



Prática de Ensino Supervisionada – Aprendizagem Cooperativa e desenvolvimento de competências sociais em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Patrícia Alexandra Silveira Perdigão

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Professora Doutora Delmina Maria Pires

Bragança
2024

Agradecimentos

Para conseguir chegar ao final desta etapa precisei da ajuda de diversas pessoas, em que, sem elas, não estaria hoje a escrever e a concluir o documento que apresento. A todas quero manifestar um grande agradecimento:

Em primeiro lugar às Professoras Maria do Céu Ribeiro e Delmina Pires por todo o tempo dedicado e toda a ajuda e ensinamentos prestados e por nunca terem desistido de mim, mesmo quando eu quis desistir. Pela paciência e carinho e, mesmo, pelas chamadas de atenção no momento certo.

A todas as educadoras com quem trabalhei, em especial à educadora Fátima, sem o seu apoio eu hoje não estaria aqui. O meu muito obrigado por isso.

A cada criança com quem me cruzei no meu percurso profissional, obrigada por fazerem de mim a educadora que sou hoje.

A toda a minha família: pais, irmã, avós e tios, em especial “à estrela” que sempre me guiou e nunca me deixou desistir, obrigada tia Helena, estás presente em todos os bocadinhos desde projeto.

Ao meu colega de estágio, Luís Cipriano, juntos fomos até ao fim e juntos fomos a força um do outro para nunca desistirmos do estágio.

A todas aquelas pessoas que sempre acreditaram em mim, e mesmo de longe nunca “me deixaram cair”, nem mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

Neste documento iremos evidenciar o que experienciamos no âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos de intervenção pedagógica. A par da concretização, e reflexão, sobre as práticas, também nos preocupamos em estudar a importância da Aprendizagem Cooperativa (AC) no progresso de competências fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como as que a seguir mencionamos. O interesse por investigar as próprias práticas, pautado pela importância da metodologia da AC, acontece por considerarmos que esta metodologia pode ajudar a superar a falta de estimulação para a aprendizagem, nomeadamente dos mais jovens, que, por vezes, se verifica com o uso de metodologias mais tradicionais, muito centradas no professor e, muitas vezes, excessivamente expositivas e transmissivas. De entre as muitas dimensões que a metodologia cooperativa pode abranger, como a dimensão cognitiva, a dimensão social e a dimensão emocional, centramo-nos, no entanto, apenas em alguns aspetos da dimensão social, “olhando” para competências cooperativas como ajudar os colegas, partilhar ideias e respeitar as regras. Definida a opção a seguir, emergiu a seguinte questão de investigação: Qual é a importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em crianças em contextos de intervenção pedagógica (Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico)? Para dar resposta à questão delineamos os objetivos: a) implementar métodos diversificados de Aprendizagem Cooperativa, adequados ao nível etário das crianças; b) averiguar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças; e c) relacionar a implementação de métodos de Aprendizagem Cooperativa com o desenvolvimento de competências sociais. Situamo-nos numa abordagem qualitativa, com recurso a dados recolhidos em conformidade com as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados, em que, atendendo ao tipo de público-alvo, foram as notas de campo, a pesquisa documental e a autoavaliação do trabalho individual e de grupo. As experiências de ensino e aprendizagem descritas permitem mostrar as realidades vividas, bem como algumas das atividades utilizadas nos diversos contextos pelos quais passamos. A diversidade de trabalho realizado em contexto de Prática de Ensino Supervisionada permite-nos assinalar que a utilização da Aprendizagem Cooperativa promove progressos significativos no desenvolvimento de competências sociais como ajudar os colegas, partilhar ideias e respeitar regras, em crianças de diferentes idades correspondente à Creche, à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Competências Sociais, Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

In this document we will highlight what we experienced in carrying out Supervised Teaching Practice, in the contexts of pedagogical intervention, along with carrying out and reflecting on practices, we are also concerned with studying the importance of Cooperative Learning (CA) in the progress of fundamental skills for children's development, such as those mentioned below. The interest in investigating one's own practices, guided by the importance of the CA methodology, happens because we consider that this methodology can help overcome the lack of stimulation for learning, particularly among younger people, which sometimes occurs with the use of more traditional methodologies, very teacher-centered and often excessively expository and transmissive. Among the many dimensions that the cooperative methodology can cover, such as the cognitive dimension, the social dimension and the emotional dimension, we focus, however, only on some aspects of the social dimension, "looking" at cooperative skills such as helping colleagues, sharing ideas and respect the rules. Once the option to follow was defined, the following research question emerged: What is the importance of cooperative learning in the development of social skills in children in educational intervention contexts (Daycare, Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education) ? To answer the question, we outline the objectives: a) implement diversified cooperative learning methods, appropriate to the children's age level; b) investigate the social skills developed by children; and c) relate the implementation of Cooperative Learning methods with the development of social skills. We use a qualitative approach, using data collected in accordance with the selected data collection techniques and instruments, in which, given the type of target audience, field notes, documentary research and self-assessment were used. individual and group work. The teaching and learning experiences described allow us to show the realities experienced, as well as some of the activities used in the different contexts we go through. The diversity of work carried out in the context of Supervised Teaching Practice allows us to point out that the use of Cooperative Learning promotes significant progress in the development of social skills such as helping colleagues, sharing ideas and respecting rules, in children of different ages. to Pre-School Education and the 1st Cycle of Elementary Education.

Keywords: Cooperative Learning, Social Skills, Daycare, Pre-School Education, 1st Cycle of Elementary School.

Siglas e acrónimos

EPE – Educação pré-escolar

EEA – Experiências de ensino-

aprendizagem ESEB – Escola

Superior de Educação de Bragança

IPSS – Instituição Particular de

Solidariedade Social JL – Jardim de

Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar PES – Prática de Ensino Supervisionada

AC – Aprendizagem Cooperativa

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Siglas e acrónimos.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de quadros e figuras.....	vii
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1. Conceito de Aprendizagem Cooperativa.....	4
1.2. Breve contextualização história da Aprendizagem Cooperativa.....	6
1.3. Grupos de trabalho cooperativo.....	8
1.3.1. Papéis atribuídos às crianças nos grupos cooperativos.....	8
1.4. Vantagens e constrangimentos na Aprendizagem Cooperativa.....	10
1.5. O educador/professor como mediador no processo ensino e aprendizagem.....	10
1.6. Princípios fundamentais do Trabalho Cooperativo	11
2. Enquadramento Metodológico	14
2.1. Questão-problema e objetivos orientadores do estudo.....	14
2.2. Metodologia de investigação.....	15
2.2.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	15
2.2.2. Observação participante	16
2.2.3. Notas de campo	18
2.2.4. Registos fotográficos.....	19
2.3. Caraterização dos contextos educativos de intervenção pedagógica.....	19
2.3.1. Caraterização do contexto educativo de Creche.....	20
2.3.2. Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-escolar.....	21
2.3.3. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	24
3. Descrição, análise e reflexão sobre as experiências de ensino e aprendizagem.....	27
3.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em contexto Creche	28
3.1.1. A Lagarta Comilona.....	28
3.1.2. Agora falo eu!.....	31
3.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em contexto da Educação Pré-escolar.....	34

3.2.1.	Jogo e aprendo.....	34
3.2.2.	Vamos “explorar” o japão!.....	37
3.2.3.	Fazemos em conjunto, todos colaboram... ..	39
3.3.	Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	41
3.3.1.	O meu pai é incrível	41
3.3.2.	O menino que Colecionava Palavras.....	43
3.3.3.	Visita de estudo Virtual.....	45
	Considerações finais.....	50
	Referências bibliográficas	53

Índice de quadros e figuras

Figura 1- Planta da sala dos 5 anos	22
Figura 2 - Horário da turma de 4.º ano.....	26
Figura 3 - Capa do Livro "A Lagarta Comilona"	28
Figura 4 - Puzzle "A Lagarta Comilona"	28
Figura 5 - A Lagarta "A nossa Família"	29
Figura 6 - Plasticina	30
Figura 7 - Senhas para Falar.....	32
Figura 8 - Par Gelado	35
Figura 9 - Localizar o Japão	37
Figura 10 - Interajuda em grupo.....	38
Figura 11- Livro "O meu pai é incrível"	42
Figura 12 - Livro "O Menino que Colecionava Palavras"	44
Figura 13 - Vista Geral do Google Earth	48
Quadro 1. Rotina diária da sala (*Inserido no Tempo de Planear-Fazer-Rever)	23

Introdução

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como principal finalidade desenhar e dar a conhecer as práticas que desenvolvemos, e levamos a efeito, nos diversos contextos educativos, como aqueles que a PES contempla (de Creche, de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico), bem como a necessária reflexão e investigação sobre as mesmas.

Nessa conformidade, e dado que a Aprendizagem Cooperativa (AC) é um tema que nos suscita interesse e sobre o qual queremos saber mais e integrá-lo nos contextos de PES, consideramos como o tema central e aglutinador do trabalho desenvolvido.

Partimos do pressuposto de que, nos dias de hoje, nas sociedades modernas, nos deparamos, cada vez mais, com a necessidade de saber trabalhar em equipa, é nesse sentido que decidimos tentar perceber a importância da Aprendizagem Cooperativa, ou seja, da aprendizagem feita em interação com os outros, principalmente com os pares, na formação das crianças, cidadãos do futuro, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências que são fundamentais para viver em sociedade, como as que antes identificamos.

De forma a fundamentar a temática escolhida recorreremos às palavras de (Lopes & Silva, 2009) que nos dizem que “a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma crítica de resolver problemas e de uma forma colaborativa (p. IX)”.

Em função dos pressupostos anteriores, numa primeira fase pesquisamos e fizemos a análise de alguns estudos desenvolvidos com enfoque na aprendizagem cooperativa, tais como: (Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009; Andrade, 2011; Sá & Pires, 2014). Assim, recorreremos a diversos autores, uns de âmbito mais prático, de aplicação aos contextos educativos, como aqueles que antes referimos, e outros num âmbito mais teórico (Vygotsky, 1987, 2007) entre outros. Quisemos saber que importância atribuem os autores supracitados, à aprendizagem cooperativa e qual o seu contributo para o desenvolvimento de competências (cognitivas, sociais e

emocionais) em crianças de Creche, da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com base nas informações recolhidas desenhamos o trabalho a desenvolver, do qual resultou o relatório que apresentamos, procurando orientá-lo pela seguinte questão problema: Qual é a importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em crianças, em contextos de intervenção educativa (Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico)? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: a) implementar métodos diversificados de aprendizagem cooperativa, adequados ao nível etário das crianças; b) averiguar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças; e c) relacionar a implementação de métodos de aprendizagem cooperativa com o desenvolvimento de competências sociais.

Assim sendo, e em jeito de contextualização, acrescentamos que o presente relatório está organizado em três pontos ou itens. No ponto um, do enquadramento teórico, referimo-nos ao conceito de Aprendizagem Cooperativa, sem esquecer a origem do mesmo, bem como a organização de grupos no âmbito desta metodologia, e os papéis a atribuir a cada um dos intervenientes. Também nos referiremos a vantagens e constrangimentos que são considerados na implementação desta metodologia. No ponto dois, do enquadramento metodológico, apresentamos a questão-problema e os objetivos orientadores do estudo, bem como damos conta das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados que utilizamos. Também elaboramos a descrição e a caracterização dos contextos nos quais estivemos inseridos durante a Prática de Ensino Supervisionada. No ponto três descrevemos e refletimos sobre as experiências de ensino-aprendizagem realizadas nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), salientando os participantes e todas as fases da implementação das mesmas, e refletindo sobre os resultados obtidos. Terminamos com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Neste item de introdução do Relatório Final de Estágio consideramos oportuno prestar duas informações importantes, que podem, não só ajudar a perceber o trabalho que se apresenta, como também, e mais importante, permitem contextualizar a realização do mesmo.

