação prática de um professor” (Formosinho, 2009, p. 99) e acaba por influenciar a sua prática profissional.

Gomes e Medeiros (2005) consideram que a prática pedagógica (no estágio) “é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejado papel – o de ser professor” (p. 21) e, neste sentido,

deve ser encarado como a altura ideal para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, num cenário de experimentações, problematizações e constante questionamento (pp. 19-20). Neste sentido, podemos afirmar que o professor se desenvolve numa dupla condição: pessoa e profissional, pois além da bagagem individual que acarreta consigo “ensinar implica a 'aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos', mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 128, citada por Flores, 2010, p. 183).

Distinguindo-se das demais profissões, ser professor é uma tarefa complexa e multifacetada “que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadra, em associação com as instituições e a sociedade em geral” (Cunha, 2008, p. 93). Formosinho (2009) acrescenta a este respeito que “a docência é uma actividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano” (p. 94). Não raras vezes o professor, não devendo ser confundido como um colega dos seus alunos, assume um papel de ouvinte e de conselheiro, funcionando como uma espécie de psicólogo em quem os alunos confiam e a quem contam as suas inquietações; um guia e transmissor de valores e regras da vida em sociedade; um profissional que transmite os saberes expressos nas diferentes áreas do currículo.

Constituindo-se como o primeiro espaço de contacto efetivo com a realidade educativa, é no estágio que o estudante vai por à prova tudo aquilo que aprendeu, cabendo ao futuro professor saber aplicar esses conhecimentos na sua prática pedagógica (Formosinho, 2009, p. 129). Neste sentido, além de todas as condições enumeradas anteriormente e que fazem parte da complexidade da profissão de professor, vários especialistas na área da educação consideram quatro dinâmicas essenciais na formação de educadores/ professores: a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação, as quais passaremos a explicitar.

### **1ª Etapa – Observação**

A observação é entendida como o primeiro momento da prática pedagógica do futuro educador/professor, constituindo-se como a altura ideal para o estagiário se adaptar às dinâmicas do grupo/turma bem como para recolher todas as informações necessárias à sua ação. É nesta etapa ainda que os estudantes se inteiram das características das crianças/alunos,

dos seus comportamentos e atitudes no espaço da sala de atividades/aula, aspeto que determinará o planeamento e a preparação das suas futuras intervenções.

A nossa primeira semana de estágio foi dedicada à observação das rotinas do grupo/turma, o que nos permitiu ficar a conhecer as crianças/alunos com quem íamos trabalhar, o seu ritmo de aprendizagem, os seus conhecimentos e as suas necessidades para que toda a nossa ação fosse planeada tendo em conta as especificidades das crianças/alunos como um todo e individualmente, pois tal como afirma Dias (2009, p. 29),

é necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar as respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer).

Após este momento decisivo e imprescindível para nós, sentimo-nos mais capazes de antever possíveis cenários ao longo da nossa prática, adaptando e ajustando as estratégias e atividades tendo por base as características das crianças/alunos observadas durante este período de tempo. Reforçando a nossa ideia, Cró (1998) afirma que o educador/professor deverá “observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir qual a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa” (p. 35).

## **2ª Etapa – Planificação**

Tendo em conta todas as informações recolhidas durante as nossas observações, chegou o momento de decidirmos as estratégias de ensino que utilizaríamos, planificando e orientando toda a nossa ação. Assim, o primeiro passo foi elaborar as sequências didáticas das nossas intervenções, das quais faziam parte os conteúdos a abordar, as estratégias a utilizar, os recursos didáticos necessários, a gestão do tempo bem como os objetivos de aprendizagem que pretendíamos que as crianças/alunos adquirissem/aprofundassem, pois como nos indica Dias (2009), “para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos” (p. 29). Para tal, tivemos por base as temáticas fornecidas pela educadora cooperante (no caso da Educação Pré-Escolar) e os conteúdos programáticos indicados pela professora cooperante do 1.º Ciclo. Além disso, o Currículo Regional de Educação Básica (CREB), as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os programas e as metas para o 1.º Ciclo foram documentos essenciais para nortear as nossas planificações.

A construção de um plano de trabalho, para além de orientar e facilitar a ação docente, é também uma ferramenta que nos ajuda a refletir sobre o nosso desempenho e, neste sentido, defendemos a par de Cró (1998) que

o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção (p. 37).

Passaremos, então, a referir a importância da reflexão na formação inicial de educadores/professores.

### **3ª Etapa – Reflexão**

Tal como defendemos no capítulo anterior, as mudanças no paradigma educacional exigem que se formem profissionais ativos e reflexivos, num constante “processo de indagação e experimentação, no qual o/a professor/a aprende, intervém para facilitar (...) a reconstrução [do] seu conhecimento experimental; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve [a] sua própria compreensão” (Sacristán & Gómez, 1998, p. 379). A este respeito, Day (2001) acrescenta que “os professores que refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (pp. 47-48). Neste sentido, uma das nossas preocupações ao longo das práticas passou pela tomada de consciência e reflexão acerca de todas as estratégias e decisões por nós tomadas, tanto para avaliarmos o desenrolar da nossa ação como para percebermos as dificuldades/progressos das crianças/alunos. Através dos momentos de reflexão fomos capazes de ajustar e adaptar as nossas intervenções, procurando atender às dificuldades sentidas por nós e pelos alunos. Nas palavras de Dias (2009, p. 32), refletir “pressupõe questionar o quê, porquê e como uma aprendizagem se efectuou”, pois tal como defende Schön (citado por Sacristán & Gómez, 1998, p. 369), o pensamento prático do professor inclui o “conhecimento na ação”, “a reflexão na ação” e “a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”.

Por fim, acrescentamos o contributo de Nóvoa (2007) que afirma que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de reflectirmos e analisarmos” (p. 16) que nos torna profissionais mais capazes e competentes.

#### **4ª Etapa – Avaliação**

A avaliação faz parte do percurso de formação de qualquer futuro educador e professor, constituindo-se como “uma competência inerente ao ser humano e à acção educativa” (Cró, 1998, p. 28). Assim e de acordo com Dias (2009), a avaliação permitirá ao docente “analisar a informação recolhida, adaptar as práticas e os processos de ensino/aprendizagem, tomar decisões e reformular posições sempre que necessário” (p. 31). Tendo em conta estas perspectivas, a avaliação foi um fator sempre presente nos nossos estágios uma vez que nos interessava perceber em que nível se encontravam as nossas crianças/alunos, para que as nossas estratégias e atividades respeitassem as necessidades/dificuldades do grupo/turma. A primeira forma de avaliar, como não podia deixar de ser, passou pela observação direta dos nossos alunos ao longo de toda a prática pedagógica. Além disso, todas as planificações eram acompanhadas por duas grelhas (uma para os descritores de aprendizagem e outra para as metas de aprendizagem) que eram preenchidas por nós no final de cada intervenção, com o objetivo de percebermos não só o desempenho dos alunos, mas também se as nossas estratégias eram promotoras de aprendizagens significativas no grupo/turma. Por fim, os registos escritos foram a nossa mais fiel forma de avaliação e de *feedback* das aprendizagens assimiladas ou não pelos nossos alunos.

Após estas considerações gerais sobre as dimensões que estiveram presentes ao longo da nossa experiência de estágio, iremos seguidamente apresentar os contextos onde decorreu a nossa prática pedagógica, bem como descrever e refletir sobre a ação que desenvolvemos nos mesmos.

### **Parte II: O Estágio Pedagógico - aprender a educar**

#### **1. A Aprendizagem Cooperativa em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar**

##### **1.1. O meio envolvente**

O envolvimento entre a comunidade e a escola é fundamental para o sucesso e qualidade educativa, na medida em que promove o sentimento de pertença e identidade de um determinado aluno numa dada sociedade.

Os Estágios Pedagógicos I e II decorreram na mesma escola, situada na freguesia de S. Sebastião e pertencente ao núcleo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens. A freguesia de São Sebastião ocupa uma posição geográfica privilegiada, no centro da cidade, com inúmeros estabelecimentos comerciais, institucionais e turísticos, que proporcionam à comunidade escolar e envolvente oportunidades de lazer, descoberta e desenvolvimento de aprendizagens relevantes e significativas.

De entre os pontos turísticos desta freguesia destacam-se o Jardim e Palácio de Sant’Ana e o Jardim José do Canto, pela diversidade de espécies botânicas que possuem. Estes dois espaços conferem ainda à comunidade escolar uma oportunidade privilegiada para se abordar alguns conteúdos previstos para o 4º ano do Ensino Básico, nomeadamente na área do Estudo do Meio, no que diz respeito à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, onde os alunos, através da observação e contacto direto com a fauna e flora, poderão reconhecer a importância que as reservas naturais representam para a vida de todos os seres vivos, bem como aferir os cuidados e as políticas de conservação do meio ambiente pelos quais todos nós somos responsáveis.

Ao serviço da instituição educativa salienta-se também a Biblioteca Pública e Arquivo Municipal de Ponta Delgada, dotada de um vasto conjunto de obras e publicações, um auditório, salas de estudo, salas infantis e ainda uma sala onde os alunos podem assistir a histórias contadas em “Tapetes Narrativos”, a uma distância de apenas 10 minutos (a pé) da escola. Este é um espaço onde os alunos poderão consultar enciclopédias, dicionários, internet e qualquer material pedagógico auxiliar, desenvolvendo, deste modo, a sua autonomia e a sua capacidade de pesquisa e enriquecendo o seu vocabulário.

Ainda nas imediações da escola localiza-se a Seara de Trigo (Instituição Particular de Solidariedade Social), que disponibiliza as suas instalações para a realização de atividades lúdicas e pedagógicas, tal como a visita da “Quinta Pedagógica”, uma iniciativa da Cresaçor (Cooperativa Regional de Economia Solidária) e que permite aos alunos o contacto direto com os animais e com duas das principais atividades económicas da ilha – a agricultura e a pecuária.

A Igreja Matriz de S. Sebastião, a Igreja do Colégio, a Igreja de Santa Bárbara, a Ermida de Sant’Ana e a Sinagoga são outros espaços que possibilitam à comunidade escolar familiarizar-se com monumentos históricos e de arte sacra, que enriquecem o património histórico e cultural da cidade, dos seus habitantes e visitantes.

O Museu Carlos Machado, recentemente remodelado, e o Instituto de Cultura de Ponta Delgada são locais onde os alunos têm oportunidade de contactar diretamente com exposições, assistir a palestras e a espetáculos culturais, desenvolvendo o seu espírito crítico, a sua criatividade e a sua imaginação, que se constituem como alguns dos objetivos propostos nos programas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente nas áreas de Cidadania e Expressões.

Os espaços e instituições acima mencionados conferem oportunidades de descoberta, exploração de conteúdos e temáticas e de enriquecimento curricular e cultural ao serviço de professores e alunos.

## **1.2. A Escola**

A Escola onde realizamos os nossos estágios sofreu obras de remodelação no ano letivo de 2014-2015, conferindo-lhe um aspeto moderno, com múltiplas e amplas janelas em todo o edifício.

Possui quatro grupos de educação pré-escolar, organizados por idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, cada um com a respetiva educadora, recentemente auxiliadas por duas funcionárias.

Relativamente ao 1º ciclo, no presente ano letivo, a escola dispõe de 12 turmas (do 1º ao 4º ano) e do mesmo número de docentes.

A instituição conta ainda com duas salas de ATL, onde alguns meninos vão depois das atividades letivas, e uma sala para a UNECA (Unidade Especializada com Currículo Adaptado), onde as crianças com necessidades educativas especiais desenvolvem competências socioafetivas e educativas que lhes permitam integrar a sociedade.

O espaço escolar está organizado por blocos: rés-do-chão e primeiro piso, cada um dotado de casas de banho ao dispor das crianças e dos professores. Os blocos onde se encontram as salas de educação pré-escolar têm a particularidade de as casas de banho para as crianças terem dimensões e equipamentos apropriados a esta faixa etária.

A escola possui um refeitório onde as crianças almoçam, sendo que os meninos da educação pré-escolar almoçam meia hora mais cedo do que os do 1.º Ciclo.

Existe ainda um espaço coberto para a prática de Educação Física, uma sala de arrumação de material, uma biblioteca, a sala de professores e uma sala para os funcionários.

Quanto ao espaço exterior da escola, verifica-se a existência de alguns baloiços e jogos infantis, espaços para brincadeira livre e um campo de futebol.

O corpo docente da escola é composto por quatro educadoras de infância, doze professores do 1º ciclo, uma professora de apoio, uma professora e uma educadora de Educação Especial, uma terapeuta da fala, uma psicóloga, uma professora de Inglês e dois professores de Educação Físico-Motora.

Em relação ao corpo não docente, a escola conta com quatro funcionárias efetivas, três bolsiros que prestam auxílio permanente a crianças com necessidades educativas especiais e mais dez funcionários integrados em programas promovidos pelo governo regional.

A escola dispõe ainda de um plano de evacuação e segurança em caso de emergência, sendo que já foram realizadas, no presente ano letivo, algumas simulações de incêndio e sismo, envolvendo todos os membros da escola.

Por fim, verifica-se uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das crianças que frequentam a escola, sendo que uma parte significativa recebe apoio social da Ação Social Escolar (ASE), beneficiando de diversos auxílios económicos, desde os manuais escolares e outros materiais necessários a transporte e refeições.

### **1.3. A sala de atividades**

A sala do grupo da Educação Pré-Escolar situa-se no rés-do-chão do edifício e caracteriza-se por ser ampla e com todas as áreas bem delimitadas. Na entrada da sala há um espaço com mesas e cabides, onde as crianças lancham e penduram as suas mochilas e casacos, respetivamente. Ainda no corredor que antecede a sala existem casas de banho com condições apropriadas para as crianças. A sala dispõe de um lavatório, que as crianças utilizam para lavar as mãos antes do almoço ou quando realizam atividades que exigem o contacto direto das mãos (por exemplo, pinturas com guaches). Como já foi referido, todas as áreas da sala encontram-se bem delimitadas, o que facilita a gestão e a organização do espaço e da realização das atividades. A manta é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das rotinas do grupo, bem como para a explicação das atividades que serão realizadas pelas crianças. Neste espaço, cada criança possui a sua almofada, objeto que as ajuda a identificar os lugares que devem ocupar. A parede que circunda a manta dispõe de vários recursos para a realização das rotinas como: a marcação das presenças, do estado do tempo, dos meninos que vieram à escola e dos que ficaram em casa, do dia, mês e ano em que nos encontramos e para

afixar as coroas do comportamento. As coroas do comportamento fazem parte da rotina da tarde dos meninos, sendo realizada pelo responsável do dia, que questiona os colegas acerca do seu comportamento e afixa ou não a respectiva coroa num quadro que contém as fotografias de cada menino. A sala possui seis áreas específicas para o desenvolvimento das tarefas e para a brincadeira livre, as quais estão representadas na figura seguinte (Figura 1):

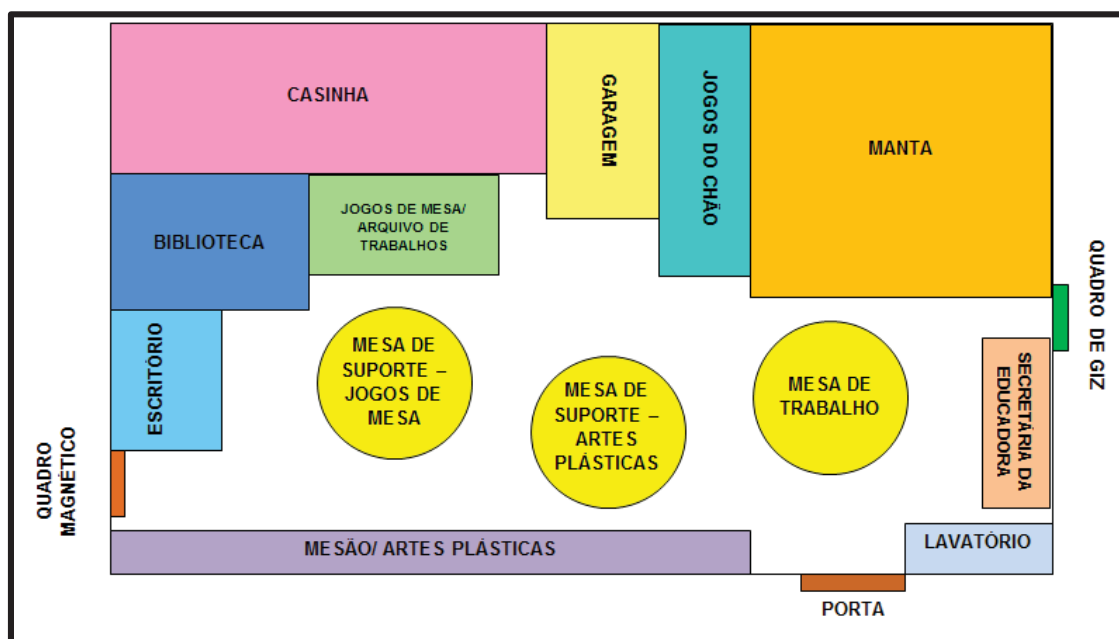


Figura 1 - Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.

No que concerne à área da “Casinha”, encontra-se apetrechada com alimentos de plástico, um fogão, uma mesa e cadeiras, uma caminha para as bonecas e uma caixa registadora, a “Garagem”, com vários carros e motos, sendo a área de eleição dos rapazes, os “Jogos do Chão”, onde os meninos escolhem um jogo para brincar na manta, a “Biblioteca”, que contém vários livros infantis, bem como uma mesa e cadeiras para os meninos explorarem, o “Escritório”, uma área introduzida pela educadora cooperante no início do presente ano letivo e dotada com um teclado de computador, telefone e materiais de papelaria e, por fim, a área do “Quadro Magnético”, onde os meninos fazem diferentes registos, tais como a reprodução do seu nome. A sala possui ainda três mesas redondas destinadas a diferentes atividades: uma para a realização de atividades de expressão plástica, outra para efetuar jogos de mesa e uma última para realizar tarefas que requerem um maior acompanhamento da educadora cooperante e das estagiárias. É de referir ainda que a sala possui vários materiais que servem de suporte para a realização das atividades, tais como

tintas guache, pincéis, lápis de carvão, lápis de cor, pontas de feltro, lápis de cera, borrachas, cartolinas e folhas A4.

A organização espacial da sala facilita a realização de todas as tarefas, bem como confere grande autonomia às crianças na execução das mesmas.

#### **1.4. O grupo**

Neste ponto far-se-á uma caracterização do grupo de crianças. De forma a manter o anonimato dos alunos, estes serão representados através de uma letra inicial maiúscula.