A Prática de Ensino Supervisionada que se documenta neste relatório desenrolou-se no ano letivo de 2019/2020, ano em que a epidemia de COVID-19 grassou e se estendeu “a todo o mundo”, condicionando “tudo e todos”. Condição os

comportamentos, condicionou os relacionamentos e condicionou as formas de trabalho. A nós condicionou-nos o trabalho nos contextos educativos. Queremos dizer que planeámos experiências de Aprendizagem Cooperativa adaptadas aos três contextos de estágio (Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB), que implicavam a utilização de diversos métodos de aprendizagem cooperativa (por exemplo, senhas para falar, par gelado, graffiti cooperativo, etc.) prevendo recolher os dados para responder aos objetivos propostos, preferencialmente no 1.º Ciclo, onde, por razões relacionadas com a idade das crianças e a existência de conteúdos mais estruturados, nos seria possível concretizar métodos de aprendizagem cooperativa mais organizados e com maior duração e, sendo assim, consideramos nós, mais eficazes no desenvolvimento das competências sociais pretendidas. Concretizamos as experiências de ensino e aprendizagem na Creche e na Educação Pré-escolar, mas não foi possível fazê-lo no 1.º CEB. A situação pandémica obrigou a que o ensino passasse a ser à distância, em plataformas eletrónicas como o ZOOM. No entanto, no contexto de estágio em que estávamos inseridas o ensino a distância não se realizou, pois nem todas as crianças tinham acesso à internet, e a nossa Prática de Ensino Supervisionada terminou sem que fosse possível concretizar as experiências de ensino e aprendizagem planificadas e, portanto, sem podermos fazer a recolha de dados pretendida. Nesta circunstância esclarecemos que, relativamente ao 1.º CEB, aquilo que apresentamos são as atividades previamente planeadas, mas que não foi possível concretizar, e as competências sociais que achamos que seria possível desenvolver com as mesmas.

A concretização do relatório que apresentamos foi feita em duas etapas separadas no tempo. Em tempo oportuno definimos a questão de investigação e os objetivos do estudo, bem como também desenvolvemos o enquadramento teórico e fizemos a planificação e concretização de experiências de ensino e aprendizagem em contexto de Creche e de Educação Pré-escolar. No entanto, circunstâncias pessoais, que não podemos controlar, obrigaram-nos a interromper o trabalho iniciado que só agora foi possível terminar.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto do relatório apresentamos o enquadramento teórico do estudo que desenvolvemos, no âmbito da Aprendizagem Cooperativa (AC), tentando perceber a sua importância quanto ao processo de ensino e aprendizagem, realçando e valorizando a sua importância em contexto de Creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Relatamos também um pouco da história da AC, a sua origem e importância, e damos ênfase ao trabalho em grupo, bem como aos papéis que cada criança pode ter nos grupos de trabalho cooperativos. Fazemos, igualmente, uma breve referência às principais vantagens da AC, nomeadamente, para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças, bem como a constrangimentos associados, recordamos a importância do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem no contexto desta metodologia de trabalho e, por último, referimo-nos a princípios fundamentais do trabalho cooperativo, tais como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, e a interação estimuladora.

1.1. Conceito de Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa é um método de ensino que não é novo. O conceito de AC teve origem em trabalhos desenvolvidos por Vygotsky nos anos 20 do século XX (Marreiros et al., 2001). Este autor ao longo dos seus estudos pode verificar que as crianças aprendem de forma mais produtiva quando trabalham em cooperação com outras crianças, nomeadamente pares mais capazes. Ou seja, na AC a criança não desenvolve o seu conhecimento sozinha, mas sim através da interação social com outros, promovendo, assim, a interajuda enquanto aprende. Os estudos deste autor foram muito importantes e serviram de mote e de referência para muitas outras investigações na mesma área (Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009; Andrade, 2011).

Por exemplo, é a teoria sócio construtivista desenvolvida por Vygotsky nos anos 20 do século passado que está na base das considerações que enformam a ideia da importância de aprender em cooperação com outros (Fontes & Freixo, 2004). Vygotsky refere que a construção do conhecimento social é algo complexo, tendo em conta as vivências e as histórias de vida de cada criança, onde o pensamento, a linguagem e cultura trabalham em simultâneo, completando-se umas às outras. Cada criança vai ter um desenvolvimento diferente dependendo também da aprendizagem social da sua cultura

e da relação social que esta tem com o mundo envolvente. É em função desta perspectiva de desenvolvimento das crianças que Vygotsky nos anos 20 século XX, introduz na literatura o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) referindo-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real (DR) -determinado pela realização independente de problemas/tarefas- e um nível mais elevado de desenvolvimento, desenvolvimento potencial (DP) - determinado pela resolução de problemas/realização de tarefas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (Fontes & Freixo, 2004).

A Aprendizagem Cooperativa é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre uma dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Os mesmos autores defendem ainda que a cooperação, consideração central e enformadora desta forma de aprender é “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p.3). Para os autores citados (p.4), existem seis pontos em que podemos sintetizar e, a partir deles definir, a AC:

1. A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.

2. As interações interpessoais e em grupo envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.

3. Aprender cooperativamente implica, e assenta, na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.

4. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior do que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.

5. Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.

6. Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo,

implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

Podemos verificar, quando entramos numa escola, trata-se de um ensino que não favorece, não estimula a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, pelo contrário, por vezes, valoriza-se uma atitude passiva em que o professor tem o papel central e principal dentro da sala, transmitindo os conteúdos às crianças, podendo chegar, dada passividade das crianças, ao fim da aula sem conseguir ter a certeza de que compreenderam o que lhes foi ensinado. Por este motivo, consideramos que a Aprendizagem Cooperativa pode ter um papel fundamental no ensino, fazendo com que a criança deixe de ser passiva dentro da sala, passando assim a ter um papel ativo, assumindo-se como figura central no seu processo de ensino e aprendizagem. Como referem Freitas (2002), na Aprendizagem Cooperativa são apresentadas às crianças uma série de atividades, que são implementadas “através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (p.9) que permitirão desenvolver um conjunto de competências que vão além das que são estipuladas pelas metas e programas para cada ano correspondente. Estamos a referir-nos, para além de competências cognitivas importantes, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a transferência de conhecimentos para situações novas, a competências sociais fundamentais para viver em sociedade, e que têm a ver com a relação com os outros, como sejam a colaboração, o trabalho em equipa, o respeito pelas opções dos outros, etc. “a aprendizagem cooperativa é uma proposta que orienta o trabalho dos professores que desejam oferecer aos alunos, uma formação que contemple não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa, o pensar e o avaliar no coletivo” (Scheibel et al., 2009, p.77).

1.2. Breve contextualização história da Aprendizagem Cooperativa

Como já referimos, a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC) não é uma perspectiva de ensino recente. Pelo contrário, a sua essência é já muito antiga, e que tem vindo a ser repensada e reconstruída e ampliada atualmente. Esta perspectiva de ensino não é uma ideia exclusiva da ciência pedagógica, mas também a Filosofia e a Teologia referem espelhos que estão ligados à cooperação. Por exemplo, (Lopes & Silva,

2009) falam-nos desta perspetiva desde tempos a.C., com várias passagens da Bíblia e do Talmude, onde se percebe a necessidade de colaboração entre os indivíduos.

Até aos desenvolvimentos contemporâneos do séc. XX foram publicadas diversas obras e estudos experienciais de vários psicólogos, filósofos e pedagogos com especial relevância para John Dewey (1859-1952). Este autor norte-americano anexou ao seu estudo de ensino a aplicação de grupos cooperativos, pois defendia que, desde cedo, a criança devia ter contacto com bases cooperativas nas quais se baseia para construir uma vida democrática.

Em 1897 John Dewey publicou *O meu credo pedagógico* onde escreve que o processo educativo tem duas vertentes, uma vertente psicológica, que consiste no desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, e uma social, que permite que o indivíduo fique apto para desenvolver todas as tarefas que lhe são atribuídas no meio social. Em 1916 publica a obra *Democracy and Education*, onde afirma que na escola deve existir um ambiente entre aluno-professor em que estes façam partilhas de vida e de trabalho de forma a aprenderem e ensinarem mutuamente. Percebemos aqui, claramente, princípios da AC.

Em Portugal o ensino cooperativo foi introduzido em 1815 pelas escolas militares de primeiras letras, ensino este que foi adaptado por João Crisóstomo de Couto e Melo do sistema de ensino recíproco ou mútuo de Inglaterra. Aqui o professor tinha a responsabilidade de planificar as aulas, orientar e verificar os trabalhos, bem como instruir os alunos que tivessem mais capacidades e respondessem de forma mais rápida para que ensinassem os colegas. A primeira escola de ensino mútuo regular foi criada em Belém, na cidade de Lisboa, em 1816, e funcionou até 1823 (Lopes & Silva, 2009).

Também é reconhecido que este tipo de aprendizagem, em Portugal, que já era praticada há muitos anos, nos é dado como exemplo situações em que as crianças/alunos mais desenvolvidos e capacitados auxiliavam os colegas com maiores dificuldades na resolução de problemas e que, em turmas com vários anos distintos, os alunos mais velhos ajudavam os alunos mais novos, enquanto o professor auxiliava outra turma (Fontes & Freixo, 2004). Nos Estados Unidos da América, a Aprendizagem Cooperativa surgiu nos anos setenta, com a divulgação dos trabalhos dos irmãos Johnson (David e Roger), da Universidade de Minnesota, e de Robert Slavin, da Universidade Johns Hopkins (Freitas, 2003).

1.3. Grupos de trabalho cooperativo

Existem diversos grupos de trabalho cooperativos que nos permitem estimular as crianças pondo em prática a Aprendizagem Cooperativa. Existem três tipos de grupos (Johnson et al., 1999; Lopes & Silva, 2009), os quais podemos intitular de: (a) formais, (b) informais e (c) de base, cujo funcionamento se define como: (a) Grupos formais - são grupos que funcionam dentro de uma duração variável, que pode ser de uma hora ou até durante semanas. Esta metodologia pode ser ajustada a qualquer área ou temática, dando liberdade ao professor de fazer os respetivos reajustes. Neste tipo de grupo as crianças trabalham em conjunto, por forma a conseguirem concretizar objetivos comuns, assegurando que eles mesmo e os restantes colegas conseguem concretizar todas as tarefas que lhes foram atribuídas de forma positiva. Recorre-se ao trabalho intelectual para realizar as tarefas propostas, os alunos organizam os conteúdos, explicam-nos, resumem e integram-nos nas suas estruturas conceptuais existentes. (b) Grupos informais - São grupos de Aprendizagem Cooperativa que trabalham num curto período de tempo, durante alguns minutos e até no máximo de uma aula. O professor recorre aos grupos informais principalmente em atividades de ensino direto, onde pretenda captar a atenção do aluno para os conteúdos que está a lecionar no momento. Pretende assim, promover um ambiente propício para a aprendizagem, certificando-se de que durante a atividade de ensino direto os alunos executam trabalho intelectual de forma organizada, explicando e resumindo, integrando o conhecimento adquirido nas estruturas conceptuais. (c) Grupos de base - Tratam-se de grupos para um método de trabalho a longo prazo que se prolonga por aproximadamente um ano. É constituído por grupos heterogêneos, tendo sempre os mesmos elementos do início ao fim. Esta tipologia tem como objetivo que os alunos se ajudem uns aos outros, estimulando-se e auxiliando-se, para que todos tenham um bom desempenho a nível escolar. Os grupos base contribuem para que os alunos criem relações responsáveis e duradouras que os ajudem a estar concentrados e motivados, de forma a progredirem cumprindo as tarefas e obrigações propostas ao longo do ano.

1.3.1. Papéis atribuídos às crianças nos grupos cooperativos

Num grupo cooperativo cada criança, para além das tarefas que lhes são atribuídas, tem um papel ativo e específico a desempenhar que nos leva a um clima de cooperação positivo. Todos os papéis que são atribuídos às crianças, apesar de distintos, têm igual importância. Estes são preparados previamente e são aplicados de forma rotativa tendo

em conta as características da aula e dos intervenientes nela envolvidos.

As principais vantagens da atribuição de papéis, dizendo que: -Diminuem a probabilidade de alguns elementos adotarem atitudes passivas ou dominadoras; - Garantem a aprendizagem e o uso do processo desta metodologia de aprendizagem; - Potenciam interdependência entre os membros do grupo (Fontes & Freixo, 2004).