O grupo da Educação Pré-Escolar era constituído por 17 crianças: 9 meninos e 8 meninas, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. A informação do grupo que aqui se apresenta teve por base a avaliação trimestral da educadora cooperante relativamente ao ano letivo 2014-2015, sendo que a sua validade se assegura pela permanência do grupo com a mesma, à exceção de duas crianças que já não frequentam a escola, assim como proveniente da observação direta feita nas duas semanas que antecederam o começo do estágio pedagógico. O grupo, em geral, demonstrou empenho nas tarefas propostas, acompanhando o seu desenvolvimento de forma bastante interessada e participativa. A área das expressões foi a que despertou maior interesse no grupo, pelo que, na opinião da educadora cooperante, devia ser utilizada como suporte à exploração das outras áreas de conteúdo pedagógico. Apesar de o grupo ser bastante participativo, existiam alguns meninos que apresentavam dificuldades na Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais especificamente no domínio da Expressão Oral – Interação e Produção de Discursos Oraís. As crianças A, B, C, D e E eram cinco desses casos, já identificados pela educadora cooperante. No caso dos alunos B e C, eram acompanhados semanalmente, durante 45 minutos, pela terapeuta da fala, sendo que os restantes meninos continuavam a aguardar vaga para o acompanhamento da terapeuta na escola. As principais dificuldades dos meninos sinalizados tinham a ver com a produção de fonemas que constituem as palavras, uma vez que ocultavam alguns dos sons das palavras e faziam trocas e omissões de letras. Havia, ainda, uma menina portadora de paralisia cerebral, que acompanhava o grupo desde o passado ano letivo e frequentava a escola nos períodos da manhã, à exceção da sexta-feira, dia em que estava presente até ao final das atividades letivas. Esta menina era acompanhada por uma bolsreira, responsável pela sua participação em todas as atividades, uma vez que a mesma não disponha de autonomia suficiente para tal. Por este motivo, algumas das atividades propostas foram previamente adaptadas às necessidades da

criança C. Esta menina era também acompanhada por uma docente do núcleo de Educação Especial, pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens, numa sessão semanal com a duração de 90 minutos. Para além disso, a menina frequentava duas vezes por semana a terapia ocupacional com duração de 45 minutos e uma vez por semana a sala de estimulação sensorial Snoezelen, em sessões de 60 minutos, situada na Associação de Pais e Amigos das Crianças Deficientes do Arquipélago dos Açores. Esta menina não apresentava problemas de integração no grupo, uma vez que as crianças já estavam familiarizadas com a sua presença, e demonstravam-se sempre muito recetivas e carinhosas. A bolsreira da menina mantinha de igual forma uma excelente relação com o grupo. Relativamente às normas sociais, o grupo não apresentava problemas de comportamento nem de assiduidade e pontualidade.

### **1.5. A cooperante**

Não sendo um fator decisivo para o sucesso (ou insucesso) de um estágio, o facto é que a pessoa que guia e orienta o estagiário acaba por influenciar o seu decorrer e esta constatação aplica-se tanto para os orientadores da universidade como para os orientadores cooperantes das escolas que acolhem os candidatos a futuros professores. As primeiras semanas do nosso estágio são dedicadas à observação do grupo, das suas rotinas, mas também da educadora que o acompanha, pelo que tentamos respeitar a sua forma de organizar o trabalho, afinal apenas nos “empresta” o seu grupo durante este pequeno período onde vamos procurar “aprender a educar”.

A cooperante da Educação Pré-Escolar exerce funções de educadora há quinze anos e pelo terceiro ano consecutivo leciona na escola onde realizámos este estágio. Desde o início houve uma grande relação de empatia e disponibilidade para connosco, facilitando a tarefa intimidante que é orientar, pela primeira vez, um conjunto de crianças curiosas e enérgicas. A mesma disponibilidade sempre foi demonstrada quando nos reuníamos para discutir a planificação das nossas intervenções, bem como quando eram feitas algumas recomendações, por parte da cooperante, em benefício do grupo e de nós próprios. Sentimos que a cooperante depositou confiança no nosso trabalho e nas nossas ideias, pelo que o estágio decorreu com normalidade, tornando esta etapa final e decisiva na nossa formação num momento enriquecedor pessoal e profissionalmente e que para sempre nos acompanhará como a nossa primeira experiência de ser educador.

## 1.6. O par pedagógico

Unidas começamos e unidas terminamos a etapa desgastante dos estágios pedagógicos. Ao longo dos meses mais importantes de todo o nosso percurso académico, foram muitas as horas de desabafos, incertezas, algumas gargalhadas, mas acima de tudo, de companheirismo e compreensão que partilhei com a minha colega de estágio. Sem qualquer tipo de sentimento de competição, apoiamo-nos sempre uma à outra, trocando ideias, ajudando na construção de materiais, motivando nas alturas mais difíceis e torcendo para que cada uma desse o melhor de si nas suas intervenções. Na minha colega de estágio, mais do que uma parceira de trabalho encontrei uma amiga para a vida.

## 1.7. As atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I

Após a caracterização do contexto de intervenção onde decorreu o Estágio Pedagógico I, passaremos a descrever e a analisar as atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, mencionando as várias temáticas desenvolvidas, bem como as áreas/conteúdos explorados ao longo das nossas seis intervenções. Posteriormente, refletiremos sobre a nossa ação, tendo em conta as necessidades do grupo e os objetivos a que nos propusemos. Passamos a apresentar, de seguida, um quadro síntese (Quadro 3) das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I, por data e áreas/conteúdos de intervenção.

Quadro 3

*Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico I.*

Calendarização			Áreas/ Domínios de conteúdo							
Intervenção	Data	Atividade	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora	Formação Pessoal e Social
1ª Intervenção	5/10/2015	1ª								
		2ª								
	6/10/2015	3ª								
		4ª								
	7/10/2015	5ª								

		6 <sup>a</sup>								
		7 <sup>a</sup>								
2 <sup>a</sup> Intervenção	19/10/2015	8 <sup>a</sup>	(*)							
		9 <sup>a</sup>	(*)							
		10 <sup>a</sup>								
	20/10/2015	11 <sup>a</sup>								
		12 <sup>a</sup>								
		13 <sup>a</sup>								
	21/10/2015	14 <sup>a</sup>								
		15 <sup>a</sup>								
		16 <sup>a</sup>								
3 <sup>a</sup> Intervenção	2/11/2015	17 <sup>a</sup>								
		18 <sup>a</sup>								
	3/11/2015	19 <sup>a</sup>								
		20 <sup>a</sup>								
		21 <sup>a</sup>								
	4/11/2015	22 <sup>a</sup>								
		23 <sup>a</sup>								
		24 <sup>a</sup>								
	5/11/2015	25 <sup>a</sup>								
26 <sup>a</sup>										
27 <sup>a</sup>										
6/11/2015	28 <sup>a</sup>									
4 <sup>a</sup> Intervenção	23/11/2015	29 <sup>a</sup>								
		30 <sup>a</sup>								
	24/11/2015	31 <sup>a</sup>								
		32 <sup>a</sup>								
		33 <sup>a</sup>								
	25/11/2015	34 <sup>a</sup>								
35 <sup>a</sup>										
5 <sup>a</sup> Intervenção	30/11/2015	36 <sup>a</sup>								
		37 <sup>a</sup>								
		38 <sup>a</sup>								
	1/12/2015	39 <sup>a</sup>								
		40 <sup>a</sup>								

	2/12/2015	41 <sup>a</sup>								
		42 <sup>a</sup>								
	3/12/2015	43 <sup>a</sup>								
	4/12/2015	44 <sup>a</sup>								
6 <sup>a</sup> Intervenção (intervenção em conjunto)	7/12/2015	45 <sup>a</sup>								
		46 <sup>a</sup>								
	9/12/2015	47 <sup>a</sup>								
		48 <sup>a</sup>								
	10/12/2015	49 <sup>a</sup>								
		50 <sup>a</sup>								

(\*) Atividades onde se desenvolveu a Aprendizagem Cooperativa.

O quadro acima apresentado diz respeito a todas as atividades realizadas ao longo das seis intervenções no Estágio Pedagógico I e encontra-se organizado por data e área de intervenção abordada. A cada área/domínio de conteúdo foi atribuída uma cor diferente, sendo que os tons escuros indicam a área “foco” da nossa intervenção e os tons mais claros correspondem às áreas associadas e consideradas relevantes para o desenvolvimento das competências e necessidades de aprendizagem das crianças. As atividades assinaladas com um (\*) dizem respeito às atividades onde se desenvolveu a Aprendizagem Cooperativa, que serão explicadas, posteriormente, aquando da descrição e análise das intervenções realizadas. Ao observar-se o quadro verifica-se ainda que as diversas áreas do currículo foram integradas ao longo de todas as intervenções, com maior incidência nas áreas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social, sendo esta última, como se sabe, uma área transversal do currículo.

Posto isto e antes de nos centramos na descrição do nosso estágio, importa referir que cada intervenção foi planeada tendo em conta uma temática central definida pela educadora cooperante.

A primeira intervenção decorreu nos dias 5, 6 e 7 de outubro de 2016 e teve como temática principal os frutos do outono, dando seguimento à exploração desta estação do ano, iniciada pela colega de estágio. Ao longo dos três dias de intervenção a área em destaque foi a Área do Conhecimento do Mundo, que se assume, segundo as OCEPE (1997), como uma área

que abarca saberes básicos indispensáveis à vida social que se constroem a partir de experiências vivenciadas pela criança ou que se relacionam com o seu meio.

Além desta área foi também trabalhada a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através de um diálogo inicial sobre o outono, do conto da história “As aventuras da castanhinha” e da construção de um ficheiro de palavras sobre a estação do ano. Na Matemática, realizamos um dominó dos frutos do outono e uma ficha de associação entre a árvore e o seu fruto. Durante esta intervenção as crianças tiveram ainda oportunidade de explorar sensorialmente alguns frutos do outono (através do tato, cheiro e paladar) e de realizar uma salada de frutas com os mesmos.

A segunda intervenção decorreu nos dias 19, 20 e 21 de outubro de 2016 e foi dedicada à temática da higiene. Contudo, devido ao interesse demonstrado pelo grupo em perceber como se originavam os frutos apresentados na intervenção anterior, propusemos à educadora cooperante que se explorasse este assunto antes de incidirmos no tema da higiene. Aproveitamos também, desta forma, para realizarmos algumas atividades de Aprendizagem Cooperativa (tema do nosso relatório de estágio) durante esta intervenção. Este tipo de metodologia exige grande planeamento e organização por parte do docente pelo que todas as atividades por nós implementadas foram organizadas de forma a estabelecer os elementos básicos da cooperação: interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual, uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo e avaliação sobre o processo de trabalho de grupo. Neste sentido, preparamos duas atividades com base nos métodos cooperativos *Senhas para falar* e *Filas ordenadas*, que passamos a explicar. Na primeira atividade pretendemos explorar a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita através da história “A viagem da Sementinha” e com recurso ao método *Senhas para falar*. Antes de iniciarmos a atividade e seguindo um dos passos do método aplicado, explicamos ao grupo tudo aquilo que íamos fazer, certificando-nos de que todos tinham percebido a mensagem. Para realizar esta atividade as crianças sentaram-se na zona do tapete e cada uma recebeu uma senha para falar em forma de maçã. De seguida, contamos a história através de imagens, organizando-as cronologicamente de acordo com os acontecimentos relatados, e pedimos a cada criança que se “inscrevesse” para recontar a história. No centro do tapete colocamos uma caixa para cada criança depositar a sua senha assim que terminasse de falar, passando a vez ao colega. Depois de colocada a sua senha para falar na caixa, a criança só podia voltar a participar quando todos os outros meninos o tivessem feito uma vez, garantindo que eram capazes de esperar pela sua vez e de escutar e respeitar os colegas. A primeira

criança a se “inscrever” recebia a imagem correspondente ao início da história, dispunha de alguns minutos para pensar no que queria dizer e depois de falar colocava a sua senha na caixa, só podendo voltar a intervir quando todos os outros meninos o tivessem feito uma vez. O menino que se seguia recebia outro cartão com a imagem relativa à segunda parte da história e assim sucessivamente. A particularidade desta atividade é que as crianças tinham que escutar atentamente o colega que as antecedia uma vez que tinham assumido a responsabilidade de continuar a história a partir do ponto em que o colega tinha ficado. Assim, proporcionou-se um momento para o desenvolvimento de algumas competências sociais, tais como esperar pela sua vez de falar, saber escutar e respeitar os colegas.

A segunda atividade que planeamos teve como foco a área do Conhecimento do Mundo através da ordenação das fases de crescimento de uma planta e surgiu no seguimento da história explorada anteriormente. Para desenvolvermos a atividade tivemos por base o método das *filas ordenadas*. As crianças foram organizadas em grupos de quatro elementos. Cada grupo recebeu quatro cartões com imagens relativas às quatro fases de crescimento da planta. Além disso, a cada fase de crescimento acrescentamos no canto superior direito da imagem um símbolo diferente. Seguidamente, pedimos às crianças para se movimentarem pela sala e trocarem de cartões com os colegas. Ao nosso sinal (STOP) as crianças pararam e organizaram-se em fila. Pedimos, então, para que verificassem o seu cartão, não se esquecendo de olhar para o símbolo no canto direito da imagem. Todas as crianças com o mesmo símbolo juntaram-se em grupos e depois de verificarem todas as imagens, conversaram e decidiram como organizar, de forma cronológica, as etapas de crescimento da planta. No final, cada grupo teve de explicar a sua escolha aos colegas.

Relativamente ao grande tema da nossa segunda intervenção, a higiene, começamos por mostrar o vídeo *The Sneeze – How Germs Spread*, que ilustrava a forma como os germes e as bactérias se propagam através das mãos. Após esta visualização, as crianças tiveram de ordenar sequencialmente as imagens do vídeo de forma a respeitar a ordem dos acontecimentos. Com o intuito de trabalhar a área da Formação Pessoal e Social, construímos um desdobrável com imagens elucidativas da forma correta de lavar as mãos e colocamo-lo na parede junto ao lavatório da sala para que as crianças não se esquecessem. Realizamos também uma atividade experimental que simulava a propagação dos germes através das mãos. Para demonstrarmos a importância da higiene oral, contamos a história “O menino que detestava escovas de dentes” e organizamos uma palestra com uma dentista nossa convidada. Como a área de Expressão Dramática é uma das preferidas das crianças, aproveitamos para

realizar uma dramatização sobre os comportamentos que devemos e sobre os que não devemos adotar à mesa.

A terceira intervenção, que diz respeito à nossa primeira semana intensiva, decorreu de 2 a 6 de novembro de 2016, uma vez mais com a competência foco na Área do Conhecimento do Mundo. Inserida no programa ProSucesso, demos continuidade à exploração da história “O Cuquedo” antes de iniciar a temática da semana dedicada aos animais da quinta. Optamos por relembra-la de forma a haver sempre um fio condutor entre as intervenções da colega e as nossas. Assim, associada à Área do Conhecimento do Mundo trabalhamos a área da Expressão Dramática através da realização de um teatro de fantoches para explorar e recontar a história de “O Cuquedo”. Na área da Matemática exploramos a noção de maior e menor através de um gráfico com as palavras-chave da história, efetuando-se, posteriormente, a sua divisão grafémica. Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e para fazer a interligação entre os animais selvagens representados na história e os animais da quinta construímos um *Big Book* sobre a visita da referida personagem a uma quinta. Após a leitura da história, procedemos à organização de algumas imagens de animais de acordo com o seu habitat: a selva ou a quinta e à realização de um jogo de associação: animal-casa-comida. Na Expressão Motora realizamos um percurso cujo objetivo consistiu em levar os animais selvagens e os da quinta até ao seu habitat correspondente e também uma coreografia ao som da música “Um Elefante”. Para desenvolver a Expressão Plástica preparamos uma atividade de recorte e colagem, com recurso a diferentes materiais, de alguns animais escolhidos pelas crianças. Por fim, promovemos uma visita de estudo à Seara de Trigo onde as crianças tiveram oportunidade de contactar diretamente com alguns animais trazidos pela associação Cresaçor.

A quarta intervenção decorreu nos dias 24, 25 e 26 de novembro de 2016 e nela trabalhamos a temática das emoções. De forma a promover a expressão oral e o vocabulário das crianças, após a leitura da história “Quando me sinto...triste, feliz, assustado, zangado” as crianças, organizadas em grupos de quatro elementos, receberam um fantoche de vara correspondente às emoções apresentadas e foram convidadas a recontar a história através de uma pequena dramatização. Ainda na área da Expressão Dramática, foi realizado um jogo de mímica com recurso a um dado das emoções. Na área da Expressão Plástica preparamos uma atividade com recurso a várias técnicas de pintura a fim de as crianças decorarem um coração e oferecerem-no a um amigo.

Para desenvolver competências na área da Matemática, em associação com a área da Formação Pessoal e Social, realizamos um jogo de memória em grupo.

A quinta intervenção, que coincidiu com a nossa segunda semana intensiva, decorreu entre os dias 30 de novembro e 4 de dezembro de 2016 e marcou o início das atividades para o Natal. Iniciamos a semana com a visualização de um vídeo sobre a história do nascimento do Menino Jesus, seguida da sua dramatização, por parte das crianças, com recurso a alguns adereços (manto, bengala, coroas). A componente das expressões esteve bastante presente ao longo desta intervenção e da seguinte, tal como é possível verificar aquando da leitura do Quadro 1. Assim, desenvolvendo a área da Expressão Plástica, construímos um presépio alusivo à família do Menino Jesus através de rolos de papel, elaboramos uma carta endereçada ao Pai Natal, que posteriormente, foi entregue na estação dos correios e preparamos um postal de Natal para cada criança levar para casa e oferecer à família. Na área da Matemática as crianças completaram grafismos correspondentes aos números: um, dois e três através de um desdobrável em forma de pinheirinho. Com a ajuda do referido material pedagógico, aproveitamos também para treinar a lateralidade indicando que as bolas à esquerda deviam ser pintadas de vermelho e as que se encontravam à direita de amarelo.

A nossa última intervenção decorreu nos dias 7, 9 e 10 de dezembro de 2016 e foi realizada conjuntamente como o nosso par pedagógico. Para os últimos dias do nosso estágio continuamos a desenvolver atividades relacionadas com o Natal. Como referimos anteriormente, a área das Expressões esteve em destaque nas nossas últimas intervenções devido à natureza das tarefas propostas. Deste modo, a semana iniciou-se com a decoração da nossa sala de atividades, onde construímos bolas e fitas para a árvore de Natal, decoramos um Pai Natal com algodão para a entrada da porta e elaboramos um guarda-chuva (a bengala era um chupa-chupa) que serviu como prenda para cada criança levar antes das férias de Natal. Ainda na área da Expressão Plástica, as crianças construíram instrumentos musicais através de materiais reciclados, decorando-os com recurso a algumas técnicas de pintura. Estes instrumentos foram utilizados, mais tarde, para a coreografia da canção “Brilha, brilha lá no céu”. Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita construímos um pictograma da canção “Pinheirinho”, onde as crianças depois de decifrarem a letra da música representada, através das imagens do pictograma, identificaram as palavras que rimavam. Além disso, apresentamos um livro interativo onde cada página propunha a realização de uma atividade diferente, integrando as diversas áreas do currículo. Na área da Matemática propusemos às crianças a confecção de um salame de chocolate, onde pretendemos que desenvolvessem

noções de medida e quantidade dos objetos. Terminamos a nossa intervenção com a realização de uma festa-convívio com as crianças da sala à frente da nossa, na qual partilhamos o referido salame e desfrutamos de momentos de descontração e confraternização.

### **1.8. A reflexão sobre a ação**

A reflexão sobre a ação é uma das etapas chave na formação de professores, tal como defendemos na primeira parte deste capítulo. A reflexão implica um distanciamento da ação, para que, quando livres da pressão do momento, sejamos capazes de rever com clareza o que aconteceu, refletindo sobre os aspetos que resultaram e sobre os que terão de ser repensados no futuro. Neste sentido, a reflexão sobre a nossa ação foi um aspeto marcante ao longo de todas as nossas intervenções, constituindo-se como momentos de aprendizagem sobre nós próprios, sobre o nosso desempenho e sobre o que ambicionamos ser e melhorar.

A **primeira intervenção**, à semelhança das seguintes, foi planeada segundo uma ordem lógica de acontecimentos e com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade das crianças, de forma a proporcionar-lhes momentos de aprendizagem ativos e significativos. Apesar de já termos tido algumas experiências de pequenos estágios durante a licenciatura, este foi o verdadeiro momento em que assumimos o papel de educadora e, com ele, todas as responsabilidades que lhe são atribuídas. O primeiro dia da primeira intervenção foi o mais difícil para nós com um misto de sentimentos para gerir: por um lado era a altura pela qual tanto esperávamos, em que iríamos, finalmente, exercer a profissão de educadores; por outro lado o sentimento de insegurança em relação à enorme responsabilidade que o cargo exigia. Esta mistura de emoções refletiu-se bastante durante a implementação da primeira atividade deste dia, onde tivemos algumas dificuldades em gerir o grupo, gerando-se agitação e confusão na sala e, por este motivo, a atividade não decorreu da forma que havíamos pensado. No final da manhã, em conversa com a educadora cooperante, tentamos perceber os motivos pelos quais a atividade não tinha corrido tão bem como era esperado e, em conjunto, apercebemo-nos de que o facto de nos encontrarmos bastante nervosos e pouco confiantes prejudicou o nosso desempenho e o desenrolar da atividade, o que por sua vez acabou por se refletir no comportamento agitado das crianças. Apesar de não termos tido muito tempo para assimilar todos os conselhos que nos foram transmitidos, tentamos conduzir a segunda

atividade de uma forma mais descontraída e segura. Esta atividade consistiu na realização de um dominó e, tal como qualquer outro jogo, foi necessário, em primeiro lugar, certificarmos de que todos conheciam o jogo e que estavam a par das suas regras. Para evitar desordem decidimos que quem iria iniciar o jogo seria a criança com a função de “responsável do dia”. A atividade decorreu com normalidade e conseguimos, desta feita, manter o controlo do grupo e, principalmente, que as crianças fossem capazes de aprender os conteúdos desejados.

Terminado este primeiro dia, centramos a nossa atenção em arranjar estratégias que nos permitissem gerir melhor os nossos sentimentos para que não voltassem a dominar a nossa ação, assim como estávamos determinados a encarar todas as situações de estágio como oportunidades únicas para evoluirmos enquanto pessoas e profissionais. Com esta resolução enfrentamos o segundo dia do nosso estágio.

No segundo dia de intervenção, notamos grande entusiasmo e admiração nas crianças quando lhes dissemos que seriam elas a confeccionar a salada de fruta sozinhas, uma vez que não nunca tinham realizado nada semelhante. Optamos por fazer esta atividade por acharmos que era uma boa oportunidade para treinar a motricidade fina dos meninos, possibilitando-lhes o contacto e manuseamento de materiais que usamos no dia-a-dia, salvaguardando sempre e, em primeiro lugar, a sua segurança.

No último dia de intervenção decidimos voltar a implementar a primeira atividade com que iniciamos o nosso estágio e que consistia na leitura de uma história alusiva à temática da semana. Esta decisão baseou-se no facto de considerarmos que as crianças necessitavam de recordar e consolidar os conceitos que transmitimos ao longo da semana e também para explorarmos melhor o material pedagógico que construímos e que tornava a história mais dinâmica e apelativa. Conseguimos desta vez despertar a atenção das crianças, que permaneceram em silêncio até ao final da leitura, bem como ficamos muito satisfeitos ao perceber que já distinguiam sem hesitar as frutas do outono, o que nos faz acreditar que a nossa mensagem foi bem transmitida e resultou na aquisição de aprendizagens pelo grupo.

De uma forma geral, ao refletirmos sobre esta primeira intervenção, reconhecemos que houve momentos em que o nervosismo e insegurança se refletiram no controlo do grupo, pelo que estamos conscientes de que teremos de encontrar estratégias que nos ajudem a ultrapassar esta dificuldade. No entanto, salientamos que tivemos a preocupação de integrar as diversas áreas do currículo durante esta intervenção e que, com mais ou menos dificuldade, conseguimos realizar todas as atividades planeadas.

A **segunda intervenção** teve como tema central a higiene, mas como já explicamos anteriormente aquando da descrição das atividades do Quadro 1, optamos por, em primeiro lugar, explorar as fases de crescimento de uma planta de forma a respeitar as necessidades e o interesse demonstrado pelo grupo em relação a este assunto. Decidimos também que as atividades realizadas sobre este tema teriam como base o seguimento de dois métodos de aprendizagem cooperativa, mais precisamente *senhas para falar* e *filas ordenadas*. O nosso principal objetivo foi verificar a forma como as crianças se relacionavam com os colegas e se eram capazes de respeitar as regras impostas. Relativamente à atividade onde implementamos o método *senhas para falar*, formamos 4 grupos de 4 elementos seguindo a ordem pela qual estavam sentados no tapete. Esta decisão foi tomada apenas com o objetivo de facilitar a organização das crianças e o desenrolar da atividade, mas acabou por não funcionar num dos grupos. Este grupo era constituído por crianças muito participativas e desinibidas, com muita dificuldade em esperar pela sua vez de falar, o que condicionou o funcionamento da atividade e complicou a participação dos outros elementos do grupo. Mal nos apercebemos desta situação, chamamos a atenção do referido grupo, lembrando-lhes que uma das regras da atividade era respeitar a sua vez de intervir e a dos colegas, mas ainda assim não conseguimos que este grupo desenvolvesse um trabalho cooperativo. De qualquer forma esta situação foi um momento de aprendizagem muito significativo para nós, fazendo-nos perceber que em situações semelhantes, em que pretendemos promover o trabalho cooperativo, teremos de ter atenção à constituição dos grupos. No final da atividade realizamos uma pequena assembleia onde cada grupo deu parecer sobre o seu desempenho e sobre o dos colegas com o intuito de observarmos a capacidade que as crianças tinham de refletir sobre o seu comportamento e sobre o seu trabalho. Apesar da sua tenra idade, foi muito gratificante para nós verificar que, no grupo onde houve maior atrito, as crianças foram capazes de reconhecer que nem sempre conseguiram esperar pela sua vez de falar e, por este motivo, consideravam que não tinham conseguido realizar bem a tarefa e prometiam não voltar a fazê-lo da próxima vez. Em relação aos restantes três grupos observamos uma boa interação e espírito de equipa, uma vez que se ajudavam mutuamente sempre que verificavam que um colega hesitava na sua resposta ou não conseguia transmitir com clareza aquilo que pretendia.

Para a segunda atividade cooperativa que realizamos com base no método *filas ordenadas* aproveitamos o intervalo da manhã para, conjuntamente com a educadora cooperante, procedermos à constituição de grupos de trabalho. O nosso objetivo foi formar grupos mais heterogéneos do que anteriormente amparando-nos na experiência e

conhecimento que a cooperante tinha a respeito das características individuais de cada criança. Assim, entregamos a cada criança um cartão com um respetivo símbolo para que, quando se juntassem, pudéssemos facilmente identificar os grupos. Esta forma de organização permitiu que as crianças não se apercebessem que tínhamos sido nós, intencionalmente, os responsáveis pelo seu agrupamento. Depois de os grupos estarem constituídos explicamos que cada cartão correspondia a uma fase distinta de crescimento da planta tal como tínhamos explorado na primeira atividade. Estabelecemos que, numa primeira fase, a tarefa de cada elemento era identificar a que fase correspondia o seu cartão e depois explicá-la ao restante grupo. No momento em que o grupo se juntou para discutir e trocar as suas ideias, gerou-se alguma confusão porque alguns elementos não concordavam com a decisão dos colegas. Tivemos que intervir e voltar a explicar que mesmo que não concordassem com a opinião do colega, deveriam escutá-lo até ao fim e, em conjunto, chegar a um consenso sobre o assunto. Após reforçarmos a ideia de que os grupos partilham ideias para resolverem o problema juntos, verificamos que as crianças se esforçaram para não interpelar os seus colegas e quando achavam que um colega não tinha identificado bem o seu cartão tentavam explicar-lhe o motivo pelo qual a sua escolha não estava correta. À semelhança do que fizemos na primeira atividade do dia, voltamos a reunir para, em conjunto, refletirmos sobre a atividade e sobre o desempenho individual de cada um e do grupo. No final foi-nos possível verificar que existiu uma interdependência positiva na realização da tarefa uma vez que, apesar de cada criança ser responsável por uma parte do trabalho, a sua conclusão só era possível quando os restantes membros do grupo também contribuíssem com as suas partes. Observamos também que as crianças foram capazes de ouvir e respeitar a opinião dos colegas sem que estivéssemos sempre a apelar neste sentido, o que revelou que estávamos conseguindo desenvolver algumas competências sociais no grupo. De uma forma geral, a implementação destas duas atividades cooperativas permitiu-nos comprovar a importância que a constituição dos grupos assume para que o trabalho seja realizado com sucesso, pelo que teremos este aspeto em consideração sempre que realizarmos atividades deste género. Consideramos também importante em futuras intervenções proporcionar atividades que potenciem o desenvolvimento de algumas competências sociais no grupo, pois como podemos verificar algumas crianças ainda não se apropriaram destas competências, facto que é normal tendo em conta a faixa etária em que se encontram.

Nos restantes dias da semana desenvolvemos atividades relacionadas com a higiene. De entre elas destacamos a palestra sobre higiene oral a que os meninos assistiram na escola,

pois considerámos que foi uma oportunidade para aproximar a comunidade da escola e, sobretudo, para reforçar a importância de uma boa higienização com a ajuda de um profissional especializado. Além disso referimos que, a partir do momento em que colocamos o desdobrável com os sete passos para higienizar as mãos na parede, as crianças procuraram cumpri-los sempre que iam lavar as mãos, seguindo a ordem e os exemplos ilustrados no desdobrável, o que nos permitiu verificar que a atividade tinha resultado em aprendizagens significativas para as crianças.

Por fim, mencionámos que a atividade de Expressão Motora que promovemos, apesar de ter sido um momento de descontração para todos nós, necessitava de mais tempo de preparação e duração para que as crianças fossem capazes de concretizá-la, pois a atividade exigia muita atenção e alguma coordenação por parte dos meninos.

Não obstante as dificuldades e imprevistos que sentimos ao longo da nossa intervenção, acreditámos que conseguimos adotar estratégias diversificadas sempre com o intuito de transmitir a informação corretamente e, deste modo, poder contribuir para a aquisição de conhecimentos no grupo. Apesar de nos encontramos menos nervosos do que na primeira intervenção, reconhecemos que devemos continuar a investir em estratégias que nos permitam libertarmo-nos e mantermos uma postura mais descontraída e confiante.

A **terceira intervenção** coincidiu com a nossa primeira semana intensiva que teve como temas centrais o Cuquedo e os Animais da Quinta. Decidimos realizar um teatro de fantoches para recontar a história d'O Cuquedo dado que a Expressão Dramática é uma das áreas preferidas do grupo e também porque permitia consolidar os conteúdos que pretendíamos. Como esperávamos, as crianças ficaram bastante entusiasmadas com a atividade e rapidamente começaram a preparar a sua apresentação. No decorrer da atividade foi possível verificar que as crianças se recordavam da história, conseguindo reproduzir as falas das personagens e revelando grande à vontade. Desenvolvemos também uma atividade, com recurso à história, sobre o conceito de frase e após trocarmos, propositadamente, a ordem de algumas palavras na frase mostramos que as mesmas deixavam de ter um sentido lógico. Depois da exemplificação, foi possível observar que os meninos compreenderam que a ordem em que as palavras surgem numa frase determina o seu sentido lógico.

No segundo dia exploramos o tamanho de algumas palavras-chave da história através da construção de um gráfico. No decorrer da atividade percebemos que deveríamos ter construído dois gráficos diferentes, um para exemplificar as palavras por ordem crescente e o outro para a ordem decrescente. Neste sentido, a atividade gerou alguma confusão nos

meninos, uma vez que é-lhes difícil assimilar algo que não estão a visualizar pelo que teremos de ter mais cuidado quando realizarmos atividades deste género em próximas intervenções. Para a atividade seguinte as crianças foram organizadas em oito grupos de dois elementos para trabalharem a divisão grafémica das mesmas palavras-chave utilizadas anteriormente. Os pares foram previamente pensados por nós e pela educadora cooperante com o objetivo de os tornar mais heterogéneos, juntando uma criança com um comportamento mais agitado a outra com um comportamento mais calmo. Esta atividade não foi planeada com o objetivo específico de desenvolver a metodologia cooperativa, no entanto, o desempenho de dois grupos em particular despertou a nossa atenção pela forma como interagiram uns com os outros e que passaremos a explicar de seguida. Para tornar mais fácil a nossa explicação atribuímos nomes fictícios às crianças dos referidos grupos. Assim, o primeiro grupo era constituído pelo António, um menino calmo e com um rendimento escolar acima da média e pela Carolina, uma menina com dificuldades de concentração e em cumprir as regras impostas pelo adulto. Este foi o grupo onde observamos mais competências cooperativas uma vez que o António tentava incessantemente explicar à Carolina como devia realizar a divisão grafémica da palavra, ficando bastante contente quando a colega conseguiu concretizar a atividade. Relativamente ao segundo grupo era constituído pela Sónia, uma menina um pouco tímida e pela Joana, uma criança com uma personalidade forte. Apesar de os elementos deste par terem personalidades bastante diferentes verificamos que a Joana conseguiu controlar o seu impulso para responder, dando possibilidade à colega de participar. O comportamento desta criança foi uma enorme surpresa para nós, pois na intervenção anterior tinha revelado grandes dificuldades em saber esperar pela sua vez e em escutar os colegas. Esta constatação deixou-nos muito satisfeitos, pois já víamos alguma evolução na aquisição de competências sociais por parte das crianças, o que nos faz acreditar que o trabalho que temos vindo a desenvolver neste sentido tem permitido alcançar os objetivos que ambicionamos.

O terceiro dia da nossa intervenção foi o mais complicado de gerir uma vez que tivemos dificuldade em conciliar o estágio com os restantes trabalhos da universidade, pelo que apresentamos momentos de alguma fragilidade e descontrolo emocional, o que acabou por se refletir na nossa ação. Contudo, não deixamos de cumprir a nossa planificação mesmo conscientes de que teremos de controlar as nossas emoções e saber lidar com a pressão, pois as adversidades serão uma constante na nossa vida pessoal e profissional.

Para quinta-feira tínhamos planeado uma visita de estudo com o objetivo de fomentar no grupo o desenvolvimento de atitudes cívicas, respeito pelos animais e regras de

convivência social, mas por razões climatéricas adversas a visita acabou por não se concretizar. Por este motivo tivemos de ajustar as atividades planeadas e sentimos alguma dificuldade em gerir imprevistos, como por exemplo o facto de as atividades terem terminado mais rapidamente do que aquilo que tínhamos previsto. Esta foi uma situação que ainda não tínhamos vivenciado e para a qual não estávamos preparados, mas que nos fez perceber que teremos de ter outras estratégias, caso a atividade em curso não tenha a duração prevista.

No final da semana, como habitualmente, reunimo-nos com a educadora cooperante e concordamos que se notava uma evolução na forma como lidávamos com o grupo e como encarávamos o estágio, facto que nos fez sentir ainda mais motivados para continuar este percurso tão importante e decisivo para nós e para a profissão que ambicionamos exercer futuramente.

Na **quarta intervenção** as atividades planeadas tiveram como foco o tema das Emoções. Considerámos que esta intervenção foi decisiva para o nosso estágio, pois sentimos que nos conseguimos libertar de todas as nossas inseguranças e desfrutar ao máximo da oportunidade que tínhamos para exercer a profissão e para contactar com as crianças. Destacamos a atividade em que personificamos o “Pássaro da Alma” uma vez que conseguimos transmitir a mensagem pretendida e que apelava para importância de expressarmos livremente os nossos sentimentos. Apresentamos também um dado das emoções cujo objetivo foi que as crianças identificassem a emoção através de mímica. Em alguns casos o grupo não teve qualquer dificuldade em reconhecer a emoção, noutros casos sentimos a necessidade de fornecer algumas pistas que sugerissem aquilo que se pretendia que os meninos dissessem. Este recurso mostrou-se bastante apelativo e útil relativamente aos conteúdos que procuramos transmitir, despoletando curiosidade no grupo e contribuindo para o seu enriquecimento sobre o tema. Outra situação que nos marcou teve a ver com a atividade em que propusemos às crianças a elaboração de um postal com o desenho das suas famílias e em que expressassem os sentimentos que nutrem pelas mesmas. No decorrer da atividade apercebemo-nos de que algumas crianças não tinham vontade de realizar a tarefa porque não queriam desenhar alguns membros da sua família. Neste momento, aproximamo-nos destas crianças e explicamos-lhes que desenhavam apenas quem quisessem e que não havia qualquer problema nisso. Em conversa com a educadora cooperante, chegamos à conclusão de que os meninos onde verificamos esta situação pertenciam a famílias disfuncionais, pelo que a sua atitude era normal e que deveríamos ter tido mais cuidado no momento em que explicamos o trabalho, a fim de evitarmos algum constrangimento nas crianças.

Acrescentamos, por fim, que os três dias de intervenção representaram uma evolução significativa no nosso desempenho, evidenciando mais calma e maior à vontade com o grupo.