Também estão descritos quatro papéis básicos dentro do grupo cooperativos, Cochito (2004) considera: (a) facilitador ou animador; (b) relator ou porta-voz; (c) mediador ou negociador; e (d) gestor de recursos. O facilitador ou animador é o líder do grupo, tem como principais funções ter um olhar atento a todo o grupo e coordenar as tarefas de cada elemento, isto significa que este membro tem que se certificar de que todos estão dentro do assunto e compreenderam as instruções dadas pelo professor. O líder deve orientar a elaboração e o cumprimento do plano estruturado e estimular todo o grupo para a sua participação de igual forma. O relator ou porta-voz é quem transmite a informação aos restantes membros do grupo, o aluno que desempenha este cargo transmite o ponto em que se encontra o trabalho e nas apresentações é quem faz de “mestre de cerimónia”, quer isto dizer que é quem informa os colegas do procedimento que devem seguir, esclarece sobre as diferentes fases do processo de apresentação e faz de narrador sempre que for necessário. Apesar de se tratar do apresentador principal este tem que assegurar que todos os elementos do grupo participam de igual forma durante toda a apresentação. O mediador ou negociador é o membro do grupo que trabalha para que exista harmonia entre os diferentes membros do grupo, encorajando para comportamentos positivos resolvendo pequenos conflitos, mal-entendidos e verbalismos menos simpáticos entre membros do grupo. O Gestor de recursos é o responsável pela recolha de materiais necessários para a realização das tarefas. Deve manter todo o material devidamente organizado, desde o dossiê de documentos aos materiais de escrita necessários e toda a apresentação que esta implica.

Podem ainda ser atribuídos diversos outros papéis aos alunos, como encorajador, que tem como função estimular os mais rebeldes ou os mais envergonhados a participarem na elaboração da apresentação. Pode haver, também, o secretário, que aponta as ideias, o grupo vai dizendo ao longo de todo o processo; o guardião do tempo, que se responsabiliza para que o trabalho seja entregue dentro dos prazos estipulados; o porteiro, tem como função controlar a participação de todos os membros, não permitindo que um domine mais que os restantes; e o capitão do silêncio, que tem como função

manter o grupo sossegado e em silêncio. Estes são alguns dos papéis que se podem ao grupo turma. No entanto, apesar disso, o professor tem a liberdade de criar novos papéis para os alunos sempre que achar relevante e necessário (Lopes & Silva, 2009).

1.4. Vantagens e constrangimentos na Aprendizagem Cooperativa

Em diversos estudos feitos no âmbito da Aprendizagem Cooperativa (AC) (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009; Andrade, 2011; Sá & Pires, 2014), é possível verificar um elevado conjunto de vantagens na utilização da metodologia de Aprendizagem Cooperativa ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, seja qual for a área curricular a ser trabalhada. A AC pode ser aplicada em qualquer faixa etária, e uma vez trabalhada ao longo de todo o processo melhora o desenvolvimento de competências em cada criança. A Aprendizagem Cooperativa “constitui uma alternativa educativa com efeitos claramente positivos ao nível cognitivo, social e afetivo dos alunos” (Andrade, 2011, p.41), melhorando o processo de ensino/aprendizagem e criando crianças mais desenvolvidas a nível social e cognitivo. Indo ao encontro deste pensamento, existem benefícios ao nível da avaliação, pois a AC permite uma avaliação das aprendizagens mais focada nos interesses das crianças (Lopes & Silva, 2009). Os mesmos autores, salientam, no entanto que também podem resultar alguns constrangimentos na aplicação da AC, como por exemplo a valorização, por parte das crianças, dos procedimentos principais da socialização em prejuízo da aprendizagem conceitual, passamos a ter crianças mais autónomas, mais capazes de resolver os seus próprios problemas, dificultando assim o processo da AC no que diz respeito ao desenvolvimento social.

1.5. O educador/professor como mediador no processo ensino e aprendizagem

É na escola que se proporcionam os diversos momentos de aprendizagem e esta pode ocorrer de diversas formas. Cabe ao educador/professor criar condições que estimulem e motivem a aprendizagem da criança de modo que seja bem-sucedida. Deste modo, é fundamental termos educadores/professores com formação e que sejam flexíveis para corresponderem às necessidades das crianças, pois como todos sabemos nem todas tem o mesmo ritmo de trabalho e de aprendizagem.

É responsabilidade do educador/professor tentar compreender, observar e

planificar de forma a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem facilitador a que cada criança aprenda num ambiente propício, estimulante, criativo e diversificado. Para as crianças, as transições são importantes no que toca a aprendizagem, pois estas também lhes permitem, e fomentam, as adaptações constantes que vão viver ao longo da vida, mesmo que algumas delas sejam complicadas e difíceis de aceitar. Deste modo é extremamente importante que as crianças sejam acompanhadas, para que esta se sintam seguras e confiantes, e que sejam estimuladas a participar e a estarem envolvidas ativamente na aprendizagem tornando-a, assim, mais compreendida, significativa e duradoura dando-lhe oportunidade, não só de “crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Silva et al., 2016, p.97), mas também, “participar ativamente no processo de educação-aprendizagem para serem capazes de compreender os conhecimentos que vão adquirindo” (Antunes, 2001, p.159).

1.6.Princípios fundamentais do Trabalho Cooperativo

Após a realização do enquadramento teórico, e do planeamento das EEA que pretendíamos implementar, ficamos cientes de que nem sempre uma prática pedagógica em que as crianças trabalham em grupo corresponde a Aprendizagem Cooperativa. Para haver trabalho de cooperativo não basta colocar:

os alunos sentados à volta de uma mesa, a falarem uns com os outros, enquanto fazem os seus trabalhos individuais; [ou] a fazer uma tarefa individualmente com instruções para que os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; [ou] atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa. (Lopes & Silva, 2009, p.15)

Concordando com estes autores, consideramos que para aprender cooperativamente não basta trabalhar em grupo. Embora a ajuda e a partilha sejam fundamentais, para aprender cooperativamente é necessário que haja trabalho cooperativo, o que implica, entre outros aspetos, interdependência positiva,

responsabilidade individual e de grupo, e interação estimuladora, preferencialmente face a face. Ou seja, para que o trabalho cooperativo seja bem-sucedido, existe uma metodologia própria, não só com objetivos e métodos estruturados (métodos de aprendizagem cooperativa), mas com princípios bem definidos. Serão estas características que fomentam, e promovem o desenvolvimento de competências como aquelas que se identificaram.

Para haver interdependência positiva a criança tem que se sentir parte integrante do grupo, em que cada elemento depende dos outros, e em que cada um só será bem-sucedido se todo o grupo o for. Está descrito o seguinte exemplo para a caracterizar, em que fica bem explícito o espírito de equipa que a AC pode induzir (Lopes & Silva, 2009): “Diz ela (aluna): Na minha turma, a professora decidiu dividir-nos em grupos. Agora, tudo o que aprendemos, aprendemo-lo em conjunto. Os outros elementos do grupo ajudam-me a aprender e eu também os ajudo. O nosso lema passou a ser: ‘Um por todos e todos por um’” (p.16).

Ainda para caracterizar a interdependência positiva, que referem como principal elemento (princípio) da AC, os autores (Lopes & Silva, 2009) acrescentam que é a “sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também [o sejam]; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (p.16). Concluimos dizendo que, para os autores referenciados, e que nos serviram de guia, sem interdependência positiva não há cooperação.

Relativamente à responsabilidade individual e de grupo, diremos que é necessária para se atingirem os objetivos delineados, em que, cada elemento de um grupo é responsável por cumprir a sua tarefa e os objetivos só serão cumpridos se todos trabalharem “como um todo” para o mesmo fim. O grupo “deve ter objetivos claros e deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objetivos e aos esforços individuais de cada elemento de grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.17). Deste modo, a responsabilidade individual surge quando se avaliam os desempenhos de cada um, e os mesmos são partilhados com todo o grupo, conseguindo-se perceber, em grupo, quem apresenta mais dificuldades e precisa de ser mais apoiado e incentivado na execução das tarefas que lhe são atribuídas.

Para que todo o processo descrito resulte é preciso também que haja interação estimuladora que, preferencialmente, deve ocorrer face a face, em grupos pequenos. A oralidade é “uma forma” de promover interação estimuladora, pois fomenta, permite

resolver problemas, discutir conceitos e, principalmente, partilhar com os colegas as aprendizagens adquiridas anteriormente. Referindo-se à relação entre os colegas, existe “a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam” (Lopes & Silva, 2009). Acrescentam ainda que “a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os grupos aumenta” (p.18), o que acontece quando as crianças percebem que só com o esforço individual se alcançam os objetivos do grupo.

2. Enquadramento Metodológico

Ao longo do processo investigativo, que nos propusemos realizar, será necessário recolher diversa informações para ser possível analisar os dados de forma a responder à questão problema e aos objetivos que definimos. Assinalamos que a recolha dos dados será realizada durante e após as intervenções com as crianças.

2.1. Questão-problema e objetivos orientadores do estudo

As escolas, juntamente com os educadores/professores devem proporcionar às crianças uma aprendizagem de conteúdos, mas também, ao mesmo tempo, devem auxiliar e promover um desenvolvimento integrado de aptidões e atitudes, tais como pensamento abstrato e crítico, a resolução de problemas, melhorar a comunicação e a capacidade de argumentação, o respeito pelo outro, ser sociável e saber cooperar com outro. É desta forma que desenvolvemos em cada criança um cidadão capaz de intervir no meio social.

Em conformidade com o que foi dito, as escolas e o professor devem estimular a colaboração entre as crianças na construção do seu conhecimento, bem como desenvolver a partilha de novas experiências, principalmente no que diz respeito à resolução de problemas, recorrendo à reflexão e comunicação.

Uma vez que a Aprendizagem Cooperativa procura ir ao encontro dos princípios e valores das orientações do Currículo Nacional e dos interesses das crianças tornando-as o centro e ofoco de atenção principal de todo o processo a nível social e cognitivo, procuramos desta forma responder à questão problema: Qual é a importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em crianças, em contextos de intervenção educativa (Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico)? que foi complementada dos seguintes objetivos: a) implementar métodos diversificados de Aprendizagem Cooperativa, adequados ao nível etário das crianças; b) averiguar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças; e c) relacionar a implementação de métodos de Aprendizagem Cooperativa com o desenvolvimento de competências sociais

Assim, pretendemos explorar esta temática de forma a darmos resposta aos objetivos estipulados, podendo assim perceber e confirmar que a AC se trata de uma metodologia de trabalho (de um método de ensino) em que a aprendizagem está focada no aprendente e na colaboração que desenvolve, nomeadamente, com os seus pares.

2.2. Metodologia de investigação

Para dar início à investigação optamos por utilizar metodologias qualitativas, que se assumem com uma forte inspiração fenomenológica e hermenêutica, pois o nosso principal objetivo é perceber de que forma a Aprendizagem Cooperativa se reflete na criança e como esta reage perante ela. Para perceber as atitudes e comportamentos das crianças em contexto é necessário “observarmos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais - o recreio, a escola o quintal ou a ocupação dos tempos livres” (Graue & Walsh, 2003, p.21), para ser possível a investigação este é o processo que utilizamos para definirmos a melhor forma de chegar a soluções viáveis para assim conseguirmos dar respostas aos problemas levantados pela temática em estudo. Segundo alguns autores Bogdan e Biklen, (2013), o investigador frequenta “os locais de estudo porque se preocupa com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente natural” (p.48) para posteriormente atribuir um significado ao que observou. Esses significados são obtidos através de recolhas planeadas, sistemáticas e da sua respetiva interpretação dos dados. “A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social” (Vilelas, 2017, p.163).

2.2.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Uma investigação pressupõe a existência de recolha de dados pelo investigador, tendo a oportunidade de aplicar instrumentos com o objetivo de que a recolha de dados seja complementada e, posteriormente, realizada a sua análise.

Em conformidade, a investigação de natureza qualitativa corresponde a um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características Bogdan e Biklen, (2013). “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, assim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p.16).

De facto, as técnicas e os instrumentos, de recolha de dados são indispensáveis

em todoo processo de investigação, visto que proporcionam um contacto elevado com os intervenientes e permitem obter respostas para questões educativas pertinentes. Neste contexto procuramos compreender se as atividades de Aprendizagem Cooperativa (AC) serão suscetíveis de promover o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do saber. Para isso, utilizamos técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e as produções das crianças. Em função dos objetivos definidos, “o termo dados se refere aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan et al., 1994, p.149). A análise dos dados obtidos pela utilização dos diferentes instrumentos de recolha permitir-nos-á também compreender o significado dos comportamentos que vão surgindo perante as ações de cada criança.

Para complementarmos a técnica e os instrumentos de dados já apresentados, tornou-se relevante aprofundar a nossa investigação recorrendo às produções das crianças. Mediante este instrumento o investigador tem a possibilidade de perceber o nível de participação das crianças em relação ao tema da investigação e, acima de tudo, apoiá-las nos trabalhos realizados, o que torna a investigação mais vantajosa e dinâmica. Importa referir que a comunicação verbal e os trabalhos elaborados pelas crianças foram essenciais, tanto para a sua aprendizagem como para complementar a documentação das práticas de investigação.

2.2.2. Observação participante

Podemos dizer que a observação é um método de recolha de dados imprescindível em qualquer investigação, pois é necessário termos em conta que esta nos permite um contacto direto e privilegiado com o público-alvo que vamos investigar. A observação em educação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2005, p.109).

Assim sendo, a observação participante “implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (Amado, 2001, p.152). Na identificação de interesses e necessidades o educador/professor deve

desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Assim, a sua função deverá ser mediadora do desenvolvimento e incentivadora da autonomia da criança. O educador/professor deve respeitar os estádios de desenvolvimento da criança, considerando o ritmo e a necessidade de cada criança como um ser individual, favorecendo o contacto com várias formas de expressão e comunicação com o propósito de promover novas experiências.

A observação permite-nos observar e conhecer um vasto leque de atitudes e comportamentos, permitindo-nos assim tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p.87). Baseando-nos neste autor salientamos que este nos recorda que a observação participante nos permite “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Desta forma, a nossa observação será um processo contínuo, em que, inicialmente, se irá incidir no conhecimento do espaço, dos materiais e das rotinas, bem como dos comportamentos e das interações. Num segundo momento iremos focar-nos em aspetos fundamentais do tema em estudo, de forma a encontrar respostas para os objetivos. Para o autor referido anteriormente, a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113). Desta forma pretendemos e tentaremos colocar em prática a observação participante.

A observação “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade, surgindo como um acontecimento natural” (Sousa, 2005, p.109). Assim, a sua função deverá ser mediadora do desenvolvimento e incentivadora da autonomia da criança. O educador/professor deve respeitar os estádios de desenvolvimento da criança, considerando o ritmo e a necessidade de cada criança como um ser individual, favorecendo o contacto com várias formas de expressão e comunicação com o propósito de promover novas experiências.

Para além do educador/professor desempenhar estas funções, importa salientar que com esta técnica o educador/professor desempenha também o papel de observador participante e investigador em simultâneo, sendo de elevada relevância este se dispor a estas funções, permitindo que os dados adquiridos se tornem diversificados para dar respostas aos objetivos planeados.

2.2.3. Notas de campo

Para realizar uma boa observação, o investigador tem de ser uma pessoa atenta a todos os pormenores e movimentações que as crianças executam e dizem, para isso deve realizar registos, da forma que este pretender, e tomar notas de tudo o que considerar pertinente para a sua investigação. Os registos podem ser feitos de diversas formas, como descrições de pessoas, estratégias, palpites, falas das crianças e entre as crianças e até mesmo pequenas ações pormenorizadas. As notas de campo referem-se ao relato escrito daquilo que o investigador observa, ouve e vive, bem como o que pensa enquanto recolhe os dados, podendo assim ser possível refletir sobre eles para um estudo de natureza qualitativa “o relato escrito sobre aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan et al., 1994, p.150).

Por outro lado, o investigador tem que ter consciência que uma nota de campo, para ser bem-feita, tem que ser bastante descritiva, captando, através de palavras, todos os pormenores do momento que se investiga e observa. Segundo os autores anteriormente referidos as notas de campo tratam-se de “Retratos dos sujeitos; Reconstruções do diálogo; Descrições do espaço físico; Relatos de acontecimentos particulares; Descrição de atividades; O comportamento do observador” (p.163,164). As notas de campo, devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150), permitindo uma descrição pormenorizada da investigação, originando “em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bogdan & Biklen, 2013, p.151).

Do ponto de vista destes autores referidos existem dois modelos relativamente ao conteúdo das notas de campo: O primeiro modelo é descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”. Por outras palavras, este modelo requer por parte do investigador, de um elevado empenho na descrição, para que os registos sejam verdadeiros e retratem detalhadamente os acontecimentos. O segundo modelo é reflexivo que “apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 2013, p.152). É com base na descrição pormenorizada do que foi observado, o investigador deve refletir de tal modo que compreenda os aspetos fulcrais e indispensáveis, para a sua investigação, inclusive aspetos que a possam melhorar.

2.2.4. Registos fotográficos

Os registos fotográficos são uma ferramenta fundamental ao longo de toda a pesquisa e observação, pois servem de complemento para todas as análises que sejam feitas, bem como, dos registos escritos e notas de campo. Desta forma, o registo fotográfico serve-nos de complemento nas descrições e análises das experiências de ensino e aprendizagem que se desenvolvem ao longo das práticas. Segundo o relatado, “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan et al., 1994, p.183).

Acrescentamos que a fotografia neste formato não se trata de trabalhos artísticos, mas sim de documentos visuais que nos permitem à posteriori, analisar e retirar informação que completa a informação escrita ou transmitida. Para isso, o mesmo acontece com todos os registos, “devem ser datadas e referenciadas espacialmente”(Esteves, 2008, p.91).

Consequentemente, os registos fotográficos devem ser analisado detalhadamente, de forma a ser possível complementar a pesquisa realizada e que esta fique o mais completa possível, facilitando assim a compreensão dos registos escritos, suportando e justificando as conclusões elaboradas. É preciso ter em consideração que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan et al., 1994, p.191). Assim conseguimos obter respostas que estavam subentendidas nos registos escritos.

2.3.Caraterização dos contextos educativos de intervenção pedagógica

Ao longo deste ponto iremos descrever os três contextos de estágio onde decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Para cada contexto educativo iremos apresentar, de forma detalhada, a contextualização da instituição e a caraterização do grupo de crianças, bem como a organização do tempo e a caraterização do espaço. No contexto de Educação Pré-escolar descrevemos a organização do ambiente educativo.

Salientamos que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada recolhemos informações de cada contexto a partir da observação participante e das educadoras/professoras cooperantes.

2.3.1. Caracterização do contexto educativo de Creche

A ação pedagógica aqui descrita foi realizada no contexto de creche, numa instituição do concelho de Bragança e encontra-se no centro desta mesma cidade.

Em relação à educação, nesta instituição encontramos Creche e Jardim de Infância relativamente à resposta em contexto de creche, é possível salientar que tem como objetivo fundamental promover o desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e o bem-estar da criança. A creche funciona juntamente com o jardim de infância tendo o seguinte horário de funcionamento: das 7h45m às 19h, sendo que (das 9h às 12h e das 14h às 16h) temos a componente letiva, (7h45m às 9h e das 16h às 19h) é a componente de apoio à família.

O edifício tem aproximadamente 770 metros quadrados, está num só piso e a planta da sala apresenta uma estrutura octogonal. A creche e jardim de Infância é composta por seis salas, três para a resposta social de creche e três para a resposta social de jardim de infância. Possui um hall de entrada, casas de banho adaptadas aos mais novos e uma para os adultos. Possui um refeitório, o qual funciona para atividades coletivas, um ginásio, sala de vídeo, uma copa e uma sala de reuniões e de atendimento aos pais, que funciona em simultâneo como biblioteca da instituição. Na sala dos 2 anos, grupo no qual estivemos inseridos, temos um grupo de 21 crianças, uma educadora e duas auxiliares da ação educativa.

Organização do tempo da criança na creche

Na creche as crianças da sala dos dois anos realizam o período de descanso (dormem na sala em colchões individuais) das 12:30h às 14h. Das 14h até as 16h regressa a componente letiva e, após esse tempo, as crianças ficam na componente de apoio à família, em que, inicialmente, as crianças ficam na sala ou no exterior a brincar de forma livre e por volta das 18h vão para a sala da televisão onde aguardam a chegada dos encarregados de educação.

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, bem como a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher fazer e aprender. Importa, assim,

que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (Silva et al., 2016, p.24).

Organização da sala

A sala de creche dos dois anos é uma sala com muita luz natural, ampla e encontra-se dividida por espaços. Temos ao centro da sala a área do tapete onde é feito o acolhimento, as conversas e as atividades de grande grupo. Este espaço é composto por almofadas para estarem confortáveis. Num dos cantos da sala temos a área dos jogos e das construções, que é composta por materiais como legos e brinquedos diversos que fazem com que a criança desenvolva a motricidade fina.

Pode permitir-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa, e permite-lhe ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas, uma escuta dos propósitos das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.12).

No lado oposto encontra-se a área da casinha, que é composta por elementos relacionados com a cozinha, e ao lado temos a área dos jogos de tabuleiro. Nesta área existe uma mesa de trabalho, que é utilizada para realizar todo o tipo de atividades e trabalhos, como pintura, colagem e experiências variadas. Neste espaço, e em todas as salas da instituição, exceto o berçário, há uma porta de acesso ao exterior, que facilita a deslocação para o exterior sem se percorrer toda a instituição.

2.3.2. Caraterização do contexto educativo da Educação Pré-escolar

A prática de ensino supervisionada descrita no presente item foi realizada no Centro de cariz religioso. Esta instituição dá resposta a três frentes, à Creche, ao Jardim de infância e ao 1.º Ciclo. Focando-nos no Pré-escolar, encontramos respostas a nível da alimentação, que é adequada às diferentes idades, aos cuidados de higiene, cuidados de segurança e bem-estar e atividades pedagógicas de acordo com as OCEP, metodologia adotada pela instituição. Existe um espaço exterior adequado, onde é

possível realizar diversas atividades, e espaços coletivos e individuais. Existe, também, um conjunto variado de materiais ao alcance das crianças, para que estas possam explorar e utilizar livremente. A instituição oferece algumas atividades curriculares tais como Educação Musical (45 minutos, uma vez por semana), Inglês (45 minutos, uma vez por semana) e Educação Física, que é assegurada pela educadora na sala dos 5 anos todas as quintas-feiras de tarde. O pré-escolar funciona das 7:45h às 19h. Durante esse período estão contempladas a componente letiva e a componente não letiva. A componente letiva é das 9h às 12h e das 14h às 16h e a componente de apoio à família das 7:45h às 9h e das 16h às 19h.

O jardim de infância é constituído por três salas na parte do Pré-Escolar, a sala dos três anos, que está no piso do refeitório, e as salas dos 4 anos dos 5 anos, que estão no piso superior da instituição. Em cada sala encontramos uma Educadora e uma auxiliar. O grupo no qual estivemos inseridos era um grupo com 21 crianças correspondente à sala dos 5 anos.

Caracterização do espaço

A organização do espaço e das áreas na sala, bem como os materiais à disposição, são uma forma de intervir no espaço da sala. Por este motivo a sala foi organizada, em comum acordo entre as crianças e a educadora, sendo esta dividida por áreas de atividades, que estão devidamente identificadas, tal como podemos verificar na planta da sala Fig.1.