**A quinta intervenção** marcou o início da preparação das atividades para o Natal. Todas as atividades planejadas para esta segunda semana intensiva surgiram numa sequência lógica tendo em conta a temática, apelando-se sempre e em primeira instância, para os conhecimentos prévios das crianças antes de se realizar qualquer tarefa. A nossa principal dificuldade ao longo da semana teve a ver com a gestão do tempo, sobretudo nas atividades em que desenvolvemos a Expressão Plástica (pinturas, recorte, picotagem, colagem), dado que a natureza destas tarefas exigia a nossa supervisão e auxílio. Realizamos um presépio com rolos de papel higiênico, mas tivemos em atenção o caso de um menino da sala, que por ser de outra religião não celebra o Natal, e por este motivo, em vez do presépio construiu uma casa e desenhou os membros da sua família. Optamos por utilizar rolos de papel como meio de sensibilizar as crianças para a importância da reutilização de materiais. Salientamos que toda a atividade foi desenvolvida pelos meninos, que demonstraram grande autonomia e satisfação durante a sua realização.

Na quarta-feira, a pedido da educadora cooperante, assinalamos o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, através de uma história que abordava este assunto. Promovemos também um debate com as crianças que se mostraram bastante sensíveis com a temática, demonstrando interesse e curiosidade em saber mais, pelo que nós, prontamente, tentamos responder às suas questões, dando o exemplo da colega, a menina portadora de paralisia cerebral, de forma a remetê-los para uma situação que lhes é familiar e com a qual convivem diariamente.

Referimos ainda que a atividade da carta ao Pai Natal permitiu-nos observar que as crianças foram capazes de cumprir as regras estabelecidas, percebendo que teriam de fazer escolhas relativamente aos presentes que queriam receber. Tendo em conta a atitude que observamos nas crianças, acreditamos que as atividades que temos vindo a realizar têm permitido desenvolver atitudes de responsabilização pelas decisões e autonomia no grupo, preparando-os para enfrentar a realidade do dia-a-dia.

**A sexta intervenção** decorreu em conjunto com o nosso par pedagógico e continuamos a desenvolver atividades relacionadas com o Natal. Num ambiente embebido pelo espírito natalício a nossa última intervenção foi bastante descontraída e animada. Nela terminamos as ofertas para os meninos levarem para casa e ensaiamos para a festa de Natal na escola. Esta última semana traduziu-se num misto de emoções: por um lado o final de um

estágio desgastante; por outro lado o adeus aos meninos com quem estabelecemos grande empatia e que considerávamos “nossos”. Um percurso de grandes aprendizagens profissionais mas também pessoais, com algumas incertezas e frustrações pelo caminho, mas que nos deixará com muitas saudades.

## **2. A Aprendizagem Cooperativa em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. A sala**

A sala de aulas do 4º ano (Figura 2) situa-se no rés-do-chão do edifício junto ao refeitório e ao pátio exterior. É uma sala ampla, com as áreas bem delimitadas e com ótima luminosidade graças às amplas janelas que possui.

No corredor que antecede a sala existem casas de banho específicas para rapazes e raparigas e cabides, onde os alunos podem colocar os seus casacos e lancheiras.

A sala possui onze mesas de trabalho com capacidade para albergar vinte e dois alunos. Junto à porta de entrada da sala, do lado esquerdo, encontra-se um lavatório, que os alunos utilizam para lavar as mãos e/ou beber água. No lado direito, de quem entra na sala, encontram-se vários armários e uma bancada que servem para arrumação de material da docente e dos alunos.

Junto à secretária da docente existem dois computadores que funcionam como apoio didático às aulas.

A sala possui ainda um quadro de giz, utilizado pela docente e pelos alunos. Finalmente, junto ao quadro existem cacifos individuais onde os alunos colocam os seus materiais e uma porta que é utilizada em situações de emergência.

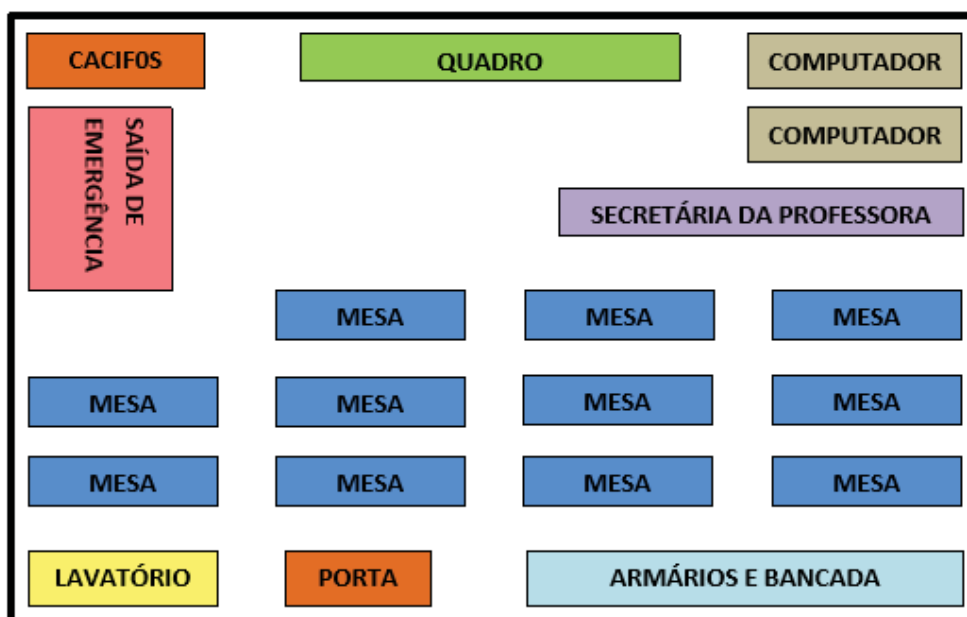


Figura 2 - Planta da sala de aulas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 2.2. A turma

A turma onde decorreu o Estágio Pedagógico II diz respeito ao quarto ano do ensino básico. Era constituída por 19 alunos, 11 raparigas e 8 rapazes com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Contudo, uma das alunas não frequentava a escola por ter paralisia cerebral profunda.

Era uma turma heterogénea a nível social, económico e cultural, em que uma parte significativa dos alunos usufruía de apoio social para a aquisição de manuais, de material escolar e para as refeições.

Na turma em questão não se verificavam grandes problemas de indisciplina e comportamento e a maioria dos alunos revelava interesse no decorrer das aulas.

Relativamente ao desempenho escolar, nem todos os alunos apresentavam o mesmo rendimento, existindo necessidade de prestar apoio pedagógico de acordo com as necessidades de cada aluno, tal como será explicitado aquando da caracterização individual dos mesmos.

## 2.3. Os alunos

Neste ponto far-se-á a caracterização individual de cada aluno, sendo-lhes atribuído uma letra (maiúscula) para o efeito.

Os alunos A e B eram dois alunos que apresentavam um desempenho ao nível do primeiro ano do Ensino Básico em todas as áreas, pelo que estavam abrangidos pelo CEI (Currículo Específico Individual) e não eram sujeitos a avaliações formais.

Ambos usufruíam de apoio individual no núcleo de educação especial, recebendo acompanhamento constante por parte da professora especializada na área e realizando atividades que lhes permitissem ultrapassar as suas dificuldades.

A aluna A era uma aluna com dificuldades em manifestar competências de socialização de forma espontânea, necessitando de ser muito estimulada pelo adulto.

O aluno B além de receber o apoio individual acima descrito era também acompanhado por uma terapeuta da fala, uma vez que apresentava dificuldades em articular corretamente as palavras e falar de forma audível.

A aluna C era uma aluna com dislexia, usufruindo, por este motivo, de um currículo adaptado. Embora fosse empenhada na realização dos trabalhos, necessitava de um acompanhamento próximo da docente para concluir as atividades dentro dos prazos estipulados. A aluna recebia ainda apoio pedagógico personalizado no núcleo de educação especial. Era uma aluna sociável, mas pouco participativa, insegura e com alguma instabilidade emocional. Frequentava com normalidade a turma, trabalhando os mesmos conteúdos, mas tinha adaptações nas avaliações formais estabelecidas.

O aluno D era também um aluno com dislexia e com muitas dificuldades nas três principais áreas de conteúdo, recebendo apoio pedagógico individual semanalmente. Era um aluno tímido e pouco participativo.

O aluno E apresentava dislexia ligeira e algumas dificuldades nas áreas de português e matemática e frequentava o apoio pedagógico. Era sociável, participativo e comunicativo, embora demonstrasse alguma desmotivação quando realizava atividades que não lhe suscitavam interesse.

Os alunos F, G, H e I eram os restantes alunos da turma que também recebiam apoio pedagógico habitualmente e revelavam maiores dificuldades na área de matemática. Relativamente ao aluno F, era um aluno que frequentava pela primeira vez a turma, tendo estado nos dois anos transatos no estrangeiro e recebido equivalência de frequência ao terceiro ano. Nem sempre demonstrava uma boa relação com os colegas e com os adultos.

As alunas J e K eram duas alunas pouco participativas e apenas respondiam a alguma questão quando eram solicitadas pela docente.

Os alunos L, M, N, O e P apresentavam um desempenho satisfatório na maioria das áreas de conteúdo. No caso dos alunos N, O e P eram alunos sociáveis, comunicativos e participativos e revelavam alguma autonomia na realização das tarefas. Os alunos L e M, por sua vez, eram alunos sociáveis, mas pouco comunicativos.

Os alunos Q, R e S apresentavam um desempenho muito satisfatório em todas as áreas. Eram alunos sociáveis, participativos e muito autónomos e revelavam muita curiosidade e interesse nos temas abordados.

A aluna T, sinalizada com NEE, integrava a turma para socializar com os colegas, frequentando a maior parte do tempo a UNECA.

Por fim, a aluna U constava como elemento da turma, mas nunca frequentou a escola por motivos de saúde.

#### **2.4. As necessidades/ problemas da turma**

Toda a informação que aqui se apresenta resulta das observações diretas feitas à turma, bem como de conversas com a professora titular.

A turma era bastante heterogénea, apresentando dois alunos com um desempenho ao nível do 1º ano e uma aluna que usufruía de um plano de trabalho específico elaborado pela docente da turma. Os restantes alunos apresentavam um desempenho normal, apesar de grande parte revelar dificuldades na área da matemática, nomeadamente no raciocínio lógico-matemático.

Aquando das observações realizadas foi também possível verificar que a turma não estava muito familiarizada com o trabalho cooperativo enquanto forma de potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem de conteúdos de todos e para todos.

Através de conversas com a professora titular, tomamos conhecimento de que alguns alunos não apresentavam um melhor desempenho por terem dificuldades ao nível da organização e de métodos de estudo, assim como por falta de interesse e alguma desconcentração nas aulas.

Assim sendo, e mesmo conscientes de que nem todos os nossos objetivos poderão ser concretizados durante o estágio pedagógico, pretendemos criar dinâmicas, ao longo das nossas intervenções, que possibilitem colmatar algumas das necessidades e problemas que aqui foram expostos.

## **2.5. A cooperante**

A cooperante do 1.º Ciclo exercia a profissão de professora há vinte anos, revelando, portanto, grande experiência e conhecimento na área, tal como nos foi possível verificar durante o período de observação que antecede a nossa prática pedagógica. À semelhança do que aconteceu com a cooperante do estágio na educação pré-escolar, a relação estabelecida com a cooperante do 1.º Ciclo foi de grande empatia e cooperação. A cooperante mostrou-se sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida e/ou dificuldade, mantendo sempre uma relação de proximidade e de acompanhamento ao longo de todo o percurso. No final de cada intervenção, todas as sugestões e recomendações feitas pela cooperante revelaram-se muito benéficas e encorajadoras, ajudando-nos a repensar estratégias futuras e a evoluir enquanto estagiários futuros professores. Apesar de a Aprendizagem Cooperativa não ser uma estratégia frequente na sala da cooperante, as nossas propostas para desenvolver esta metodologia foram bem aceites, não havendo qualquer obstáculo à sua concretização.

## **2.6. As atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II**

Feita a caracterização do contexto de intervenção onde decorreu o Estágio Pedagógico II, passaremos a descrever e a analisar as atividades desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mencionando as áreas/conteúdos explorados ao longo das nossas seis intervenções. Posteriormente, refletiremos sobre a nossa ação tendo em conta os objetivos a que nos propusemos. Passamos a apresentar, de seguida, um quadro síntese (Quadro 4) das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II, por data e áreas/conteúdos de intervenção.

Quadro 4

Síntese das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico II.

Calendarização			Áreas/ Domínios de conteúdo							
Intervenção	Data	Atividade	Português	Estudo do Meio	Matemática	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Plástica	Expressão Motora	Cidadania
1ª Intervenção (intervenção em conjunto)	29/02/2016	1ª								
		2ª								
	1/03/2016	3ª								
		4ª								
	2/03/2016	5ª								
		6ª								
2ª Intervenção	7/03/2016	7ª								
		8ª								
		9ª								
	8/03/2016	10ª								
		11ª								
		12ª								
	9/03/2016	13ª								
		14ª								
		15ª								
3ª Intervenção	4/04/2016	16ª								
		17ª								
		18ª								
		19ª								
	5/04/2016	20ª								
		21ª								
		22ª								
	6/04/2016	23ª								
		24ª								
		25ª								
	7/04/2016	26ª								
27ª										



	11/05/2016	63 <sup>a</sup>								
		64 <sup>a</sup>			(*)					

(\*) Atividades onde se desenvolveu a Aprendizagem Cooperativa.

O quadro apresentado indica todas as atividades realizadas no Estágio Pedagógico II. Como é possível verificar, procuramos integrar todas as áreas do currículo ao longo das nossas seis intervenções, com particular destaque para as áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio, pois como se sabe as referidas áreas fazem parte da avaliação final dos alunos.

A nossa primeira intervenção decorreu nos dias 29 de fevereiro, 1 e 2 de março de 2016 e foi feita em conjunto com o par pedagógico. Na área do Português trabalhamos a conjugação verbal nos diferentes tempos do modo indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo e fizemos um levantamento dos aspetos a ter em conta aquando da realização de um texto descritivo (apresentação do que se pretende descrever, caracterização da descrição e finalização da caracterização). Na Matemática consolidamos a resolução de problemas que envolvem os quatro algoritmos (adição, subtração, divisão e multiplicação) e realizamos um bingo das frações recorrendo ao algoritmo da divisão, calculando, na forma de dízima, números racionais representados por frações. No Estudo do Meio procedemos à revisão das várias etapas do ciclo da água e realizamos uma experiência que simulava a formação de lençóis de água. Na área de Cidadania optamos por, através de uma banda desenhada, explorar as causas e consequências da poluição dos cursos de água e dos oceanos.

A segunda intervenção decorreu nos dias 7, 8 e 9 de março de 2016. Para a unidade curricular de Português, nesta intervenção, propusemo-nos rever as características do texto narrativo (personagens, narrador, tempo, espaço e ação) através da leitura, análise e interpretação do texto “O segredo do rio”. Realizamos ainda uma ficha de trabalho com os advérbios (negação, afirmação, quantidade e grau), os determinantes e a conjugação verbal no modo indicativo, a jeito de revermos estes conceitos antes da realização da ficha de avaliação. Na área de Cidadania, ao longo dos três dias de intervenção, optamos por recordar as regras do trabalho em pares e/ou grupos uma vez que pretendíamos dedicar alguns dos momentos da nossa ação a este tipo de trabalho. Desta forma, começamos por propor um debate entre a turma a fim de elegermos um conjunto de normas que contribuíssem para o bom funcionamento do trabalho em grupo. Após o debate, os alunos escreveram um texto,

juntamente com o colega do lado, sobre a importância de respeitar as regras da vida em sociedade e partilharam-no com os colegas. Relativamente ao Estudo do Meio, preparamos um *PowerPoint* alusivo aos aspetos da costa portuguesa e, desta forma, introduzimos a temática. Exploramos também os conceitos de maré (preia-mar e baixa-mar) através de um texto informativo e resolvemos um caça-palavras sobre o tema. Por fim, e de forma a consolidarmos a matéria, os alunos organizados em grupos de 4 elementos realizaram um jogo-*quizze* sobre os aspetos da costa portuguesa. Na Matemática resolvemos exercícios utilizando os algoritmos da multiplicação e divisão com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos nesta área. Exploramos ainda a resolução de situações-problema que envolvem as quatro operações através do trabalho a pares, estimulando a participação e a cooperação entre os alunos.

A terceira intervenção corresponde à nossa primeira semana intensiva e decorreu de 4 a 8 de abril de 2016. Os conteúdos abordados ao longo da semana na unidade curricular de Português foram o texto informativo, a entrevista e a notícia, revendo as principais características que distinguem os três tipos de texto. Em relação aos conteúdos gramaticais exploramos as classes de palavras (nome, adjetivo, verbo, advérbio, determinante) e o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante. Os recursos utilizados para tal foram alguns jogos e cartazes interativos. Em Matemática recordamos os tipos de reta (paralelas e perpendiculares) com recurso ao geoplano e através de um itinerário que correspondia ao percurso que utilizaríamos na nossa visita ao Mercado da Graça nessa semana. Consolidamos também os conceitos de quadriláteros e quadriláteros retângulos através da resolução de uma ficha de trabalho e o conceito de polígono através do Tangram. Na área do Estudo do Meio exploramos os diferentes setores das atividades económicas em Portugal com a visualização de um vídeo preparado para o efeito; os alunos agrupados em grupos de três elementos ficaram encarregues de recolher informação sobre um dos setores económicos portugueses. A sua pesquisa devia incluir as profissões e os bens/produtos associados a cada atividade. Depois de reunida a informação cada grupo preencheu uma tabela, em papel de cenário, que permaneceu afixada numa das paredes da sala para que pudesse ser consultada por todos sempre que necessário. Além disso foi levado um mapa de Portugal Continental, Açores e Madeira e um conjunto de imagens de bens/produtos que foram associadas e distribuídas pelas diferentes regiões do país e arquipélagos. Por fim, realizamos a referida visita de estudo ao Mercado da Graça, onde os alunos tiveram oportunidade de contactar com alguns serviços das atividades económicas, realizando entrevistas aos diferentes feirantes que habitualmente

trabalham no mercado e pondo em prática aquilo que aprenderam e pesquisaram durante a semana. Para a Educação Físico-Motora preparamos um percurso com quatro estações distintas e com desafios de habilidade e destreza motoras.