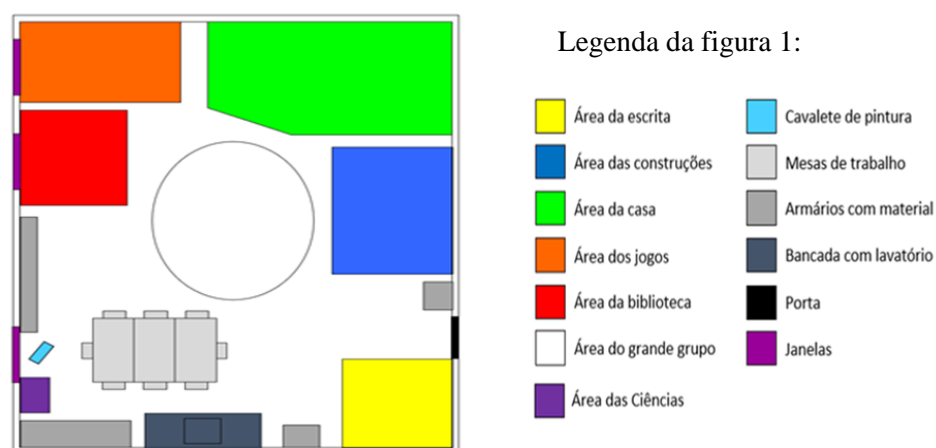


Figura 1 - Planta da sala dos 5 anos

Organização do tempo e da rotina diária

O tempo no jardim de infância é organizado em forma de rotina do dia a dia, pois esta faz com que a criança se sinta segura e autónoma, contribuindo assim, para a sua estabilidade afetiva, permitindo também que compreenda a sequência do tempo e possa antecipar os acontecimentos previamente. Sendo assim, a rotina do grupo está organizada de forma a ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças pois, como referem Hohmann e Weikart (2007), a rotina “define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo” (p.226).

Na sala dos 5 anos a rotina abrange momentos de grande grupo, de pequeno grupo e de trabalho auto-iniciado, não sendo este fixo, dependendo do interesse e das necessidades da criança. No Quadro.1 apresentamos a rotina diária da sala e quais os seus horários, sendo estes flexíveis sempre que necessário.

Horas	Rotina
7:45h	Componente de Apoio à Família
9h	Acolhimento
9:30h	Tempo de Grande Grupo
10h	Lanche / Higiene / Tempo de Exterior
10:30h	Tempo Pequeno Grupo/ Trabalho Auto-Iniciado
11:30h	Tempo de Grande Grupo
12h	Higiene/ Almoço/ Higiene
12:30h	Recreio
14h	Tempo de Planear-Fazer* / Tempo de Trabalho Auto-Iniciado
15:30h	Tempo de Rever*
16h	Higiene / Lanche / Higiene
16:30h	Recreio

Quadro 1. Rotina diária da sala (*Inserido no Tempo de Planear-Fazer-Rever)

Caracterização do grupo

No caso do “grupo de 5 anos”, trata-se de um grupo horizontal, que é constituído por 21 crianças, nas quais 11 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Trata-se de um grupo ativo e participativo, todos os participantes interessados em saber sempre mais. Têm interesse, não só por assuntos adequados às suas idades, mas também por temáticas que ouvem ser debatidas no seu dia a dia, até mesmo no telejornal.

Dado que as crianças, ao longo do seu desenvolvimento, adquirem diversificadas

competências e saberes que devem ser estimulados e trabalhados ao longo do seu crescimento, um educador atento e sensível, que observa cada criança detalhadamente, consegue perceber quais os seus focos de interesse e quais as necessidades de cada um, podendo dessa forma, compreender melhor as suas características e assim adequar e personalizar o processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades da mesma.

No caso das crianças deste grupo, os focos de interesse estão essencialmente direcionados para as áreas da casa e das construções, onde é frequente encontrar sempre as mesmas crianças. No que diz respeito ao comportamento, o grupo é bastante ativo e participativo, tal como já foi referido.

No entanto, alguns elementos acabam por perturbar a dinâmica do grupo, tanto nas interações entre os pares como na concretização de diversas atividades, mesmo que estas sejam do seu interesse.

2.3.3. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se numa Escola Pública localizada na cidade de Bragança. Apresenta uma construção com uma forma hexagonal e é composta por quatro salas de aulas, cada um delas com uma sala de apoio. Existe um gabinete para professores, quatro casas de banho, duas para os professores e assistentes operacionais e duas para os alunos e uma biblioteca onde é possível executar atividades diversificadas. É composta também por uma sala de arrumos e um pátio coberto onde as crianças passam o intervalo quando as condições climáticas não permitem a sua permanência no receio exterior. Este espaço coberto é também utilizado como um salão multiusos onde se desenvolvem atividades comuns a todas as crianças da escola.

Toda a estrutura é agradável e com compartimentos amplos e espaçosos e uma excelente exposição solar. Todas as salas estão equipadas com materiais de apoio às crianças, que se encontram guardadas em armários, e existe ainda em cada sala um quadro interativo, um computador, uma impressora e um quadro de caneta. O espaço exterior, designado por recreio e devidamente vedado por um gradeamento, é composto por um parque infantil e duas balizas de futebol. Para almoçar, as crianças deslocam-se de autocarro, acompanhados por funcionários da escola, ao agrupamento a que a mesma

pertence e regressam à escola da mesma forma. Há crianças que vão com os respectivos encarregados de educação almoçar a casa. As atividades de exercício físico são realizadas num contentor que se encontra dentro do recinto da escola.

Em toda a instituição as crianças e os professores têm à sua disposição diversos equipamentos para suportar e diversificar o processo de ensino e aprendizagem. Em todas as salas encontramos um computador, uma impressora e um quadro interativo. Na biblioteca há um número razoável de livros infantojuvenis, cinco computadores, uma impressora, uma televisão, um projetor e um leitor de DVD, existe também à disposição do professor uma fotocopiadora multifunções, que se encontra na sala de professores, e um outro computador para uso do professor e um telefone de rede fixa. Para além de todos estes equipamentos também existe a disposição um computador portátil, uma câmara de vídeo e máquina fotográfica doada à escola no ano letivo de 2007-2008.

Funcionamento da instituição

O horário de funcionamento da escola, em relação às atividades curriculares, é das 9:00h às 12:30h e das 14:00h às 17:30h. No entanto, como existiu a necessidade de dar resposta às necessidades dos pais, por algumas incompatibilidades de horário, houve um ajuste de horários mantendo-se assim a escola aberta das 7:45h às 19:00h. Este prolongamento de horário (componente de apoio à Família, CAF) é gratuito e é assegurado por professores colocados na escola em regime de mobilidade por doença.

Indo ao encontro das diretrizes do Ministério da Educação e da vontade dos encarregados de educação, a maioria dos alunos frequenta as atividades de Enriquecimento Curricular que estão distribuídas pelos respetivos horários de cada turma.

Horário da turma com a qual cooperamos

Na Fig. 2, que em seguida se apresenta, mostra-se o horário correspondente ao 4.º ano, turma com a qual cooperamos. Neste horário estão representadas as atividades curriculares dadas pela professora titular da turma e as atividades de enriquecimento curricular, que estão distribuídas no horário consoante a disponibilidade horária do professor de cada área. Isto acontece visto que estes professores são responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular de todas as turmas.

3. Descrição, análise e reflexão sobre as experiências de ensino e aprendizagem

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche, em Educação pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico teve como foco o desenvolvimento de competências profissionais, essenciais para o sucesso pessoal e profissional. E, é com este foco que descrevemos, analisamos e refletimos sobre as Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) que selecionamos para apresentar no relatório de Prática de Ensino Supervisionada. O tema integrador deste relatório versa sobre aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de competências sociais em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, devido à idade das crianças e outros fatores associados decidimos, conjuntamente, supervisores ESE, e supervisores cooperantes que iríamos apresentar Experiências de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas nos três contextos, mas que a recolha de dados iria incidir mais na apresentação das EEA referentes ao 1.º CEB.

Como anteriormente foi referido, a 13 de março, estávamos a iniciar a PES, neste contexto educativo, o país e o mundo entrou em confinamento total sem que tivéssemos tempo de iniciar a intervenção. Esta limitação trouxe imensos constrangimentos, ainda mais porque a professora titular por razões várias, não trabalhava online, com as crianças.

Pelo exposto a intervenção ficou muito limitada, a recolha de dados também, ainda mais porque o tema integrador requeria um trabalho direto com as crianças. Assim sendo, apresenta-se a seleção, descrição, intencionalidade educativa e reflexão das EEA realizadas em Creche, em Educação Pré-escolar e descrição e intencionalidade educativa referentes às EEA em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em contexto Creche

3.1.1. A Lagarta Comilona

A atividade começou com a leitura da história, identificada na fig.3, recorrendo a um puzzle previamente organizado. Contámos a história de modo que esta fosse envolvente, com o intuito de incentivar as crianças a participarem ativamente na construção do puzzle, fazendo perguntas e respondendo a estímulos.



Figura 3 - Capa do Livro "A Lagarta Comilona"

Durante a leitura, foram utilizadas técnicas de narração que encorajavam as crianças a prever o que aconteceria a seguir, a identificar elementos na ilustração, elementos estes que as crianças identificavam e colocavam na respetiva construção do puzzle tal como podemos ver na fig.4, verificando-se uma participação ativa de todas as crianças. Este método manteve as crianças atentas e também promoveu habilidades de escuta ativa e de expressão verbal, fundamentais para a aprendizagem cooperativa.



Figura 4 - Puzzle "A Lagarta Comilona"

Após a leitura, as crianças foram organizadas em pequenos grupos e cada grupo recebeu materiais para construir partes da lagarta utilizando papel colorido, cola e materiais diversos.

Esta etapa foi importante para promover a criatividade das crianças e, simultaneamente, encorajava-as a trabalharem juntas para alcançar um objetivo comum, construir a Lagartinha Comilona. Cada grupo teve a tarefa de planejar e executar a criação de uma parte específica da lagarta, o que exigiu comunicação, respeitar regras e partilha.

Durante a criação, as crianças discutiram entre si sobre as cores a utilizar, formas e tamanhos, promovendo um ambiente de aprendizagem onde cada opinião era valorizada e cada decisão era tomada em conjunto. Este processo promoveu a responsabilidade individual de cada criança e como esta se refletiu no sucesso do projeto coletivamente. Ao longo desta atividade percebeu-se que todos os pequenos grupos gostariam de fazer uma lagarta que representasse os membros da sala. Posto isto mudaram-se os planos iniciais, por proposta das crianças e construímos a lagarta da sala, em grande grupo recorrendo a tintas diversas, papel de cenário e construimos a lagarta da sala como mostra a fig.5.



Figura 5 - A Lagarta "A nossa Família"

Cada criança carimbou a sua mão e o seu pé no papel de cenário, identificaram as suas pegadas com as suas fotografias e passámos assim a ter a lagarta intitulada por “A Nossa Família” onde todos os dias uma criança diferente ia colocar a mão da criança em frente a respetiva pegada. Integrando a imaginação e criatividade coletiva construímos um quadro de presenças onde estes conseguiam identificar quem estava presente e quem estava a faltar à escola naquele dia.

A montagem coletiva da lagarta serviu como uma metáfora visual, incluída nos princípios do trabalho colaborativo interdependência positiva – um princípio fundamental

da aprendizagem cooperativa onde o sucesso de cada indivíduo está ligado ao sucesso do grupo (Monereo & Gisbert, 2002).

Utilizando a lagarta montada como referência foram realizadas diversas atividades de contagem, identificação de cores e formas, características da lagarta, integrando diversas áreas de conhecimento, entre elas área do conhecimento do mundo, elementos de matemática e outras áreas, de forma lúdica. As crianças foram desafiadas a contar o número de segmentos da lagarta e identificar as cores utilizadas.

Estas atividades reforçaram conceitos básicos, mas também mostram como a cooperação pode enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente. Para terminar as atividades em volta da lagarta, em pequenos grupos fizemos plasticina biológica. Esta foi produzida com materiais comestíveis, tais como farinha, óleo, sal e corantes alimentares. Cada grupo ficou responsável por criar uma massa para partilhar com os restantes grupos.

Todos os grupos tinham os mesmos materiais à exceção da cor do corante alimentar. Na organização da tarefa uns ficaram responsáveis por colocar os ingredientes, outros por misturar os mesmos e um outro elemento por dividir a massa de forma que todos os membros do seu grupo e os restantes grupos tivessem a mesma quantidade de massa para trabalhar. Terminamos a atividade com a criação de objetos e formas diversos relacionados com a história “A Lagartinha Comilona” tal como nos mostra a fig.6.



Figura 6 - Plasticina

Este momento de celebração do esforço coletivo reforçou a autoestima das crianças e o senso de pertença ao grupo. Ver o seu trabalho reconhecido e apreciado incentivou as crianças a valorizar ainda mais o trabalho em equipa e a partilha.

Para além dos princípios subjacentes de trabalho cooperativo que quisemos evidenciar atividade da “A Lagarta Comilona” proporcionou oportunidades significativas para as crianças que aprenderam a trabalhar em equipa, a respeitar as opiniões dos colegas e a resolver conflitos de maneira construtiva.

Em síntese a necessidade de negociar e de chegar a um consenso para a realização das tarefas desenvolveu a capacidade de comunicação assertiva e de empatia, elementos essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem cooperativo e harmonioso.

A atividade da “Lagarta Comilona” foi uma experiência rica e multifacetada que proporcionou uma abordagem diversificada no âmbito das diferentes áreas do saber/conhecimento para o ensino de leitura, artesanato e matemática, como também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para a formação integral das crianças, referimo-nos, nomeadamente, às competências de interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo e a interação estimuladora. Ao trabalhar juntas para alcançar um objetivo comum, as crianças experimentaram em primeira mão os benefícios da colaboração e da interdependência, preparando-se melhor para desafios futuros tanto na escola quanto na vida.

Uma outra EEA que se considera importante apresentar é “Agora falo eu”.

3.1.2. Agora falo eu!

A implementação da atividade “Agora falo eu!” começou com a escolha de temas para discussão. Optamos por colocar para opção temas simples e familiares para as crianças, como “os animais da quinta” e “os meus brinquedos favoritos”. Após a definição do tema, com o método *senhas para falar* cada criança recebeu três senhas tal como podemos observar na fig. 7, que utilizaria no decorrer da discussão, representadas por pequenos cartões coloridos. O uso das senhas regulou a participação, garantindo que todas as crianças tivessem a oportunidade de falar e evitando que algumas monopolizassem a conversa enquanto outras permaneciam em silêncio. Tal como é possível ver na fig.7.



Figura 7 - *Senhas para Falar*

A organização da atividade era simples: quando uma criança desejava falar, ela colocava uma das suas senhas na mesa. Após utilizar uma senha, a criança só podia usar a próxima depois de todos os membros do grupo terem utilizado pelo menos uma das suas senhas. Esta regra garantiu uma participação equitativa e encorajou as crianças a ouvirem ativamente os colegas antes de contribuírem novamente para a discussão. Foi uma tarefa difícil com crianças de dois anos, mas no final percebeu-se que foi muito enriquecedora, pois conseguimos com que estes percebessem as regras e a ordem para poderem falar novamente, após várias tentativas, existindo até interajuda entre colegas para o bom funcionamento da atividade.

O método *Senhas para Falar* destacou-se como uma estratégia pedagógica eficaz na promoção da Aprendizagem Cooperativa entre as crianças de dois anos. Este método, projetado para ser breve, com uma duração de dez a quinze minutos, foi realizado em grupos heterogêneos de quatro crianças. O principal objetivo era desenvolver competências de responsabilidade individual e de grupo. No entanto, também podemos referir que a atividade fomentou a linguagem oral e o pensamento criativo, o que proporcionou um ambiente rico em oportunidades de interação e aprendizagem.

A necessidade de esperar pela vez de falar foi algo difícil de perceber para crianças tão pequenas, mas ensinou-lhes a importância e o sentido de ter paciência e do respeito pelo outro. Por exemplo, durante uma sessão sobre “os animais da quinta”, criou-se uma grande discussão sobre as vacas e os cavalos, sendo estes os seus animais favoritos. Inicialmente instalou-se a confusão porque todos queriam falar ao mesmo tempo, mas depois com a nossa ajuda e, recorrendo às senhas conseguimos voltar a ter uma conversa calma e sem atropelos. Conseguimos perceber que, com algum esforço, houve um sentido de compreensão e de paciência para esperar pelo outro para falar.

A responsabilidade individual foi também bastante enfatizada nesta atividade. Cada criança era responsável por gerir as suas próprias senhas e por contribuir significativamente para a discussão. Cada criança ficou responsável pelas suas senhas e no decorrer do diálogo foi muito interessante observar que sempre que alguém falava sem ser a sua vez o restante grupo chamava a atenção. Pudemos perceber que o grupo, no geral, tentou ajudar os colegas a perceber as regras da atividade existindo aqui interdependência positiva.

A interdependência é um elemento central na Aprendizagem Cooperativa (Moreira et al., 2023), e o método *Senhas para Falar* que implementámos com as crianças ilustrou perfeitamente este princípio. A regra que impedia uma criança de voltar a falar antes que todos tivessem utilizado uma senha garantiu que o progresso da discussão dependesse da participação de todos.

O funcionamento do grupo foi aprimorado à medida que as crianças aprendiam a coordenar as suas ações e a apoiarem-se umas às outras. Elas desenvolveram habilidades de negociação, aprendendo a equilibrar as suas próprias necessidades de expressão com a necessidade de dar espaço aos colegas. Esta dinâmica fortaleceu o espírito de equipa e a coesão do grupo (Freire, 2011).

Como refere Azevedo (2007), o método *Senhas para Falar* também desempenhou um papel significativo no desenvolvimento da linguagem oral. A prática regular da comunicação oral, em grupo, ajudou as crianças a melhorar a sua fluência, clareza e confiança na expressão verbal. Complementarmente, a variedade de temas discutidos permitiu que as crianças ampliassem o seu vocabulário e praticassem a construção de frases e argumentos de forma estruturada.

Além disso, o estímulo para pensar criativamente foi evidente. Ao discutir temas diversos, as crianças foram encorajadas a pensar de maneira criativa e a apresentar ideias originais e inovadoras, tal como previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e, segundo o Decreto-Lei n.º 4/97. Como exemplo uma das crianças, durante uma discussão sobre “os animais da quinta”, sugeriu que as galinhas poderiam usar chapéus coloridos para ser mais fácil encontrá-las no galinheiro. Outra criança disse que gostava que os cavalos fossem coloridos como os unicórnios e ainda tivemos uma observação de uma criança que nos disse que o avô tem uma quinta com muitos animais e que ele não consegue ter preferidos porque gosta de ajudar o avô e de os alimentar a todos. Acrescentamos que, em termos de resultados observáveis, as

crianças que participaram regularmente nesta atividade demonstraram um aumento na confiança ao falar em público e uma melhoria significativa nas competências de escuta e de respeito pelos momentos de fala dos colegas.

Acresce referir que a eficácia do método *Senhas para Falar* pode ser analisado a partir de outras “perspetivas”. Por exemplo, do ponto de vista do educador, a atividade revelou-se uma ferramenta valiosa para a gestão da sala, promovendo um ambiente mais organizado e equitativo. O uso das senhas como reguladores da fala ajudou a minimizar interrupções e a manter a atenção focada, facilitando uma discussão mais fluida e produtiva.

Em suma, a implementação do método *Senhas para Falar* exemplificou como a Aprendizagem Cooperativa pode ser integrada eficazmente no contexto de Creche, promovendo um desenvolvimento equilibrado de competências interpessoais, responsabilidade individual e habilidades de comunicação. Ao regular a participação de forma equitativa e incentivar a escuta ativa e a expressão verbal enriquece o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais tão importantes para o futuro da criança.

No ponto seguinte apresentamos as EEA selecionadas para ilustrar a ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar.

3.2. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em contexto da Educação Pré-escolar

3.2.1. Jogo e aprendo

Uma das atividades que desenvolvemos durante o estágio implementou o método *Par Gelado*. Este método, organizado para crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, teve a duração, de dez a quinze minutos, e tinha como intencionalidade educativa potenciar a relação interpessoal entre todos os alunos do grupo. Realizado em pares, tal como podemos ver na fig.8, foi importante para desenvolver o espírito de equipa, a partilha de ideias e a entreaajuda.



Figura 8 - Par Gelado

A implementação da atividade “jogo e aprendo” começou com as crianças dispersas pela sala. Quando nós dizíamos “Misturar”, as crianças começavam a circular livremente pelo espaço. Este movimento inicial criava uma dinâmica de movimento e interação, permitindo que as crianças relaxassem e se preparassem para a atividade. O comando “Misturar” incentivava as crianças a moverem-se e explorarem o espaço, promovendo uma sensação de liberdade e espontaneidade. Quando nós dizíamos “Gelo”, as crianças paravam imediatamente onde estavam. Esta pausa, repentina, captava a atenção de todos e criava um momento de expectativa e concentração. O comando “Gelo” foi crucial para garantir que todas as crianças estivessem prontas para o próximo passo da atividade.

Ao ouvir “Pares”, cada criança formava um par com o colega mais próximo. Esta parte da atividade foi fundamental para promover a interação com diferentes colegas em cada momento definido para tal, evitando a formação de pares fixos e encorajando a socialização com todos os membros do grupo. Como referem Freitas e Freitas (2002), o tempo para a realização da tarefa deve ser proporcional ao número de elementos do grupo o grupo também o deverá ser, tornando-se mais difícil haver algum elemento do grupo que não se envolva.

Num grupo de crianças geralmente existem conflitos entre os diferentes elementos, pelo que é importante que a constituição dos grupos se vá alterando. A Aprendizagem Cooperativa em que os grupos não são sempre os mesmos, é um tipo de aprendizagem que pretende promover a interação entre todos os elementos e que todos desenvolvam competências sociais sempre inerentes a estas dinâmicas (Freitas & Freitas, 2002). A formação aleatória dos pares assegurou que as crianças tivessem a oportunidade

de colaborar com diferentes colegas enriquecendo as suas experiências sociais e de aprendizagem.

Uma vez formados os pares apresentávamos o tema a ser debatido ou a tarefa a ser realizada. Os temas variaram amplamente, desde questões simples como “Qual é a tua fruta favorita?” até tópicos mais complexos como “Como podemos cuidar do meio ambiente?”. Esta flexibilidade permitiu que a atividade fosse adaptada a diferentes objetivos educacionais e níveis de desenvolvimento das crianças.

Durante o tempo designado, os pares discutiam o tema ou trabalhavam juntos na tarefa proposta. Nesta atividade conseguimos efetivar o método *Par Gelado*, foi projetado para desenvolver a entreajuda e o espírito de equipa. Ao trabalhar em pares, as crianças aprenderam a colaborar e a apoiar os colegas. Esta colaboração foi vital para a realização bem-sucedida das tarefas, promovendo uma cultura de entreajuda onde cada criança se sentiu responsável, não só pelo seu sucesso, mas também pelo sucesso do par. Também o espírito de equipa foi reforçado a cada rotação, quando os pares foram reconfigurados e as crianças tiveram a oportunidade de interagir com novos colegas.

Após o tempo estipulado para a discussão ou realização da tarefa, repetia-se o procedimento inicial. As crianças foram novamente convidadas a “Associar-se”, circulando pela sala até ao comando “Gelo”. Este ciclo contínuo de movimento, pausa e formação de novos pares manteve a atividade dinâmica e envolvente, prevenindo o tédio e garantindo que as crianças permanecessem atentas e participativas.

Durante o tempo designado os pares discutiam o tema ou trabalhavam juntos na tarefa proposta. Este momento foi essencial para a partilha de conhecimentos, pois as crianças tinham a oportunidade de expressar as suas ideias, ouvir diferentes perspetivas e aprender umas com as outras. Para além das competências sociais já mencionadas, a interação entre pares estimulou o pensamento criativo, à medida que as crianças se desafiavam mutuamente a encontrar soluções para as tarefas apresentadas.

Em síntese, a implementação do método de AC *Par Gelado* resultou em diversos benefícios observáveis. Primeiramente, a rotatividade dos pares facilitou a construção de um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sentiram valorizadas e integradas. As crianças demonstraram maior confiança ao interagir com diferentes colegas e uma melhoria significativa nas habilidades de comunicação e de expressão verbal.

Do ponto de vista do educador, o *Par Gelado* provou ser “uma ferramenta” eficaz para gerir a sala de atividades e promover um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo. A estrutura simples e dinâmica da atividade facilitou a participação de todas as crianças e garantiu que cada uma tivesse a oportunidade de se envolver ativamente na aprendizagem.

Ao refletir sobre a atividade percebemos como os princípios do trabalho cooperativo, como interação face a face e responsabilidade individual e de grupo podem ser integrados de modo eficaz no contexto Pré-escolar, promovendo o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a formação integral das crianças.