A quarta intervenção teve lugar nos dias 11, 12 e 13 de abril de 2016. No que diz respeito à área do Português, nesta intervenção, consolidamos alguns tipos de texto como a carta e a banda desenhada. Neste sentido, os alunos foram convidados a escrever uma carta aos seus familiares a explicar a importância da reciclagem, visto que iríamos explorar este tema ao longo da semana na área do Estudo do Meio. Para explorarmos a banda desenhada juntamos os alunos dois a dois. Cada par recebeu uma folha com uma banda desenhada alusiva ao tema da poluição e ficou encarregado de preencher os balões de fala em branco para que a história ficasse completa. No final, juntamos todas as versões e construímos uma nova banda desenhada. Quanto ao conhecimento explícito da língua, realizamos cartazes interativos com o grau dos adjetivos e a variação do grau dos nomes (aumentativo e diminutivo) e um jogo de consolidação acerca da formação de nomes e adjetivos femininos terminados em consoante. Na área curricular de Estudo do Meio, como já foi mencionado, exploramos a temática da qualidade do ambiente. Começamos por mostrar um vídeo elucidativo dos fatores que contribuem para a degradação do ambiente bem como as consequências para a vida e saúde pública resultantes destes acontecimentos. Após a visualização, construímos um cartaz com algumas medidas para preservar o ambiente sugeridas pela turma. Ainda a respeito da qualidade do ambiente, debatemos os fatores que contribuem para a poluição atmosférica e sonora, procurando, em conjunto, encontrar soluções para minimizar os efeitos nefastos destes tipos de poluição; para consolidar a matéria completamos uma ficha de verificação de conhecimentos sobre o assunto.

De forma a promover a interajuda entre os alunos, na área curricular de Educação Físico-Motora, promovemos um jogo cooperativo cujo objetivo era limpar um lago contaminado por resíduos sólidos. Para tal, delimitamos com fita-cola um espaço correspondente ao lago e colocamos alguns resíduos trazidos pelos alunos. Os alunos, em pares e de mãos dadas, receberam uma bola para trazer os resíduos para a margem e assim os poderem recolher. Os pares não podiam largar as mãos e só voltavam a jogar quando outro par lhes passasse a bola. Depois do jogo, e em Cidadania, efetuamos um debate para refletir sobre as estratégias adotadas pelos pares e se tinham conseguido comunicar e interagir com o colega em prol do objetivo final – limpar o lago. Em Matemática classificamos os sólidos geométricos em poliedros e não poliedros, prismas ou pirâmides, recorrendo a materiais

recicladados que se assemelham a estes tipos de sólidos. Cada aluno recebeu uma tabela para completar com as características dos sólidos geométricos observados (nome do sólido, número de faces, de arestas e vértices). Por fim, e associando a Expressão Plástica, construímos alguns sólidos geométricos com massa de modelar que ficaram expostos na sala à disposição de todos os alunos sempre que necessitassem.

A segunda semana intensiva realizou-se entre os dias 3 e 6 de maio de 2016. Em Estudo do Meio, nesta semana, realizamos experiências com a eletricidade (bons condutores e maus condutores) e com o som (ondas sonoras) comprovando que as características dos materiais influenciam o seu comportamento. Aliando a Expressão Musical à temática explorada no Estudo do Meio, a turma recebeu um músico de uma banda açoriana que partilhou os seus conhecimentos e experiência em relação aos diferentes fenómenos sonoros. Na área da Matemática introduzimos o conceito de volume com recurso ao material Cusinaire. Formamos pares e cada par ficou encarregue de construir uma figura geométrica e descobrir o seu volume através da contagem do número de cubos (cada um com 1cm de comprimento) utilizados para a sua construção. Introduzimos também as unidades de medida de volume do cubo (decímetro cúbico e metro cúbico) através do material de base 10. Para demonstrar que objetos com diferentes formas podem ter a mesma capacidade levamos três recipientes distintos, mas ao colocarmos a mesma quantidade de água em cada um confirmamos que tinham exatamente o mesmo volume. Finalmente, introduzimos as fórmulas matemáticas para calcular o volume do cubo e do paralelepípedo retângulo, levando sólidos geométricos e demonstrando que o seu volume é calculado através do produto das três dimensões (comprimento, altura e largura). Para consolidar toda a matéria resolvemos ainda uma ficha de trabalho com cálculo de volumes. No Português e para trabalharmos o conhecimento explícito da língua realizamos uma ficha de consolidação sobre as funções sintáticas da frase (sujeito e predicado), identificação de diferentes tipos de discurso (direto e indireto) e ainda alguns exercícios sobre o tipo de frase imperativa. Além disso, durante a semana realizamos um projeto de leitura recreativa proposto pela turma e que culminou com a sua apresentação. Assim sendo, os alunos dividiram-se em pares e, em conjunto, definimos um plano individual de trabalho para a semana. Posto isto, foi entregue a cada par um livro diferente e um guião de leitura para ajudar na exploração da obra. Numa primeira fase, os pares reuniram toda a informação sobre a obra (título, autor, ilustrador, editora) e elaboraram o seu respetivo resumo. A segunda parte consistiu na definição da forma como cada par iria fazer a sua apresentação, sendo que uns decidiram usar teatro de fantoches, outros representar

o papel das personagens do livro ou construir cartazes. A última parte do trabalho de projeto consistiu na apresentação pelos pares à restante turma.

A nossa última intervenção aconteceu entre os dias 9 e 11 de maio de 2016. Na unidade curricular de Estudo do Meio exploramos o tema do ar e da pressão atmosférica. Começamos por mostrar um *PowerPoint* com as definições de ar e de pressão atmosférica, os seus constituintes e respetivas propriedades. De seguida realizamos algumas experiências que comprovaram alguns dos fenómenos visualizados, tal como a combustão. Na área do Português concretizamos exercícios de consolidação acerca da redução e expansão de frases e identificamos, através de um texto, erros ortográficos e de concordância verbal mais frequentes na língua portuguesa. Em Matemática dedicamos estes três dias à exploração dos conceitos de frequência absoluta, frequência relativa e percentagem, implementando o método cooperativo *Jigsaw*, também conhecido por método dos puzzles. Formamos grupos de quatro elementos (desta vez optamos por sermos nós a constituir os grupos de forma a garantir a sua heterogeneidade) e explicamos que o trabalho consistia na análise, tratamento e organização de um conjunto de dados apresentado. Cada elemento assumiu um papel diferente (facilitador, porta-voz, mediador, gestor de recursos e do tempo) definido pelo grupo. Depois de resolverem a tarefa proposta, todos os elementos com o mesmo papel (por exemplo todos os porta-vozes) reuniram-se em subgrupos para discutirem, esclarecerem dúvidas e aprenderem em conjunto sobre o assunto que estudaram nos seus grupos de origem. Após esta troca de ideias, os alunos voltaram-se a reunir nos seus grupos originais e, em conjunto, ensinaram/trabalharam a sua parte com os colegas. No final da semana realizaram uma minificha individual sobre os conteúdos trabalhados, cujos resultados obtidos por cada aluno foram somados e divididos pelo número de elementos de cada grupo, sendo que a média obtida traduziu a nota final atribuída a cada grupo. Cada aluno recebeu ainda uma grelha para preencher com a sua autoavaliação e outra para avaliar o desempenho dos colegas de grupo.

## **2.7. A reflexão sobre a ação**

O momento de reflexão permitiu-nos, com o devido distanciamento, avaliar a qualidade da nossa prática educativa, através da análise dos fatores que conduziram à eficácia ou ineficácia de determinadas estratégias.

A **primeira intervenção** foi feita em conjunto com o nosso par pedagógico. Na segunda-feira, no primeiro momento de intervenção, a turma realizou sem dificuldade a leitura e interpretação do excerto d' "A Menina Gotinha de Água". Há apenas a ressaltar que, na ficha de interpretação, numa das perguntas que apelava à opinião dos alunos (*Achas que a gotinha de água algum dia voltará ao rio?*), era esperado que, relacionando com o conteúdo de Estudo do Meio explorado pela docente da turma, o ciclo da água, os alunos deduzissem que através do fenómeno de evaporação isso seria possível. No entanto, apenas dois exploraram essa relação e exprimiram a sua opinião fundamentada. Os restantes alunos não conseguiram estabelecer esta analogia e só ao ouvir as respostas dos colegas se aperceberam dessa possibilidade. Nesse momento surgiu um pequeno diálogo sobre o ciclo da água, no qual a maior parte da turma se mostrou interessada em participar. Considerámos que esta experiência traduz o potencial da partilha de informação entre os alunos, tal como a importância de estabelecer pontes entre as várias áreas do saber e a importância de se retomar alguns conteúdos.

Após o intervalo, as crianças realizaram uma ficha com várias situações-problema. Na fase de leitura dos enunciados, a maior parte da turma questionou-nos acerca da natureza das operações a empregar. Como no primeiro exercício surgiram muitas dúvidas, optámos por resolvê-lo no quadro, tendo o cuidado de interagir com os alunos ao longo da sua resolução, de modo a assegurar que se apropriavam e compreendiam todos os passos. Uma vez resolvidos os restantes exercícios da ficha individualmente, os alunos foram ao quadro, onde, consoante registavam os seus cálculos, iam explicando todos os procedimentos.

À tarde, aquando da realização da experiência sobre a água subterrânea, os meninos preencheram autonomamente a ficha com a lista de materiais, demonstrando curiosidade em ver e tocar em cada um deles. Depois de explorados os procedimentos, os meninos responderam à pergunta – *O que achas que vai acontecer quando derramares a água?*, apresentando as mais variadas sugestões. No momento da prática, os meninos liam em voz alta o procedimento e colocavam o respetivo material no garrafão. Finalizados os procedimentos, foi-lhes dado um tempo para que, na respetiva ficha de registo, redigissem as conclusões da experiência. Seguiu-se um diálogo onde, através da partilha de diferentes perspetivas, se retiraram as principais ilações da experiência. Posto isto, considerámos que o diálogo entre os alunos constitui uma poderosa ferramenta para a construção de conhecimentos. Não obstante, para que momentos como estes sejam bem-sucedidos, é imprescindível a mediação do diálogo pelo professor.

O dia seguinte, terça-feira, foi iniciado por um Bingo de Frações. Os alunos, após a demonstração de um dos exercícios no quadro, procederam ao cálculo de todas as dízimas autonomamente. No momento da resolução no quadro, nem todos tinham terminado os seus cálculos, no entanto, foram concluindo consoante se corrigia. Há que referir que estratégias deste género podem ser limitativas para alguns alunos, dado que o limite de tempo estabelecido exerce alguma pressão, o que não lhes permite seguir o seu próprio ritmo de trabalho. Em atividades futuras será considerado este aspeto e optar-se-á pela fragmentação do Bingo e distribuição de cada uma das partes por diferentes grupos, o que, para além de diminuir o peso da tarefa, potencia o trabalho com pares.

Previa-se, na planificação, que a atividade seguinte fosse a visualização de um vídeo e um pequeno diálogo sobre os rios. Não obstante, devido ao prolongamento do bingo, optamos por prosseguir com a descrição de uma fotografia do rio Douro. Depois de abordados os principais aspetos a ter em conta na realização de um texto descritivo, os alunos redigiram-no. A tarde foi, então, iniciada com a visualização do vídeo e um diálogo sobre o mesmo. Ressalte-se que, apesar de alguns alunos demonstrarem muito interesse e curiosidade em participar em diálogos imprevistos, lançando alguns palpites, a maior parte deles retraía-se e fica apenas a ouvir.

De seguida, os alunos identificaram no mapa de Portugal os principais rios e procederam à identificação dos mesmos na sua ficha de trabalho. A ficha, que partia do Estudo do Meio para a Matemática, não foi terminada na aula, pelo que a professora cooperante nos incentivou a prosseguir com a planificação de quarta-feira, deixando a finalização da ficha a seu cargo.

Aquando do momento de análise da produção dos textos descritivos produzidos pelos alunos, apercebemo-nos de que a mudança da ordem de atividades foi prejudicial, uma vez que abandonámos a lógica progressiva explícita na planificação, na qual, após um primeiro contacto com os rios e apropriação dos seus principais constituintes, através do vídeo, os alunos adquiririam novos conceitos a empregar no texto, em prol de uma melhor gestão do tempo. Esta decisão foi tomada sem considerar as suas consequências. Claro está que, numa próxima situação em que a atividade anterior se prolongue, a alteração das seguintes terá de ser uma decisão refletida que não comprometa as aprendizagens dos alunos.

A quarta-feira foi iniciada pela distribuição de frases retiradas dos textos descritivos, que continham erros ortográficos ou de concordância. Cada aluno tinha de corrigir a frase que lhe coube, indicando o erro e explicando os motivos pelos quais a modificou. Nesta fase

verificamos que a maior parte dos alunos, quando não estão limitados por tempo e quando a tarefa é pequena, são muito bem-sucedidos na sua realização, demonstrando um grande à vontade no seu discurso. As restantes atividades propostas para a primeira parte da manhã de quarta-feira não foram realizadas devido a à participação da turma numa palestra do escritor Pedro Seromenho.

Seguiu-se, após o intervalo, a realização de uma ficha individual de Matemática. Relativamente aos alunos que demonstraram dificuldades na realização dos cálculos, a turma resolveu, passo a passo, o algoritmo com o colega enquanto o mesmo o ia registando no quadro. Refira-se que o facto de os alunos se sentirem responsáveis por transmitir o seu raciocínio à turma e por, no caso de não terem feito bem o exercício, acompanhar o raciocínio da turma, lhes confere alguma confiança e maior concentração na realização da tarefa.

À tarde, o tema a abordar era a poluição e os seus efeitos. Uma vez iniciado o diálogo sobre o tema, os alunos levantaram questões sobre a utilização de químicos na natureza e em alimentos. A professora cooperante interveio, relembrando alguns aspetos trabalhados anteriormente com a turma. O diálogo prosseguiu de acordo com as questões dos meninos. Neste momento optamos por alimentar a curiosidade dos alunos, abdicando da realização da banda desenhada que, de uma forma mais aligeirada, ficou para trabalho de casa.

A **segunda intervenção** teve como foco a introdução de algumas práticas cooperativas na turma do 4º ano onde decorreu o estágio pedagógico. Escolhemos este princípio por considerarmos, apoiando-nos na revisão da literatura que apresentamos no Capítulo I do presente relatório, que uma aprendizagem em cooperação é uma estratégia que possibilita não só o sucesso das aprendizagens como também a melhoria das relações interpessoais. Referimos que não foi fácil por em prática esta estratégia de ensino tanto porque a turma não estava habituada a este tipo de trabalho como também porque não encaramos esta perspetiva no seu sentido mais amplo, isto é, recorrer a atividades simples que promovessem um espírito colaborativo e que envolvessem a participação de todos os alunos em prol de um objetivo comum em vez de tentarmos aplicar, diretamente, um dos métodos sugeridos pela bibliografia da área, concretamente o TEP (tutoria entre pares). Depois de aplicarmos este método nas duas atividades planeadas (cartões com problemas e ficha de português), verificamos que não foi a melhor abordagem para a turma em questão, pois a definição de alunos tutores e de alunos tutorados não correspondeu ao objetivo pretendido, que seria o tutor (aluno com melhor rendimento escolar) ajudar o tutorado (aluno com menor desempenho) a ultrapassar as suas dificuldades, dando-lhe o tempo necessário para chegar às soluções para os problemas

apresentados e não resolver por eles. Posto isto, e apesar de não termos conseguido fazer com que este método funcionasse, a experiência constitui-se como um momento de aprendizagem para nós, no qual reconhecemos que teremos de repensar as nossas estratégias para que os propósitos cooperativos possam ser alcançados.

Nesta intervenção optamos por definir os pares, de forma a criar grupos heterogéneos, onde a troca e a partilha de opiniões constituíssem momentos de aprendizagem para ambos os membros. Em alguns casos, os pares funcionaram muito bem, observando-se um clima de interajuda e respeito pelas ideias de cada um; noutros casos, a personalidade dominante de um dos elementos não permitiu haver um trabalho de equipa, pelo que este aspeto será tido em conta em futuras intervenções, onde tentaremos, uma vez mais, explicar que o sucesso de um trabalho em grupo depende da contribuição de todos os seus elementos, e que quando um não consegue alcançar os seus objetivos, então todo o grupo falha.

Referimos também que sentimos dificuldades em cumprir o tempo estabelecido para realizar certas atividades, por um lado porque ainda não estamos totalmente familiarizados com o tempo de que as crianças necessitam para as concretizarem, e por outro lado, por termos estado demasiado preocupados em que todos apresentassem os seus trabalhos. Assim sendo, nas futuras intervenções optaremos por sugerir uma ou duas apresentações, explicando aos alunos que existirão outras oportunidades para que todos possam mostrar os seus trabalhos. Deste modo, além de conseguirmos gerir melhor o tempo das atividades, também os alunos se manterão mais interessados e atentos às apresentações dos colegas.

Finalmente, e de um modo geral, ao longo destes três dias de intervenção a relação com a turma foi bastante positiva, havendo momentos de partilha e aquisição de conhecimentos para ambas as partes e em que conseguimos superar o nervosismo inicial, demonstrando segurança na explicação e concretização das atividades, sentindo que a turma já não olhava tanto para a professora cooperante em busca de respostas, mas que confiava e aceitava aquilo que lhe transmitíamos. Como em qualquer processo de aprendizagem há sempre aspetos a refletir, reconsiderar e melhorar, e é neste sentido que tentaremos guiar a nossa prática a partir de todas as ilações que retivemos ao longo desta segunda intervenção.

A **terceira intervenção**, que teve lugar na primeira semana intensiva, teve como princípios orientadores desenvolver a participação e o espírito crítico dos alunos, dois aspetos essenciais na formação de futuros cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade. Assim sendo, as atividades planeadas e desenvolvidas tiveram como objetivo permitir aos alunos que

participassem ativamente na construção do seu próprio conhecimento, realizando pesquisas autónomas e debatendo ideias entre os pares.

O início da semana, em particular o primeiro dia, foi muito angustiante e difícil, em grande parte, por termos tido muita dificuldade em planear todas as atividades, de modo a que tivessem lógica e encadeamento e que de facto pudessem potenciar aprendizagens nos alunos. Na segunda-feira, no que concerne à área do Português, propusemos a realização de um jogo sobre as diferentes classes gramaticais das palavras, no entanto, notamos que a atividade estava construída de forma demasiado complexa e que os alunos tiveram muita dificuldade em realizá-la sozinhos, havendo mesmo necessidade de concretizá-la em conjunto no quadro da sala. Assim, deveríamos ter optado por realizar uma atividade dividida em apenas três ou quatro classes para que os alunos pudessem distribuir facilmente as palavras pelas suas categorias.

À tarde preparamos um vídeo sobre as diferentes atividades económicas de Portugal para que os alunos tivessem contacto com as diferentes realidades, de uma forma mais apelativa e dinâmica. Os alunos apreciaram bastante esse tipo de iniciativa, mostrando-se bastante atentos durante a visualização do vídeo, sendo capazes de reproduzir a informação pretendida tanto oralmente como após realizarem a ficha de verificação sobre os conteúdos abordados. Com esta atividade pretendemos uma vez mais levar os alunos a refletirem sobre os temas, apelando aos seus conhecimentos prévios e a sentirem curiosidade para investigarem e descobrirem mais sobre os mesmos.