3.2.2. Vamos “explorar” o japonês!

Uma das atividades realizadas e selecionadas para apresentar neste relatório corresponde ao método de Aprendizagem Cooperativa *Desenhar uma Figura*. Esta atividade, destinada a crianças em idade pré-escolar, de curta duração, foi realizada em grupos. A intencionalidade educativa subjacente era perceber se os grupos conseguiam reproduzir o que foi transmitido e abordado anteriormente, visando assim, desenvolver a interação e a responsabilidade individual entre os participantes.

Para a implementação da atividade que tem como objetivo *Desenhar uma Figura*, começamos por introduzir como tema o Japão, país que as crianças pediram anteriormente para explorar. Começamos por mostrar os continentes e, em grande grupo, identificar onde se localizava o japonês e outros países já referenciados em outros momentos, como podemos ver na fig.9.



Figura 9 - Localizar o Japão

Seguidamente organizamos os grupos. Cada grupo recebeu materiais de desenho, como papel, lápis de cor, canetas e borrachas e uma folha branca com uma rolinha vermelha

no meio para, em conjunto, fazerem uma ilustração sobre o tema previamente abordado, as cores da bandeira japonesa e a sua história. Antes de iniciar a atividade de desenho, explicamos a importância da troca de ideias com os colegas do grupo. As crianças foram incentivadas a conversar entre si para decidirem o que desenhar, assegurando que todos se identificassem com a representação final. Este processo de discussão e colaboração, como referem Scheibel et al. (2009), foi fundamental para desenvolver competências de comunicação e trabalho em equipa.

A realização do método Cooperativo *Desenhar uma Figura* promoveu significativamente a interação entre os pares. As crianças discutiram e decidiram juntas o que cada um ia desenhar, garantindo que todos os elementos do grupo estivessem envolvidos e concordassem com as ideias apresentadas. Este processo, não só melhorou as competências de comunicação, como fortaleceu a capacidade de negociar e chegar a consensos (Decreto-Lei n.º 4/97).

A interdependência foi outro aspeto crucial desenvolvido durante a atividade. Cada criança dependia dos seus parceiros para completar a ilustração, facto que as incentivou a colaborar e a valorizar as contribuições individuais de cada um. Esta dinâmica reforçou a importância do trabalho em equipa e mostrou às crianças que o sucesso do projeto dependia do esforço conjunto como podemos ver na fig.10.



Figura 10 - Interajuda em grupo

A responsabilidade individual também foi destacada durante a atividade. Cada criança tinha a responsabilidade de contribuir com ideias e esforços para a realização do desenho. Esta responsabilidade incentivou as crianças a envolverem-se ativamente no processo e a assumirem um papel proativo na realização da tarefa. Além disso, o método *Desenhar uma Figura* proporcionou “um espaço” para a expressão da criatividade. Ao discutir e decidir o que desenhar, as crianças foram encorajadas a usar a sua imaginação

e a pensar de forma criativa. A ilustração do tema permitiu que as crianças aplicassem os seus conhecimentos artísticos, tornando a aprendizagem mais envolvente e memorável.

Após a conclusão dos desenhos, cada grupo foi convidado a apresentar a sua ilustração ao grande grupo. Durante a apresentação, as crianças explicaram o que desenharam e como o desenho estava relacionado com o tema aprendido. As apresentações também serviram para desenvolver habilidades de comunicação em público, aumentando a confiança das crianças ao falar perante os colegas. Além disso, as explicações permitiram que os outros alunos aprendessem mais sobre o tema e vissem diferentes perspetivas e interpretações, enriquecendo ainda mais o processo de aprendizagem. Esta etapa final foi essencial para reforçar a aprendizagem, pois as crianças tiveram a oportunidade de verbalizar e consolidar os seus conhecimentos.

3.2.3. Fazemos em conjunto, todos colaboram...

Durante o estágio, um dos métodos de AC que demonstrou ser extremamente eficaz na promoção da Aprendizagem Cooperativa foi o *Graffiti Cooperativo*. Baseado no trabalho de Lopes e Silva (2009), este método é realizado em grupos pequenos e heterogéneos de três a quatro elementos. Cada grupo recebe uma folha grande, dividida em tantas partes quanto os membros do grupo, com cada secção identificada por uma tarefa específica. Esta abordagem encoraja a criatividade dos participantes e promove a colaboração e a interdependência entre eles.

A atividade “Fazemos em conjunto, todos Colaboram...” começou com a distribuição de folhas de papel para cada grupo. As folhas eram divididas em secções iguais, cada uma destinada a uma tarefa específica: as crianças tiveram que desenhar árvores de folha caduca e colar imagens de animais que rastejam. Solicitou-se às crianças que completassem a tarefa designada na sua secção da folha no tempo que previamente destinámos.

Cada criança trabalhava na sua parte da folha e, uma vez concluída a tarefa, passava a folha para o colega ao lado, que completaria a tarefa na secção seguinte. Este processo continuou até que a folha completasse uma rotação completa e voltasse ao ponto de partida, ou seja voltasse para a criança que tinha iniciado a tarefa. Desta forma, cada criança teve a oportunidade de contribuir para diferentes partes do graffiti, promovendo uma visão integrada e colaborativa do trabalho final.

O método *Graffiti Cooperativo* foi especialmente eficaz para desenvolver várias competências cooperativas entre as crianças. A necessidade de colaborar e coordenar esforços com outros membros do grupo incentivou a construção de um forte espírito de equipa. Além disso, a atividade ajudou a desenvolver a responsabilidade individual. Cada criança tinha de completar a sua parte do trabalho sabendo que o sucesso do projeto dependia da contribuição de todos. Esta responsabilidade incentivou as crianças a envolverem-se ativamente e a esforçarem-se para realizar um trabalho de qualidade. Para além disso, a atividade promoveu o pensamento crítico e criativo, já que as crianças tiveram de decidir como melhor representar as suas ideias e integrar as contribuições dos colegas.

Após a conclusão dos graffitiis, cada grupo apresentou o seu trabalho para o grande grupo. Durante estas apresentações as crianças explicaram as opções pelas escolhas dos desenhos, colagens e textos, permitindo uma reflexão coletiva sobre o processo de criação e os resultados obtidos. Estas apresentações reforçaram as aprendizagens e permitiram que as crianças desenvolvessem competências de comunicação em público.

Os graffitiis foram então afixados no placard dos trabalhos, valorizando o esforço das crianças e dando visibilidade ao trabalho cooperativo realizado. Esta etapa final foi fundamental para celebrar o sucesso do projeto e para motivar as crianças a continuarem a trabalhar em colaboração.

A implementação do *Graffiti Cooperativo* revelou vários benefícios importantes. A atividade facilitou a construção de um ambiente inclusivo e colaborativo, onde todas as crianças se sentiram valorizadas e integradas. Como referem Oliveira-Formosinho (2011) “os materiais convidam as crianças a inventar, a criar, a descobrir, a transformar, a testar o que acontece e porque acontece, a combinar e a contrastar, a estabelecer semelhanças e diferenças; a colaborar e a persistir” (p.61).

A atividade também incentivou, como já foi referido, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo (Jonassen, 2007). As crianças tiveram a oportunidade de explorar diferentes modos de representar ideias e de integrar as contribuições dos colegas, resultando em trabalhos que refletiam uma diversidade rica em perspetivas e abordagens. Acresce referir que o *Graffiti Cooperativo* beneficiou a eficácia para avaliar as aprendizagens realizadas previamente. Através dos desenhos, colagens e textos produzidos, foi possível verificar o entendimento das crianças sobre os temas trabalhados e identificar áreas que poderiam necessitar de maior atenção ou revisão.

Em conclusão, o método *Graffiti Cooperativo* exemplificou como a Aprendizagem Cooperativa pode ser integrada eficazmente em contexto de Educação Pré-escolar. A atividade promoveu o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais essenciais e também criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

No ponto seguinte apresentamos as EEA selecionadas, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.3. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Como nota prévia recorda-se que a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico se iniciou em março de 2020. Como já mencionamos, dia 13 de março, o país e o mundo entrou em confinamento total. Todas as escolas encerraram e a Prática de Ensino Supervisionada foi, por consequência, interrompida. Estávamos em semana de observação do contexto educativo. E aguardamos por novos desenvolvimentos, pois a incerteza foi o sentir mais presente nos dias que se seguiram.

Não sendo possível a intervenção em contexto educativo, nem online nem presencial, decidimos elaborar as planificações, na esperança de que a qualquer momento poderíamos retomar a Prática de Ensino Supervisionada, ainda que online. Como tal não foi possível, as planificações mantiveram-se, mas a recolha de dados que pretendíamos operacionalizar no 1.º CEB não se concretizou, pelo que o que iremos apresentar neste ponto será a descrição de duas EEA que pretendíamos selecionar para este relatório.

3.3.1. O meu pai é incrível

Iniciariamos a aula com uma conversa informal com as crianças em que os questionávamos sobre os seus gostos de leitura, se gostam de ler e em que espaço ou espaços gostam de o fazer.

Antes de iniciar a sessão online com os alunos para explicar a dinâmica de uma visita virtual à biblioteca escolar utilizando a plataforma zoom, iniciariamos a sessão com uma breve introdução sobre a importância das bibliotecas e como elas podem ser um recurso valioso para a aprendizagem. Explicariamos aos alunos que, embora não

pudéssemos estar fisicamente na biblioteca, iríamos explorá-la virtualmente e participar em atividades relacionadas com a leitura.

Para iniciar a visita virtual, partilharíamos o ecrã mostrando o ambiente virtual da biblioteca escolar. Explicaríamos que íamos ouvir a leitura de um livro em voz alta, assim como faríamos se estivéssemos no espaço físico da biblioteca. O livro escolhido seria “O meu pai é incrível” Fig.11, de Sabrina Moyle, que, também, era o livro do mês de março da biblioteca.

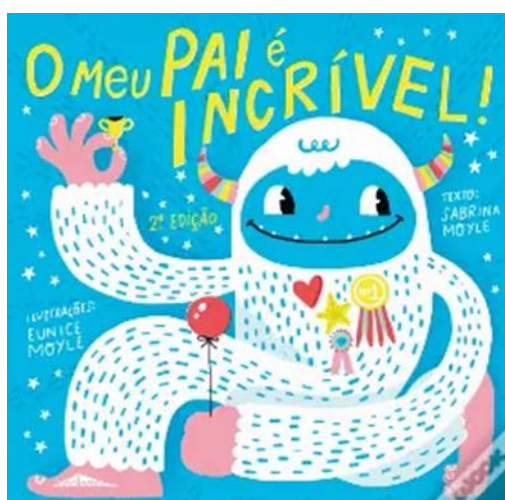


Figura 11 - Livro "O meu pai é incrível"

Iriamos recorrer à leitura em voz alta para narrar o livro. Conforme a narração, partilharíamos as páginas do livro no ecrã, permitindo que as crianças vissem as ilustrações. Durante a leitura iríamos pedindo a participação ativa das crianças, fazendo perguntas, como qual o nome das personagens, onde está a decorrer a ação incentivando as crianças a comentar as ilustrações e a história.

Após a leitura, avançaríamos para a explicação da próxima parte da atividade. Enviaríamos aos alunos uma folha digital com objetivos predeterminados sobre o que deveriam observar na biblioteca virtual. Os objetivos incluíam: a) encontrar diferentes secções da biblioteca; b) identificar livros que lhes interessassem; e c) anotar informação interessante que lhes chamasse a atenção.

Daríamos cerca de dez minutos para explorar a biblioteca virtual. Durante este tempo, as crianças poderiam “navegar” pelo ambiente virtual, explorando as prateleiras digitais, clicando em livros para obter informações e fazendo a anotação das suas

observações. Nós permanecíamos disponíveis na plataforma digital do Zoom para responder a perguntas e orientar os alunos quando solicitado.

Após o tempo de exploração, pediríamos aos alunos que se reunissem novamente na sala virtual do Zoom, onde cada aluno teria a oportunidade de partilhar as suas descobertas.