Na terça-feira, a turma começou a preparar a visita de estudo ao Mercado da Graça onde iria observar diretamente a dinâmica de algumas atividades económicas com o intuito de consolidar os seus conhecimentos nesta área, pois acreditamos que quando contactamos diretamente com a realidade, mais facilmente a apreendemos e a retemos. Assim, e apelando à Expressão Dramática, a turma foi dividida em pares que procederam a uma simulação de entrevista, em que um elemento desempenhou o papel de entrevistador e o outro de entrevistado, de forma a se prepararem para as entrevistas que iriam efetuar no Mercado aos vendedores das diferentes bancas.

Para trabalhar os conteúdos previstos na área da Matemática distribuimos pelos diferentes pares um mapa com alguns dos possíveis caminhos entre a escola e o Mercado para que em conjunto definíssemos o itinerário que pretendíamos e ao mesmo tempo trabalhássemos os conceitos de paralela, concorrente e perpendicular com os nomes das ruas.

Desta forma, fica comprovado que é possível interligar as diferentes áreas de conteúdo numa só atividade, dando oportunidade aos alunos para tomarem as suas próprias decisões.

O dia de quinta-feira iniciou-se com a referida visita ao Mercado da Graça na qual cada par ficou responsável por levar consigo o guião da entrevista que iria realizar aos comerciantes. Chegados lá, os alunos dividiram-se pelas diferentes bancas e recolheram as informações que se haviam proposto obter. Durante a visita foi muito gratificante para nós observar o empenho e o entusiasmo de todos os alunos, revelando grande sentido de responsabilidade no desempenho das suas tarefas. No regresso à escola, dedicamos um momento para que cada par tivesse oportunidade de partilhar com os colegas os conhecimentos e curiosidades que tinham recolhido durante as suas entrevistas. Pudemos observar que os alunos partilharam esses mesmos conhecimentos com colegas de outras turmas, o que nos fez acreditar, ainda mais, que de facto a visita tinha surtido impacto na turma.

Por fim, na sexta-feira, optamos por não sobrecarregar tanto os alunos com matéria e exercícios e elaboramos um jogo para trabalhar o plural na área do Português e alguns materiais manipuláveis (geoplano e Tangram) para consolidar o conteúdo das retas e polígonos na Matemática. Através do recurso aos materiais manipuláveis, os alunos sinalizados com NEE também conseguiram atingir os objetivos pretendidos, respeitando as suas limitações e o seu nível de conhecimento, pelo que será uma estratégia que procuraremos repetir sempre que os conteúdos assim o permitam.

Fazendo agora um balanço final acerca desta primeira semana intensiva, apesar das turbulências iniciais, consideramos que se constituiu como um passo decisivo na nossa formação, em que fomos capazes de ultrapassar as nossas dificuldades e incertezas e por em prática os nossos objetivos e a nossa planificação. Queremos ainda referir que a conversa que tivemos no final do dia de segunda-feira com a cooperante foi muito importante para que mudássemos a nossa postura e acreditássemos mais no nosso trabalho.

A **quarta intervenção**, à semelhança da semana anterior, teve como princípios orientadores a participação, o desenvolvimento do espírito crítico e a cooperação dos alunos, através de atividades que potenciassesem estes mesmos princípios.

Na segunda-feira, para introduzirmos os conteúdos de Estudo do Meio, exploramos um vídeo sobre a poluição aquática, as suas causas e consequências para que os alunos ficassem despertos para a urgência de se adotar medidas de prevenção ambiental. Este vídeo além de servir para introduzir a temática foi também o ponto de partida para a realização de

um jogo cooperativo no dia seguinte. Assim, na terça-feira, os alunos realizaram, em pares, o referido jogo no pavilhão da escola cujo objetivo consistia na limpeza de um lago poluído com resíduos sólidos. Para que a tarefa fosse bem-sucedida, os pares tinham que arranjar estratégias de interajuda e cooperação, uma vez que uma das regras do jogo era a impossibilidade de largar as mãos do companheiro no seu decurso. Pretendemos assim criar uma situação benéfica ao desenvolvimento social dos alunos através da Expressão Físico-Motora, atendendo a um dos pontos salientados no programa e que pressupõe “o desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interacção com os companheiros, inerentes às actividades próprias da Educação Física e aos respectivos processos de aprendizagem” (ME, s.d, p. 35).

Refletindo sobre a atividade, apercebemo-nos de que devíamos ter certificado de que todos os alunos tinham compreendido bem as regras do jogo antes de implementá-lo, pois, inicialmente, sentimos grandes dificuldades em controlar os alunos para que atingissem os objetivos propostos. No entanto, após uma pausa voltamos a recapitular as regras e os objetivos do jogo e, desta forma, a atividade prosseguiu com normalidade. No decorrer do jogo observamos que os alunos demonstraram interesse no seu desenvolvimento, revelando espírito de interajuda e de trabalho de equipa. Além disso, verificamos que todos os pares foram capazes de encontrar estratégias de jogo que lhes permitiram aproximar os resíduos sólidos da margem do lago através do lançamento de uma bola. É de salientar ainda que à medida que o jogo se desenvolveu os alunos também se aperceberam de que deviam passar a bola aos pares que estavam estrategicamente mais bem posicionados para que o objetivo coletivo fosse alcançado – limpar o lago. Através da realização deste jogo pudemos comprovar a eficácia da aprendizagem cooperativa enquanto ferramenta ao serviço de todas as áreas do currículo, contribuindo para a formação de cidadãos cumpridores das normas sociais e para a vida em sociedade.

Terminado o jogo, a turma voltou para a sala onde realizamos um debate acerca das estratégias adotadas pelos pares aquando da realização do jogo, bem como discutimos algumas medidas preventivas da poluição, refletindo sobre as suas causas e consequências. Desta forma, procuramos despertar os alunos para a problemática da poluição, através do debate e partilha de pontos de vista diferentes, potenciando o seu espírito crítico e tomada de consciência em relação aos problemas que afetam a sociedade, bem como demonstrar a importância do respeito pela diferença, e do trabalho em cooperação em prol de todos. Verificamos, ao longo do debate, que os alunos demonstraram grande capacidade para

defender os seus pontos de vista, apresentando argumentos e factos comprovativos das suas opiniões. Relativamente à interação entre o grupo, salientamos que houve alguns momentos de maior agitação visto que os temas de Estudo do Meio são de grande interesse para a turma, mas que com o chamar à atenção da nossa parte foram ultrapassados e o debate prosseguiu com a normalidade desejada.

Este tipo de atividade é sempre recebido com entusiasmo pela turma uma vez que são alunos muito participativos e que gostam de expor as suas opiniões. Verificamos ainda que mesmo os alunos mais tímidos foram estimulados a participar pelos colegas, evidenciando-se assim que o espírito de interajuda e de colaboração já estava a ser assimilado pela turma.

Refletindo sobre a globalidade dos três dias de intervenção, apercebemo-nos de que os objetivos propostos foram alcançados, procurando sempre que os alunos assumissem um papel ativo na construção do seu conhecimento, desenvolvessem a sua autonomia e aguçassem o seu espírito crítico.

Na **quinta intervenção**, a nossa segunda semana intensiva, os alunos desenvolveram um projeto de leitura recreativa que teve como foco as áreas de Português e Expressões, especificamente no que concerne à relação entre as duas áreas.

O projeto desenvolveu-se em quatro momentos distintos, delineados com o intuito de salvaguardar o carácter progressivo da aprendizagem. Assim, os primeiros dois momentos basearam-se na exploração da língua, essencialmente nas vertentes da leitura, interpretação e escrita, enquanto os últimos dois tiveram como foco a Expressão Oral, bem como todos os domínios da Expressão Artística. Na primeira e segunda fase do projeto os alunos participaram nas atividades de interpretação e reescrita sem demonstrar grandes dificuldades. A peripécia que se fez notar nesta etapa prendeu-se, essencialmente, com a construção do resumo a pares, pois os alunos demonstraram algumas dificuldades em encontrar um consenso entre as suas ideias e as dos colegas.

Após a implementação deste projeto, salientamos que a metodologia selecionada se revelou muito proveitosa junto do grupo. Os alunos aderiram muito positivamente, demonstrando-se empolgados na leitura das obras. Há ainda a referir que os alunos, autonomamente, no final das apresentações, pediram aos colegas para trocar de livros. Este interesse nas obras dos colegas deve-se, sobretudo, às dinâmicas das apresentações.

Concluimos ainda que este trabalho de projeto, além de permitir o contacto com várias obras, potenciou o trabalho a pares e a tomada de decisões em conjunto. Ressalte-se o facto de todos os pares terem encontrado estratégias para superar as dificuldades sentidas,

especialmente no caso de obra *Não Há Bela sem Senão*, em que o par optou por apresentar a obra de forma natural, ajudando-se mutuamente ao longo da apresentação.

Tanto o desempenho dos alunos como a qualidade dos trabalhos finais nos levam a crer que este tipo de metodologia não só deveria ser utilizada com maior frequência, como também lhe deveria ser conferida mais tempo, para que os alunos se apropriassem integralmente da obra e tivessem mais tempo para treinar e preparar os seus suportes de apresentação.

As Expressões, por não serem trabalhadas com tanta frequência, contribuíram substancialmente para a qualidade dos trabalhos dos alunos, dado que, durante toda a elaboração, se demonstraram muito empenhados em selecionar a estratégia, construir todos os adereços e utensílios, tendo o cuidado de assegurar um suporte escrito que estruturasse a apresentação. Por fim, há a salientar que o contato com várias dinâmicas de apresentação envolveu toda a turma, que demonstrou ter compreendido as obras trabalhadas pelos colegas.

Relativamente aos conteúdos previstos para a área da Matemática (volumes e medidas de capacidade) optamos uma vez mais por trabalhá-los com o recurso a materiais pedagógicos, no caso o Cusinaire e o material base 10, uma vez que esta estratégia se revelou bastante proveitosa noutras intervenções. Este tipo de material pedagógico permite aos alunos observar concretamente a realidade dos objetos, fazendo com que apreendam os conteúdos com maior facilidade e potenciando aprendizagens ativas e significativas.

Na área de Estudo do Meio, os alunos realizaram diferentes experiências sobre o uso da eletricidade, através das quais pretendemos que desenvolvessem o seu espírito crítico em relação a fenómenos naturais. O trabalho foi desenvolvido em grupos e revelou-se bastante útil, tendo em conta os objetivos propostos e após a consolidação dos conteúdos abordados através de uma ficha de trabalho individual.

Por tudo o que acabamos de referir, nesta segunda semana intensiva mostramo-nos muito mais confiantes e seguros das nossas capacidades, refletindo-se isso no nosso desempenho prático e na nossa relação com os alunos.

Na nossa **sexta intervenção** a área do Estudo do Meio foi dedicada à realização de experiências que envolviam o ar e a pressão atmosférica e onde procuramos que os alunos ficassem elucidados acerca dos constituintes e das propriedades que compõem o ar, elemento indispensável para a existência de vida no nosso planeta. Para introduzirmos a temática procedemos a um levantamento das ideias prévias que os alunos tinham sobre a mesma e, desta forma, estabeleceu-se um pequeno diálogo entre a turma. Antes de se realizar as

experiências, cada aluno preencheu uma ficha com as previsões que fazia relativamente aos acontecimentos que iriam acontecer. Com esta atividade procuramos que os alunos aguçassem o seu espírito crítico, sendo capazes de prever acontecimentos e fenómenos científicos com base nos seus conhecimentos e nos conceitos abordados anteriormente. Este tipo de atividade era sempre recebido com entusiasmo pela turma uma vez que os temas de Estudo do Meio eram de grande interesse para a maioria dos alunos, que apesar da tenra idade, já demonstravam uma cultura geral bastante interessante e que deve ser explorada por qualquer educador/professor.

No que concerne à área da Matemática, para os três dias de intervenção propusemos que o conteúdo de Organização e Tratamento de Dados fosse orientado através da aprendizagem em cooperação, concretamente com suporte do método *Jigsaw*. Este método exige um grande planeamento por parte do professor antes da sua implementação uma vez que o objetivo é fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que sejam eles próprios os principais agentes construtores do seu conhecimento. Antes da realização das atividades tivemos a preocupação de explicar, detalhadamente, todos os processos que envolviam o trabalho, bem como certificarmo-nos de que todos os alunos tinham compreendido as suas tarefas e a responsabilidade que tinham assumido consigo próprios e com os restantes elementos dos seus grupos.

Ao longo da atividade sentimos uma grande motivação por parte dos alunos em realizar as tarefas, o que só comprova, uma vez mais, que quando os alunos assumem um papel ativo, definem as estratégias, recolhem informação, trocam conhecimentos entre si e debatem ideias, aprendem mais e melhor do que quando são meros espetadores dentro da sala de aula. Além disso, foi muito gratificante observarmos que apesar de todos os grupos terem recebido o mesmo desafio, delinearão planos diferentes para o concretizarem, respeitando as diferentes opiniões dos seus elementos e mantendo um clima de cooperação e entreajuda.

Será importante referirmos ainda que o facto de os alunos estarem conscientes de que o seu desempenho individual era determinante para o sucesso de todo o grupo contribuiu positivamente para que os objetivos propostos fossem alcançados, notando-se um grande empenho e dedicação na maioria dos alunos.

Relativamente à proposta de os alunos realizarem a sua autoavaliação e a avaliação dos elementos do seu grupo, permitiu desenvolver a capacidade de análise e de crítica dos estudantes em relação ao seu trabalho e ao trabalho dos seus colegas, conferindo-lhes responsabilidade, autonomia e poder de decisão. Depois de analisarmos as opiniões dos

alunos verificamos que todos foram sinceros quando descreveram e avaliaram o seu desempenho nos grupos. Já no que respeita à avaliação dos colegas nem sempre as suas exposições corresponderam ao que realmente aconteceu e ao que nos foi possível observar.

Por fim, salientamos que os métodos de aprendizagem cooperativa nem sempre são fáceis de aplicar ou adotar, quer seja pelas características da turma, quer seja por falta de abertura das cooperantes. No entanto, tivemos oportunidade de testar, tanto nesta intervenção como em outras situações, que os alunos se sentem mais predispostos e motivados para aprender quando estão inseridos em pequenos grupos e quando sentem que o seu contributo é decisivo para o sucesso de todos.

Em jeito de balanço final, visto que estes três dias foram os últimos do nosso estágio, consideramos que fomos evoluindo com o passar do tempo, envolvendo-nos mais com os alunos e estando mais atentos e predispostos para aquilo que nos transmitiam, ficando, porém, o sentimento de que o tempo de estágio foi demasiado curto e de que muito havia ainda a fazer e a aprender.

## **Síntese**

O nosso segundo capítulo foi dividido em duas partes distintas. Na primeira parte referimos o papel que o Estágio Pedagógico assume na formação inicial de educadores e professores, mencionando as quatro dinâmicas fundamentais que o aluno futuro professor deve desenvolver no momento das suas práticas, de acordo com autores especialistas na área da educação, e ilustrando este processo com o exemplo concreto da nossa experiência.

Na segunda parte começamos por mencionar e caracterizar o contexto dos nossos estágios, para depois podermos descrever, analisar e refletir acerca de todas as atividades que desenvolvemos nos dois estágios, enfatizando aquelas em que procuramos desenvolver a aprendizagem cooperativa.

No capítulo seguinte apresentaremos o nosso estudo empírico que teve por base a realização de um inquérito por questionário a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a realização de entrevistas à educadora e professora cooperantes dos dois estágios e a observação de um grupo da Educação Pré-Escolar e de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **CAPÍTULO III - O PERCURSO INVESTIGATIVO**

---

## **Introdução**

Tendo por base a fundamentação teórica que realizámos à luz da temática a que se reporta este Relatório de Estágio, iremos dedicar este capítulo ao percurso metodológico que percorremos ao longo da nossa investigação, em que procuramos averiguar a utilização da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico através das perspetivas e relatos de docentes.

Apresentaremos, por conseguinte, as questões do estudo empírico realizado, a metodologia utilizada (incluindo os procedimentos e os instrumentos usados para a recolha de dados), bem como os resultados obtidos no nosso estudo.

### **1. Questões de pesquisa**

Tendo em vista recolher elementos que nos pudessem ajudar a refletir de forma mais aprofundada e informada sobre a nossa própria prática, procurámos com o estudo recolher dados que nos permitissem responder às seguintes questões:

**Questão 1:** Quais as competências e aprendizagens que o método cooperativo potencia?

**Questão 2:** De que forma a aprendizagem cooperativa se relaciona com o sucesso escolar?

**Questão 3:** Qual o grau de aprofundamento/conhecimento dos professores na área da aprendizagem cooperativa?

**Questão 4:** Qual o grau de frequência com que os professores utilizam a metodologia cooperativa na sala de aula?

**Questão 5:** Que justificações apresentam os educadores/professores para a utilização (ou não utilização) desta metodologia?

Para responder às questões 1 e 2, a investigação contou com elementos recolhidos no decurso da nossa própria prática pedagógica. Para esclarecer as restantes, recolhemos informação junto de outros participantes, como explicaremos abaixo.

## 2. Metodologia

A realização de um trabalho desta natureza pressupõe que o estagiário assuma uma atitude investigativa durante a sua própria ação e, como tal, necessita de encontrar a (s) metodologia (s) que melhor suporte (m) a sua investigação. De acordo com Carmo (1990) e Bell (1997) uma investigação exige que se cumpra um conjunto de etapas, de forma a clarificar melhor o seu significado e função. Neste sentido, Carmo (1990) refere as seguintes etapas de investigação:

- 1<sup>a</sup>) *Formulação do problema*: momento em que se identifica e formula aquilo que se pretende esclarecer ou resolver; em que se operacionaliza os conceitos da investigação, isto é, quando se define a problemática do estudo que se vai realizar;
- 2<sup>a</sup>) *Planeamento das operações*: esta fase corresponde à tomada de decisões em relação à diversidade de operações a realizar, tais como “os meios a usar para o efeito, as técnicas adaptadas, as pessoas a mobilizar como agentes das operações, comunicações a transmitir, etc.” (Carmo, 1990, p. 82);
- 3<sup>a</sup>) *Recolha dos dados*: etapa em que se reúne “todas as informações, elementos, números que têm ou adquirem, pela correlação, uma significação, em ordem aos objectivos propostos e referenciados à realidade a que respeitam” (Carmo, 1990, pp. 82-83). A qualidade dos dados obtidos depende dos instrumentos utilizados para a sua recolha e do rigor da interpretação dos factos;
- 4<sup>a</sup>) *Análise e interpretação dos dados*: é o processo “de busca e de organização sistemática de materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 205), isto é, envolve o tratamento e a organização dos dados recolhidos. A interpretação é a confrontação entre a teoria e as questões de pesquisa com os dados obtidos, cujo objetivo é a “descoberta das causas e conexões dos diversos fenómenos sociais observados” (Carmo, 1990, p. 85);
- 5<sup>a</sup>) *Apresentação dos resultados*: é a última fase da investigação, que corresponde à exposição e comunicação dos resultados obtidos e deve conter toda a informação relativa ao tema proposto e ao problema enunciado (Carmo, 1990, p. 85).

Tendo em conta as etapas acima enumeradas, passamos a explicitar os procedimentos e os instrumentos que utilizamos para recolher os dados da nossa investigação.

## **2.1. A amostra**

Fizeram parte da nossa amostra 31 pessoas, educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a três escolas do concelho de Ponta Delgada. Destas três escolas, uma foi aquela em que realizamos o estágio. As outras duas foram incluídas tendo em vista aumentar a dimensão da amostra e obter dados comparativos sobre as questões de pesquisa. Para além das 31 pessoas abrangidas pelo inquérito por questionário, realizamos também duas entrevistas às cooperantes dos dois estágios, que não integraram a amostra acima referida.

Relativamente à amostra que participou no inquérito por questionário, com base nos dados recolhidos, cinco afirmaram ser educadores de infância e 25 dão aulas ao 1.º Ciclo do EB. Destes respondentes, 24 afirmaram exercer a profissão docente há pelo menos 11 anos, seis responderam ter entre zero e 10 anos de experiência e apenas uma pessoa afirmou dar aulas há mais de 30 anos. No que diz respeito às habilitações literárias da amostra, 23 pessoas responderam ser licenciadas, duas são pós-graduadas, duas têm bacharelato e três possuem mestrado. Através das entrevistas realizadas às cooperantes dos estágios, conseguimos apurar que a cooperante da Educação Pré-Escolar já exerce a função de educadora de infância há 15 anos e pelo 3.º ano consecutivo encontrava-se a lecionar na escola onde realizamos o nosso estágio. A cooperante do 1.º Ciclo revelou que se encontrava no seu vigésimo ano de trabalho como professora.

## **2.2. As técnicas para a recolha dos dados**

Ao longo do nosso trabalho tivemos necessidade de recorrer a diferentes técnicas de investigação, optando por seguir uma abordagem mista: qualitativa e quantitativa, de forma a alcançarmos os objetivos propostos para a nossa pesquisa. Neste sentido, começamos por realizar duas entrevistas e, posteriormente, aplicámos um inquérito por questionário. Além disso, numa primeira fase, centramos o nosso estudo na observação direta de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico. Também fomos recolhendo elementos no decurso da nossa própria participação observante, ao longo das nossas práticas educativas nos estágios.

A metodologia qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), favorece uma melhor compreensão do comportamento e experiência humanos e, por este motivo, os

investigadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 70).

A abordagem quantitativa, por sua vez, constitui “uma forma rápida de recolher informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam questões supérfluas e avançam para a tarefa principal” (Bell, 1997, p. 100).

### **2.2.1. A observação**

A observação constitui-se como um “método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy e Campenhoudt 1992, p. 197), cabendo ao próprio investigador “observar e registar da forma mais objectiva possível e interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, p. 143). Assim sendo, tal como já referimos a observação direta fez parte da fase inicial da nossa investigação, tendo tornado possível a análise dos comportamentos, necessidades/problemas e dinâmicas das crianças/alunos no decorrer dos estágios pedagógicos.

### **2.2.2. A entrevista**

A entrevista foi outra das técnicas que utilizamos para a recolha dos dados, visto que se caracteriza por ser uma conversa intencional de “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções, interpretações ou experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193) sobre um determinado assunto ou situação.

Com as entrevistas procurámos, através dos relatos das duas cooperantes dos estágios, recolher informação alusiva às suas percepções acerca da realidade que as rodeia e a conceção que têm sobre a metodologia cooperativa para, nas palavras de Bodgan e Biklen (1994), “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” que permitissem “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Para a realização das entrevistas construímos um guião (Anexo 1) de forma a abordar os diversos pontos que pretendíamos investigar. As primeiras questões que fizeram parte do guião da entrevista estavam relacionadas com as percepções que as entrevistadas tinham sobre a profissão docente, as motivações que as levaram a ingressar na profissão, no fundo, questões de natureza mais pessoal de forma a estabelecermos uma relação de proximidade e confiança com as duas cooperantes. A segunda parte contemplou os aspetos mais técnicos da investigação, nomeadamente sobre as

concepções que ambas tinham acerca da Aprendizagem Cooperativa e de que forma promoviam esta estratégia nas suas aulas. Para procedermos à análise dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo dos dois testemunhos.

### **2.2.3 O inquérito por questionário**

Além da observação direta e das entrevistas, realizámos, como já foi referido, um inquérito por questionário para a recolha dos dados. O inquérito por questionário, como nos elucidam Quivy e Campenhoudt (1992), consiste em colocar a um conjunto de indivíduos

uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 190).

O nosso questionário (Anexo 2) foi constituído por 15 questões, entre elas, cinco eram perguntas de resposta aberta e/ou de opinião. As primeiras quatro questões, de carácter mais pessoal, serviram para a caracterização da amostra. As restantes perguntas relacionavam-se com a Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente, com a periodicidade de utilização da AC na sala de aula, a formação e a avaliação dos grupos, a divisão das tarefas, as vantagens da AC na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º Ciclo do EB e a recomendação da AC a um colega de profissão. Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

## **3. Os Aspetos Éticos**

A pesquisa em investigação deve considerar os interesses de todos os participantes de forma a manter a integridade e a confidencialidade dos dados recolhidos. No caso do nosso inquérito por questionário, a confidencialidade das respostas foi assegurada através de um sistema de codificação letra/número para se proceder à análise dos dados. Em qualquer momento se pedia a identificação do respondente.

O mesmo procedimento foi tido em conta para a realização das entrevistas, sendo que a sua concretização só foi possível após a tomada de conhecimento e o preenchimento de um protocolo de consentimento informado (Anexo 3) das duas entrevistadas. Garantiu-se, de

igual forma, o anonimato das duas entrevistadas quando procedemos à análise de conteúdo e transcrição das respostas dadas, identificando cada entrevistada com uma letra maiúscula.

#### 4. Os resultados

Apresentamos neste ponto os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário e nas entrevistas.

Após as questões de cariz mais pessoal e que serviram para caracterizar a amostra, pretendíamos averiguar que tipo de trabalho os docentes realizam nas suas aulas, formulando uma questão na qual os respondentes podiam assinalar, se assim o entendessem, mais do que uma opção. Analisando os resultados na Tabela 1, verificamos que a maioria dos inquiridos opta, habitualmente, por orientar as tarefas e esclarecer dúvidas aos alunos, expor a matéria e realizar trabalho individualizado. Cerca de 65% dos respondentes afirmaram realizar trabalhos em pares e/ou pequenos grupos e apenas seis pessoas afirmaram promover o trabalho de pesquisa e recolha de informação pelos alunos.

Tabela 1

*Tipo de trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula.*

	Frequência	Percentagem
Orientação das tarefas e esclarecimento de dúvidas pelo docente	25	80,6%
Exposição da matéria pelo docente	24	77,4%
Trabalho individualizado	24	77,4%
Interajuda entre os alunos da sala	22	71%
Trabalho em pares e/ou pequenos grupos	20	64,5%
Trabalho autónomo pelos alunos sem acompanhamento e intervenção direta do docente	10	32,3%
Pesquisa e recolha de informação pelos alunos	6	19,4%

De seguida pretendíamos saber se os docentes utilizavam ou não a metodologia da aprendizagem cooperativa nas suas aulas, sendo que os resultados obtidos na Tabela 2 mostram que mais de metade dos respondentes afirmaram utilizar a AC nas suas aulas e apenas 33,3% disseram não o fazer.

Tabela 2

*Utilização da AC na sala de aula.*

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	20	66,7%
Não	10	33,3%
Total	30	100%

Constamos que cerca de 60% dos inquiridos que afirmaram utilizar a AC referiram utilizá-la pelo menos uma vez por semana, como nos mostra a Tabela 3.

Tabela 3

*Periodicidade de utilização da AC.*

	Frequência	Percentagem (%)
Menos de 1 vez por mês	3	15%
Cerca de 1 vez por mês	1	5%
Cerca de 1 vez a cada 15 dias	4	20%
1-2 vezes por semana	8	40%
3 ou + vezes por semana	4	20%
Total	20	100%

Relativamente aos inquiridos que responderam não utilizar a AC, justificaram a sua opção de acordo com os motivos apresentados na Tabela 4:

Tabela 4

*Motivos da não utilização da AC.*

	Frequência	Percentagem (%)
Os alunos trabalham melhor individualmente	0	0%
O grupo/turma não o permite	4	40%
Não conhece esta metodologia	5	50%
Os conteúdos não se adequam	2	20%
Outro motivo	1	10%

Dos inquiridos que afirmaram não utilizar a AC nas suas aulas, metade afirma que não o faz porque desconhece esta metodologia e 40% apontam o grupo/turma como o motivo pelo qual não a utilizam.

A questão relacionada com as vantagens da utilização da metodologia cooperativa na sala de aula foi formulada atendo a mais do que uma opção de resposta, tendo-se obtido os seguintes resultados na Tabela 5:

Tabela 5  
*Vantagens da AC.*

	Frequência	Percentagem (%)
Maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos	20	74,1%
Maior sucesso escolar	3	11,1%
Desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico	17	63%
Partilha da responsabilidade no trabalho pelos alunos	21	77,8%
Motivação dos alunos pela aprendizagem	17	63%
Outro motivo	1	3,7%
Nenhuma	0	0%
Total	27	

Após a análise dos resultados a esta questão, verificamos que mais de 70% dos inquiridos consideraram que a AC contribui para um maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos e para a partilha da responsabilidade no trabalho pelos alunos e apenas 11,1% consideraram que melhora o sucesso escolar dos alunos.

Durante a realização das entrevistas, fizemos esta mesma questão às cooperantes, verificando-se, em ambos os discursos, que os principais benefícios atribuídos à AC estão relacionados com a partilha de responsabilidade na realização do trabalho pelos alunos e com a aquisição de normas sociais, à semelhança do que constatamos através da análise dos inquéritos.

Através da aprendizagem cooperativa eles vão aprender um determinado número de competências sociais (...) o dividir material, conseguir trabalhar com o outro, aceitar a opinião do outro, ou seja, eu acho que é uma mais-valia porque nós estamos a construir seres humanos. (cooperante A)

Principalmente tem a ver com, penso eu, o saber trabalhar em grupo (...), o saber intervir, o saber colaborar, obviamente. (cooperante B)

Pretendíamos também averiguar a perceção que os docentes têm em relação à Aprendizagem Cooperativa, formulando a seguinte questão: O que é para si a Aprendizagem Cooperativa?

Dos 31 inquiridos, 25 responderam à questão. Depois de estudadas as respostas dos docentes, percebemos que a maioria define a Aprendizagem Cooperativa como um trabalho realizado em grupo, com um objetivo em comum, facilitando a interajuda entre os alunos:

Aprendizagem onde há um grande espírito de interajuda e cooperação entre todos os alunos da sala. (Q14)

Desenvolver um trabalho onde os alunos dividem tarefas, partilham informação em prol de um objetivo comum. (Q30)

A aprendizagem cooperativa é designada aquando de atividades em que todos os alunos colaboram e ajudam-se mutuamente para a execução da tarefa, partilhando ideias/conceitos e todos juntos atingem a meta proposta. (Q27)

Esta questão esteve, de igual forma, presente nas entrevistas que realizámos às cooperantes, tendo-se obtido as seguintes respostas:

Através da cooperação posso produzir aprendizagens, ou seja, a cooperação entre o educador e a criança, a cooperação entre colegas da sala, portanto, em vez de ser de uma forma individualizada, em comparação. (cooperante A)

Significa talvez uma aprendizagem bilateral em que o papel do professor não é o de instrutor só da atividade, é um participante da atividade que deve levar os alunos à descoberta, portanto, à construção da sua própria aprendizagem. Portanto, mais no sentido de um orientador do percurso que eles têm de fazer para atingirem os objetivos propostos. (cooperante B)

A partir da análise do discurso dos docentes e das cooperantes, verificamos que grande parte destes profissionais entende a AC como uma metodologia capaz de promover não só a partilha de conhecimentos/experiências entre os alunos, como também as relações sociais. Estes pressupostos vão ao encontro do que defende Gillies (2003), uma vez que a autora

considera que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino que promove a socialização através da integração das diferentes áreas do currículo.

Após solicitarmos aos docentes uma definição de AC, pretendemos averiguar a sua conceção acerca da relação entre aprendizagem cooperativa (AC) e trabalho de grupo (TG), tal como se observa na Tabela 6:

Tabela 6

*Relação entre AC e TG.*

	Frequência	Percentagem (%)
AC é uma forma de TG	7	25,9%
TG é uma forma de AC	18	66,7%
TG e AC não têm qualquer relação entre si	2	7,4%
Total	27	100%

Constatamos através da leitura dos dados que mais de 60% dos respondentes consideraram que o trabalho de grupo é uma forma de aprendizagem cooperativa. Apenas 2 pessoas acharam que os dois conceitos não têm qualquer relação entre si.

Esta mesma questão foi colocada às cooperantes, que responderam de forma distinta:

Estão relacionados. O trabalho de grupo é uma forma de fazer a aprendizagem, não é a única. Mas eu penso que quando se faz um trabalho de grupo estamos a por em ação a aprendizagem cooperativa. (cooperante A)

Não. O trabalho de grupo pode ser completamente orientado para um determinado e único objetivo, portanto, em que o trabalho em pares ou em grupo só vem dar determinadas características que a aprendizagem cooperativa não, portanto, é diferente. (cooperante B)

No primeiro caso, a cooperante considerou que os dois conceitos (AC e TG) estão relacionados. Em oposição, a cooperante B acredita que não há qualquer tipo de interligação entre AC e TG.

Relativamente à questão sobre a formação dos grupos com base na afinidade e amizade dos alunos, quase 80% dos docentes afirmaram não o fazer. Somente 22,6% dos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão, como se pode ver na Tabela 7:

Tabela 7

*Distribuição dos alunos pelos grupos com base nas relações de amizade e afinidade.*

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	7	22,6%
Não	24	77,4%
Total	31	100%

Pretendíamos, de seguida, perceber o (s) motivo (s) pelo (s) qual (ais) os inquiridos optavam ou não por formar grupos com base na afinidade e amizade que os alunos mantêm uns com os outros. No que respeita aos respondentes que afirmaram não ter em conta as relações de amizade e afinidade entre os alunos aquando da formação dos grupos, notamos que as competências e o nível de aprendizagem dos alunos foram as justificações mais frequentes para esta questão.

A organização dos alunos é feita de acordo com as dificuldades dos mesmos de forma a haver grupos de trabalho equilibrados. (Q4)

Oriento a escolha dos grupos pelas competências já adquiridas em determinado tema. (Q5)

Prefiro grupos em que as crianças têm diferentes competências e assim promover aprendizagens diversificadas. (Q17)

Já os inquiridos que afirmaram distribuir os alunos tendo em conta o grau de afinidade e amizade que mantêm uns com os outros, consideraram que esta opção facilitava a intercomunicação dentro do grupo.

Desta forma os alunos sentem-se mais confortáveis para participar, opinar, dividir tarefas, etc. (Q13)

Porque há um maior envolvimento, partilha de responsabilidades e maior motivação. (Q19)

Porque sentem-se mais à vontade no seu grupo, facilitando a comunicação entre si. (Q27)

No seguimento da questão em relação à formação dos grupos, desejávamos saber se os docentes optavam ou não por constituir grupos heterogéneos (género, origem sociocultural, nível de aptidão). Os resultados na Tabela 8 mostram que a esmagadora maioria, 93,3%, afirmou organizar grupos heterógenos.

Tabela 8

*Constituição de grupos heterogéneos.*

	Frequência	Percentagem (%)
Sim	28	93,3%
Não	2	6,7%
Total	30	100%

Quando pedimos para justificarem a sua resposta, a maioria dos inquiridos que afirmou criar grupos heterógenos, apontou a diversidade como o principal motivo da sua escolha.

Gosto de os misturar pois é na diversidade que se criam grupos mais “ricos” para aprenderem uns com os outros. (Q16)

Porque como possuem diferentes “bagagens” podem dar o seu contributo e ajudar os restantes a aprender. (Q21)

Acho importante que os grupos sejam heterogéneos para haver uma melhor partilha de conhecimentos, motivação e resulte em aprendizagens verdadeiramente significativas. (Q31)

À questão sobre a distribuição de papéis dentro dos grupos, as respostas obtidas na Tabela 9, revelam um equilíbrio entre os respondentes que afirmaram atribuir um papel diferente a cada elemento dos grupos e os que responderam que todos os alunos realizam as mesmas tarefas.

Tabela 9

*Distribuição de tarefas dentro dos grupos.*

	Frequência	Porcentagem (%)
Cada aluno assume um papel diferente	17	54,8%
Todos fazem as mesmas tarefas	14	45,2%
Total	31	100%

Pretendíamos ainda conhecer a avaliação que os docentes fazem quando realizam trabalhos de grupo. Os resultados aferidos na Tabela 10 revelaram que a maioria dos respondentes, 79,3%, afirmaram atribuir uma nota ao grupo de acordo com a avaliação individual do desempenho dos alunos. Os restantes 20,7% admitiram atribuir a mesma nota a todos os membros do grupo, sem avaliá-los individualmente.

Tabela 10

*Avaliação dos trabalhos de grupo.*

	Frequência	Porcentagem (%)
Atribui a mesma nota a todos os membros do grupo, sem avaliá-los individualmente	6	20,7%
Atribui uma nota ao grupo com base na avaliação individual de cada membro	23	79,3%
Total	29	100%

Finalmente, procurávamos averiguar a opinião dos inquiridos sobre a sua intenção em recomendar ou não a utilização da AC a um colega de profissão. De acordo com os dados obtidos na Tabela 11, só 25,8% das pessoas afirmaram recomendar a utilização da AC na maior parte das aulas, enquanto 64,5% acharam que a AC deveria ser utilizada apenas em algumas aulas.

Tabela 11

*Recomendação da AC a um colega de profissão.*

	Frequência	Porcentagem (%)
Utilizar a AC na maior parte das aulas	8	25,8%
Utilizar a AC apenas em algumas aulas	20	64,5%
Não utilizar a AC	0	0%
Total	28	100%

### **Síntese**

Este capítulo deu a conhecer o estudo empírico que realizámos durante os Estágios Pedagógicos I e II, tendo por base a temática a que se reporta este Relatório. Os dados foram obtidos através de um inquérito por questionário a 31 educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e através de duas entrevistas feitas às cooperantes. Depois de analisarmos todas as respostas, quantitativa e qualitativamente, apresentamos os resultados da nossa pesquisa.

No capítulo seguinte, teceremos algumas conclusões acerca dos resultados obtidos no estudo empírico, tendo em conta tudo aquilo que aprofundamos sobre o tema aquando da revisão da literatura e ao longo das nossas práticas. Apontaremos ainda algumas imitações do estudo, bem como algumas sugestões para possíveis estudos nesta área.

## **CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

---

Ao longo deste último capítulo apresentaremos as nossas principais reflexões e conclusões resultantes da nossa prática nos estágios pedagógicos I e II, tendo em conta o tema do nosso relatório e as particularidades da profissão de educador/professor.

Apresentaremos, de igual modo, os principais resultados do nosso estudo empírico, procurando responder às questões de pesquisa apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho e de que forma os resultados obtidos na nossa investigação se relacionam com a revisão da literatura e com a nossa prática pedagógica.

Por fim, referiremos algumas limitações e dificuldades inerentes ao nosso estudo, bem como deixaremos algumas sugestões para trabalhos futuros sobre a Aprendizagem Cooperativa. Não podemos deixar de concluir o nosso relatório sem deixar expresso os nossos desejos e vontades enquanto futuros profissionais da área da educação.

Tal como afirmamos no início deste relatório, a sociedade de hoje exige dos professores mais do que a simples transmissão de conteúdos, tornando a docência uma atividade complexa e multifacetada. Considerando esta mudança de paradigma social é esperada, por parte dos profissionais, a adoção de novas estratégias de ensino/aprendizagem, nas quais as crianças possam assumir um papel ativo na construção do seu próprio saber. Conscientes da complexidade dos processos educativos, mas com a ambição de contribuir para uma educação globalizante e integradora, propusemo-nos ao longo da nossa prática pedagógica desenvolver atividades, através da metodologia cooperativa, capazes de alcançar estes pressupostos.

Nesta linha de pensamento, recordamos o conceito de aprendizagem cooperativa segundo alguns autores de referência nesta área e cujos contributos foram o ponto de partida para a nossa prática e para a escrita deste relatório.

Assim, Gillies (2003) define a aprendizagem cooperativa como uma metodologia de ensino que promove a socialização e a aprendizagem através da integração das diferentes áreas do currículo. Leitão (2006) acrescenta que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua percepção acerca da realidade que os rodeia.

Na visão de Pujolàs (2008), a aprendizagem cooperativa constitui-se não apenas como uma metodologia de trabalho mas também como uma filosofia que respeita a diversidade dos alunos e os leva a “cooperar para aprender” e a “aprender para cooperar”.

Através da Aprendizagem Cooperativa, nos nossos estágios sentimos que as crianças estavam mais predispostas e motivadas para aprender quando realizavam trabalhos em pares e/ou pequenos grupos e quando sentiam que o seu contributo era decisivo para o sucesso de todos, comprovando-se uma melhoria na sua autoestima, aprendizagem e nas suas relações interpessoais.

Porém, deparámo-nos com alguns constrangimentos durante a implementação desta metodologia nos dois estágios. Desde logo e em primeiro lugar, porque a aprendizagem cooperativa exige grande esforço e planeamento por parte do docente uma vez que, enquanto facilitador da aprendizagem das crianças, este é responsável por “definir os objectivos do trabalho, tomar todas as decisões e efectuar todos os preparativos necessários” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58). Foi-nos possível durante a nossa prática comprovar o papel determinante que o docente assume na organização do trabalho cooperativo, pois alguns dos obstáculos que sentimos inicialmente deveram-se ao facto de nem todas as crianças estarem devidamente esclarecidas sobre o funcionamento de um grupo de natureza cooperativa.

Além disso, é necessário conhecer bem o grupo/turma com quem vamos trabalhar, uma vez que um dos pressupostos defendidos pela literatura da área prende-se com a constituição dos grupos. Neste sentido, através da nossa prática, tivemos oportunidade de verificar a importância que a composição dos grupos, a disposição da sala e a disponibilização de materiais de apoio assumem para o sucesso ou não da atividade. Recordamos que a primeira atividade de aprendizagem cooperativa que implementamos no estágio da educação pré-escolar acabou por não funcionar na sua totalidade uma vez que não asseguramos a heterogeneidade dos grupos. Outro aspeto determinante para o êxito desta estratégia está relacionado com aquisição de competências sociais por parte das crianças e, por este motivo, antes de nos preocuparmos com a implementação dos métodos cooperativos devemos promover antes atividades que potenciem o desenvolvimento destas competências.

Em segundo lugar, para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida o professor necessita de tempo para se inteirar de todos os aspetos inerentes a esta estratégia. No caso dos nossos estágios não tivemos todo o tempo que desejávamos para implementar atividades cooperativas e para poder comprovar os benefícios da metodologia na sua plenitude.

Por fim, algumas das dificuldades que sentimos durante a nossa prática, no que respeita à implementação de atividades de aprendizagem cooperativa, estiveram relacionadas com a falta de disponibilidade das cooperantes para a sua concretização. Na nossa opinião isto

aconteceu pelo facto de ainda haver um desconhecimento por parte dos docentes em relação às vantagens da metodologia e alguma confusão entre trabalho de grupo e trabalho cooperativo. Recordamos a este respeito que para realizarmos um trabalho cooperativo não basta reunirmos os alunos à volta de uma mesa, a falarem uns com os outros. Slavin (citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 15) esclarece-nos que o trabalho de grupo cooperativo só acontece quando os alunos trabalham em pequenos grupos, discutindo entre si e apoiando-se mutuamente, de forma a encontrarem uma resolução para um problema, isto é, onde cada membro é “responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do próprio grupo”. Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) acrescentam que uma aula cooperativa está dependente da presença de cinco elementos básicos: interdependência positiva, interação face a face, avaliação individual/responsabilidade pessoal pela aprendizagem, uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo e avaliação do processo de trabalho de grupo. Referimos ainda que esta confusão pode impedir os docentes de tirarem o verdadeiro partido da aprendizagem cooperativa. Os resultados do nosso estudo empírico sugerem que tal confusão parece estar presente numa percentagem relativamente alargada de docentes, uma vez que quase 70% dos inquiridos consideraram que o simples trabalho de grupo é uma forma de concretizar a aprendizagem cooperativa.

No que respeita ao estudo empírico, um dos nossos objetivos passava por perceber quais as competências e aprendizagens potenciadas através da metodologia cooperativa. De acordo com a recolha de evidências no decurso da nossa própria prática pedagógica e também através das perceções partilhadas pelos respondentes do nosso inquérito, verificamos que o desenvolvimento de competências sociais, maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos, partilha de responsabilidades no trabalho, desenvolvimento da autonomia e espírito crítico e motivação dos alunos foram os aspetos mais salientes. Esta constatação vai ao encontro do que defendem Lopes e Silva (2008) na medida em que, através da aprendizagem cooperativa, é possível debater ideias, esclarecer dúvidas, tomar decisões e resolver problemas acerca dos vários conteúdos escolares. Gillies e Boyle (2010) sustentam esta ideia considerando que através da aprendizagem cooperativa os alunos desenvolvem-se num duplo sentido: académico e social, pois têm oportunidade de trabalhar em função de um objetivo comum. No nosso entender, o desenvolvimento de atitudes cooperativas na sala de aula contribui para a aprendizagem dos conteúdos científicos em qualquer área do currículo, ao mesmo tempo que potencia a aquisição de competências sociais.

No entanto, notamos que ainda existem dúvidas em relação à aprendizagem cooperativa e o sucesso escolar. Pensamos que esta questão pode estar relacionada com a falta de conhecimento que os docentes têm acerca da metodologia e também, como já referimos, por ainda haver alguma confusão entre o trabalho de grupo tradicional e o trabalho cooperativo. A este respeito, recordamos a visão de Pujolàs (2001) que sublinha a importância do compromisso individual, liderança partilhada e o desenvolvimento explícito de competências sociais dos alunos para estarmos perante um trabalho de grupo de natureza cooperativa.

Tínhamos ainda como objetivo perceber com que frequência os docentes recorrem ao trabalho cooperativo nas suas aulas e qual o seu grau de aprofundamento/conhecimento na área. Os resultados que obtivemos mostram que apesar de a maior parte dos inquiridos afirmar que utiliza a aprendizagem cooperativa, não consideram que a metodologia deva ser utilizada na maior parte das aulas, o que nos leva a supor, uma vez mais, o seu desconhecimento em relação às vantagens da metodologia e em relação aos fatores a ter em conta quando se implementa uma atividade cooperativa. Contudo, sentimos por parte das cooperantes, aquando da realização das entrevistas, o interesse em obter formação nesta área, o que nos faz pensar que o trabalho que realizámos ao longo dos dois estágios conseguiu sugerir a eficácia e os benefícios da aprendizagem cooperativa tanto na aquisição de conhecimentos curriculares, como também na aquisição de competências sociais.

Tal como qualquer outra investigação, também a nossa apresenta algumas limitações. Por um lado, o tamanho reduzido da amostra não nos permitiu tirar ilações mais abrangentes sobre a metodologia. Por outro lado, a falta de tempo para a realização de atividades cooperativas não nos permitiu aprofundar todos os aspetos que desejávamos. Por fim, a falta de experiência na implementação desta estratégia também poderá ter condicionado os resultados que obtivemos.

Para todos aqueles que têm interesse em aprofundar o tema da aprendizagem cooperativa, alertamos que deverão ter em conta uma dimensão maior da amostra para que os resultados da investigação possam ser mais conclusivos. Deixamos também como sugestão a exploração da temática da diferenciação de papéis das crianças durante a implementação de atividades cooperativas, ainda pouco desenvolvida nas escolas, mas com enormes benefícios para essas crianças e para a aprendizagem.

Terminamos o nosso relatório com o sentimento de dever cumprido e com orgulho de termos conseguido explorar uma temática que quanto a nós ainda está pouco desenvolvida nas

nossas escolas. Foi um trabalho árduo e desgastante, mas ao mesmo tempo gratificante e sem qualquer dúvida rico em aprendizagens pessoais e profissionais que permanecerão na nossa memória.

Sabemos que temos um longo caminho a percorrer, ansiosos pela oportunidade de exercer a profissão de docente, onde poderemos ensinar e aprender e pela qual tanto lutámos. Estamos conscientes das complexidades inerentes ao sistema educativo, das suas imposições e limitações, no entanto, não nos esqueceremos das nossas convicções e, mesmo não podendo mudar o mundo, talvez possamos fazer a diferença na nossa sala.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Educação reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alonso, L. (1994). *Novas perspectivas curriculares para a qualidade da Educação Básica*. Évora: AEPEC.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balkcom, S. (1992). Cooperative Learning. *Education Research Consumer Guide*, 1. Disponível em: [https://ia802609.us.archive.org/20/items/ERIC\\_ED346999/ERIC\\_ED346999.pdf](https://ia802609.us.archive.org/20/items/ERIC_ED346999/ERIC_ED346999.pdf)
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, F. (1990). *Introdução às ciências sociais*. Braga: Oficinas Gráficas de Barbosa e Xavier, Lta.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Edição ACIME.
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. Nova Iorque: Routledge.
- Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. *Human Relations*, 2(3), 199-231.
- Dewey, J. (1973). *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramento.

- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *A educação intercultural e a aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*, 33(3), 182-188.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teacher's reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Gillies, R., & Ashman, A. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. G. (Eds) *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1-18). Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Jesus (Org.), *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Unviversidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores - Direcção Regional de Educação, Universidade dos Açores.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). What makes cooperative learning work. In S. Kluge (Ed.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 23-26). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinho, E. M., Ferreira, C. A., & Lopes, J. P. (2013). As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 913-937.

- Pujolàs, P. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la education obligatoria*. Malaga: Aljibe.
- Pujolàs, P. (2008). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educacion*, 349, 225-239.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sacristán, J., & Gómez, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1989-1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Slavin, R. (1996). Cooperative learning and student achievement. In R. Slavin (Ed.), *Education for all* (pp. 15-57). Lisse: Sweets & Zeitlinger.
- SREF/ DREF (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Governo Regional dos Açores.

### **Legislação Consultada**

- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – Revoga o principal documento curricular para o Ensino Básico, vigente no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

# **ANEXOS**

---

**ANEXO 1:** Guião da entrevista às cooperantes dos Estágios Pedagógicos I e II.

1. Qual a principal razão por que veio para o ensino?
2. De que aspetos gosta mais na atividade de educadora/professora?
3. Acha que os alunos hoje são diferentes dos de há alguns anos atrás? Se sim, em quê?
4. Passando agora à realidade da sala de aula: já alguma vez ouviu falar da expressão aprendizagem cooperativa?
  - 4.1. Se sim, na sua opinião, o que significa esta expressão?
5. Na sua opinião, trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa são a mesma coisa? Importa-se de justificar a sua opinião?
6. Costuma planear e implementar atividades de grupo ou de aprendizagem cooperativa na sala de aula?
  - 6.1. Se sim:
    - 6.1.1. Com que frequência?
    - 6.1.2. Em que circunstâncias? (Por favor, dê exemplos concretos de situações de sala de aula)
  - 6.2. Se não:
    - 6.2.1. Importa-se de explicar porquê?
7. Que tipo de benefícios acha que a aprendizagem cooperativa traz aos alunos? Por favor refira todos os eventuais benefícios de que se possa lembrar?
8. Já se deparou com algum obstáculo durante a implementação do trabalho cooperativo? De que tipo?
9. O que fez para ultrapassar esta situação?
10. Já alguma vez adquiriu formação sobre aprendizagem cooperativa?
  - 10.1. Se sim:
    - 10.1.1. Que formação? Quando?
    - 10.1.2. Em que contexto da sua vida profissional?
    - 10.1.3. Quais as principais ideias que adquiriu essa formação?

10.1.4. Essa formação teve algum impacto na sua prática docente? Se sim, que impacto (que efeitos concretos teve)? Se não, porque acha que isso não aconteceu?

10.2 Se não:

10.2.1. Gostaria de obter essa formação? Se sim, de que modo?

10.2.2. Que aspectos gostaria de ver abordados nessa formação?

11. Nas suas conversas com colegas de profissão, a questão da aprendizagem cooperativa costuma ser abordada? Se sim, que tipo de aspectos são discutidos (por favor, dê exemplos concretos)? Se não, por que razão acha que isso não acontece?

12. Se lhe pedissem para organizar uma atividade de aprendizagem cooperativa na sua sala, que tipo de aspectos teria em atenção na planificação dessa atividade?

13. Prefere trabalhar com os alunos individualmente, ou em grupos? Porquê?

**Anexo 2:** Inquérito por questionário realizado aos docentes.

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa inserido no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade dos Açores. O anonimato e a confidencialidade das respostas estão integralmente garantidos. Agradecendo, desde já, a sua colaboração, pedimos que responda com sinceridade às questões apresentadas.

- 1. Idade:** 20 – 25 anos       26 – 30 anos       31 – 35 anos   
36 – 40 anos       41 – 45 anos       46 – 50 anos   
> 50 anos

- 2. Tempo de serviço:** 0 – 5 anos       6 – 10 anos       11 – 20 anos   
21 – 30 anos       + de 30 anos

- 3. Habilitações Literárias:** Licenciatura       Pós-Graduação   
Mestrado       Doutoramento

- 4. Níveis de ensino a que leciona:** Pré-Escolar       1.º Ciclo

- 5. Que tipo de trabalho costuma desenvolver com os seus alunos na sala de aula? Assinale com um X na seguinte lista as atividades que desenvolve mais frequentemente (pelo menos uma vez na semana) com os seus alunos.**

- Trabalho individualizado   
Exposição da matéria pelo docente   
Trabalho em pares e/ou pequenos grupos   
Pesquisa e recolha de informação pelos alunos

Orientação das tarefas e esclarecimento de dúvidas pelo docente

Trabalho autónomo pelos alunos sem acompanhamento e intervenção direta do docente

Interajuda entre os alunos da sala

**6. Costuma utilizar a metodologia da aprendizagem cooperativa nas suas aulas?**

Sim  Não

**7. Se respondeu sim, com que frequência?**

+ 3 vezes por semana  1-2 vezes por semana  cerca de 1 vez a cada 15 dias

cerca de 1 vez por mês  menos de uma vez por mês

**8. Se respondeu não, assinale com um X o motivo (s) pelo qual (ais) não o faz.**

Não conheço esta metodologia de trabalho

Acho que os alunos trabalham melhor individualmente

Não tenho tempo para realizar atividades deste género

O grupo/ turma em questão não o permite

Os conteúdos programáticos não se adequam a esta metodologia

Outro  Qual: \_\_\_\_\_

**9. Para si quais as principais vantagens desta metodologia? (Assinale com um X todas as opções que considera relevantes)**

Maior envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos

Motivação dos alunos pela aprendizagem

Partilha de responsabilidade no trabalho pelos alunos

Desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos

Maior sucesso escolar

Outra  Qual: \_\_\_\_\_

Nenhuma

**10. O que é para si a Aprendizagem Cooperativa?**

---

---

---

---

---

**11. Assinale com um X apenas uma opção de resposta.**

- Trabalho de grupo e Aprendizagem Cooperativa são uma e a mesma coisa
- A Aprendizagem Cooperativa é uma forma de trabalho de grupo
- O trabalho de grupo é uma forma de Aprendizagem Cooperativa
- Trabalho de grupo e Aprendizagem Cooperativa não têm qualquer relação entre si

**12. Quando realiza trabalhos de grupo na sala de aula: (Assinale com um X apenas uma opção de resposta)**

12.1 Distribui os alunos com base na afinidade e amizade que mantêm uns com os outros?

Sim

Não

Por favor justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

---

12.2 Procura criar grupos heterogéneos (género, origem sociocultural, nível de aptidão)?

Sim

Não

Por favor justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

---

**13. Quando realiza trabalhos de grupo na sala de aula, dentro do grupo: (Assinale com um X apenas uma opção de resposta)**

Cada aluno assume um papel diferente dos colegas

Todos fazem as mesmas tarefas

**14. Quando realiza trabalhos de grupo: (Assinale com um X apenas uma opção de resposta)**

Atribui a mesma nota a todos os membros do grupo, sem avaliá-los individualmente

Atribui uma nota ao grupo com base na avaliação do desempenho individual de cada membro

**15. Se tivesse que fazer uma recomendação a um colega sobre a Aprendizagem Cooperativa, qual das seguintes opções escolheria?**

Utilizar a aprendizagem cooperativa na maior parte das aulas

Utilizar a aprendizagem cooperativa apenas em algumas aulas

Não utilizar a aprendizagem cooperativa

**Obrigada pela sua colaboração!**

**Anexo 3:** Protocolo de consentimento informado.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar de livre vontade no trabalho de pesquisa que está a ser elaborado por Maria João Sousa (Aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores), orientado pelo Professor Doutor Jorge Ávila de Lima, no âmbito do Relatório de Estágio. Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo. Também tenho conhecimento de que a entrevista será gravada e poderá vir a demorar cerca de meia hora até estar concluída. Entendi e aceito responder a esta entrevista que explora questões sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão me traga algum prejuízo. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer circunstância, a menos que eu o autorize.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

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