Conversaríamos com eles sobre o facto de as regras da biblioteca serem claras e bem definidas. Seria importante perceber essas noções através das respostas que seriam obtidas de forma a entendermos que existia, ou não, a noção de regras da biblioteca por parte do grupo e quais as suas opiniões.

Colocaríamos uma segunda pergunta “Há mais objetos para além de livros?” e aqui iríamos tentar perceber nível de atenção com que observaram durante o tempo que tinham.

Numa terceira pergunta iríamos questionar como estavam organizados os livros. Perante as respostas obtidas orientaríamos o discurso para a organização dos livros na biblioteca escolar para no futuro ser mais fácil a pesquisa.

Iriamos também explicar que em bibliotecas grandes é normal existirem muitas outras coisas para além de livros como mesas, cadeiras para as pessoas se sentarem a trabalhar, bem como computadores com acesso à internet.

Na última pergunta iríamos tentar perceber se as crianças sabiam o motivo da leitura daquele livro, o objetivo era deixá-los responder de forma autónoma e livre para, através das respostas e, em conjunto, perceber qual o livro que tinha sido selecionado e porque era considerado o livro do mês na biblioteca. “O Meu Pai é Incrível” era o livro do mês porque dia 19 de março era o Dia do Pai e esta foi a forma que o espaço biblioteca encontrou para homenagear todos os pais.

3.3.2. O menino que Colecionava Palavras

Outra das atividades planeadas orientou-se em torno do livro infantil “O Menino que Colecionava Palavras” Fig.12, de Peter H. Reynolds.

A intencionalidade educativa subjacente a esta EEA orientava-se para a partilha de ideias, para fomentar a curiosidade e a antecipação porque o livro selecionado era desconhecido para as crianças.

Depois de partilharem as ideias iríamos ler o livro completo, mostrando as ilustrações à medida que liamos, garantindo que todos os alunos pudessem acompanhar. Ao terminar, perguntaríamos aos alunos o que achavam da história. Com isto pretendíamos que crianças percebessem a importância da partilha de ideias, da criatividade, do respeito pelo outro, aceitando que todos os parágrafos poderiam fazer sentido dependendo do rumo que pretendêssemos dar à história, da importância das palavras e porque o menino colecionava palavras, mas que eram palavras que ele gostava muito e que faziam com que ele sentisse coisas boas quando as via ou lia. Aqui iríamos fazer um pequeno debate e diálogo com as crianças para estas trabalharem em equipa e discutirem ideias percebendo como através das palavras podemos sentir e fazer sentir coisas boas. Dizer-lhes que as palavras são mágicas, comunicam muitas mensagens, evidenciando também a importância da comunicação.

Terminaríamos a sessão a discutir o significado da expressão “ficar sem palavras” e a importância das palavras na comunicação e na expressão dos sentimentos.

Esta atividade tem como intuito mostrar que, mesmo num ambiente remoto como o que vivíamos, em plena pandemia, é possível manter o envolvimento e a cooperação entre as crianças e os seus pares e com os adultos. Com ferramentas adequadas, como as tecnologias, é possível criar salas virtuais para trabalhar em grupo, recorrer plataformas digitais interativas e proporcionar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras, em que as crianças estejam motivadas e envolvidas nas tarefas.

3.3.3. Visita de estudo Virtual

Por último planificamos uma EEA com um perfil um pouco diferente que designamos de visita de estudo virtual. Esta visita pode ser uma ferramenta extremamente eficaz dentro do contexto da Aprendizagem Cooperativa, especialmente no cenário do ensino à distância. Pensamos que incorporar uma visita virtual neste tipo de aprendizagem, não só enriquece a experiência educativa, mas também reforça a aplicação prática dos princípios cooperativos, pois a visita virtual, alinou-se perfeitamente aos princípios da Aprendizagem Cooperativa ao proporcionar um ambiente de colaboração que, neste caso, transcende as limitações físicas e temporais tradicionais impostas pelos constrangimentos provocados pela pandemia de COVID-19.

Como dissemos anteriormente, a Aprendizagem Cooperativa assenta em vários princípios fundamentais, já identificados e definidos, tais como a interdependência

positiva, a responsabilidade individual e grupal, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2002). Este modelo educacional incentiva os alunos a trabalharem juntos para resolver problemas, partilhar conhecimentos e apoiarem-se uns aos outros na construção de um entendimento mais profundo dos conteúdos.

Durante uma visita virtual, os alunos poderiam explorar um ambiente digital imersivo, que lhes oferece uma experiência de aprendizagem rica e interativa. Ao envolver-se com recursos como museus virtuais ou simulações históricas, os alunos têm a oportunidade de partilhar descobertas e dados em tempo real. Essa partilha de informações e a colaboração em atividades virtuais promovem a interdependência positiva. Por exemplo, num projeto de exploração de invenções científicas, um grupo de alunos pode pesquisar e apresentar diferentes invenções, enquanto outros participam na análise das descobertas e na discussão das implicações dessas invenções para a sociedade.

A visita virtual oferece uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, fundamentais na Aprendizagem Cooperativa. Durante a atividade, os alunos seriam desafiados a trabalhar juntos para resolver problemas, discutir conceitos e partilhar informações. Esses processos ajudariam a desenvolver habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos. Por exemplo, durante uma simulação de eventos históricos, os alunos poderiam colaborar para entender diferentes perspetivas históricas, o que exige discussão e negociação para chegar a uma compreensão comum.

A responsabilidade individual e grupal é outra característica essencial da Aprendizagem Cooperativa. Na visita virtual, cada aluno teria um papel específico, como investigar um determinado aspeto de uma exposição ou participar num grupo de discussão. A responsabilidade de cada membro do grupo para contribuir de forma significativa com a atividade é crucial para o sucesso do grupo como um todo. Isto é, evidenciado quando os alunos precisam recolher informações, participar de quizzes e partilhar as suas conclusões durante as atividades interativas pós-visita.

O objetivo principal desta visita era proporcionar aos alunos uma experiência educacional rica e interativa, substituindo a visita de estudo presencial por uma visita virtual adaptada às necessidades e características dessa faixa etária.

Estruturamos várias fases, começando com uma introdução ao tema, passando por atividades interativas e terminaríamos com uma avaliação da experiência. Cada etapa

seria cuidadosamente planejada para garantir que os alunos pudessem participar ativamente e desenvolver as suas habilidades de forma significativa, mesmo à distância.

Uma questão central seria: “Como uma visita virtual pode enriquecer a compreensão e o interesse dos alunos do 1.º CEB por temas educativos, como a história e a ciência, num ambiente de ensino à distância?” Esta questão reflete a necessidade de entender como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para criar experiências de aprendizagem imersivas e significativas, mesmo quando o contato físico com o ambiente de aprendizagem tradicional não é possível.

Para responder a essa questão, definimos três objetivos específicos, cada um abordando um aspeto fundamental da experiência educacional no ensino à distância.

Como intencionalidade educativa pretendíamos estimular o interesse e a curiosidade dos alunos por temas como a história e a ciência. A literatura sugere que a interação com conteúdos educativos de forma visual e imersiva pode aumentar a motivação dos alunos e aumentar o interesse (Beck, 2024). As visitas virtuais, ao oferecer uma experiência interativa e visualmente estimulante, têm o potencial de criar um ambiente educativo mais atrativo para os alunos do 1.º Ciclo, promovendo uma aprendizagem mais ativa e envolvente.

Pretendíamos ainda, facilitar a compreensão de conteúdos educacionais através de recursos visuais e interativos disponíveis num ambiente virtual. A visita de estudo virtual era projetada para permitir que os alunos explorassem conceitos históricos e científicos de maneira interativa, o que é especialmente importante no ensino à distância onde a experiência prática e o contato físico com os objetos de estudo não são possíveis. As tecnologias digitais no ensino referem que a integração de recursos visuais e interativos pode ajudar a tornar os conceitos mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. A utilização de recursos digitais permite que os alunos visualizem e interajam com os conteúdos de formas que apoiam a sua compreensão e retenção do conhecimento (Cavanaugh, 1999).

Por fim pretendíamos incentivar a participação ativa e a criatividade dos alunos. A visita virtual estava estruturada para envolver os alunos em atividades que estimulassem a sua criatividade e participação ativa, permitindo que expressassem o que aprenderam de maneira pessoal e inovadora. É importante a participação ativa no processo de aprendizagem, pois ela promove uma maior interiorização do conhecimento

e desenvolve competências diversas (Brusilovsky & Millán, 2007). As atividades que seriam propostas após a visita virtual, seria a criação de desenhos ou apresentações digitais sobre os temas explorados.

A visita virtual seria elaborada para proporcionar uma experiência educativa rica e interativa (Sarker et al., 2019), utilizando recursos digitais acessíveis a partir de qualquer lugar. O tema escolhido seria “O Mundo das Descobertas” onde se abordaria conteúdos das três áreas do conhecimento e expressões recorrendo a diferentes plataformas digitais, entre elas incluiria Google Earth Fig.13 e o Museu Virtual de História e Ciência. Esta combinação permitiria explorar conteúdos diversos.

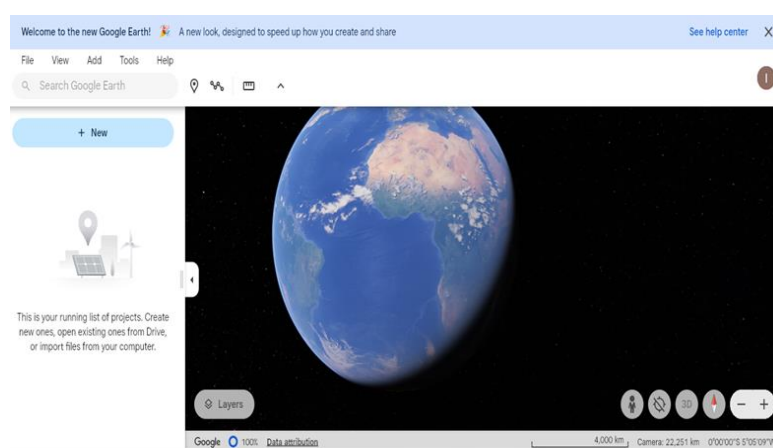


Figura 13 - Vista Geral do Google Earth

A visita virtual começaria com uma sessão de introdução por videoconferência, onde explicaríamos aos alunos que iriam embarcar numa viagem digital pelo Museu Virtual de História e Ciência, conhecido pela sua interatividade e recursos visuais ricos. A plataforma escolhida oferecia uma experiência imersiva através de exposições virtuais e simulações interativas.

Visita pelo museu virtual: Utilizando a plataforma do museu virtual, conduziríamos os alunos por diferentes secções do museu que cobririam temas como a história das descobertas científicas e eventos históricos marcantes. A visita incluiria: i) exposição de descobertas científicas: Os alunos poderiam explorar secções sobre grandes invenções e descobertas, como a invenção da roda e a teoria da relatividade de Einstein. Usando recursos interativos, poderiam ver modelos 3D de invenções e participar em experiências virtuais simples que ilustravam conceitos científicos básicos; ii) galeria dos exploradores históricos: Esta secção apresentaria figuras históricas importantes, como Cristóvão Colombo e Marie Curie. Cada “estação” incluía biografias interativas, imagens

e vídeos curtos que narravam as suas contribuições e descobertas e iii) simulações interativas: Utilizaríamos simulações interativas para ilustrar eventos históricos importantes, essas simulações permitiram aos alunos interagir com cenários históricos, participando virtualmente de eventos entre outras atividades.

Durante a visita os alunos participariam em várias atividades interativas planejadas para reforçar e avaliar o conhecimento adquirido, como por exemplo: jogos educativos: Incluiriam quizzes e desafios baseados nas exposições; jogos de correspondência onde os alunos tinham que ligar invenções aos seus inventores ou associar eventos históricos a datas específicas e quizzes interativos para rever os principais pontos discutidos durante a visita garantindo que os alunos pudessem aplicar e partilhar o que aprenderam.

Para consolidar a experiência de ensino e aprendizagem, cada aluno seria convidado a criar uma atividade artística baseada num tema ou descoberta que achou mais interessante durante a visita. Esta atividade incluía: desenho: Os alunos iriam desenhar no programa *PINTER* representações de invenções, figuras históricas ou eventos que acharam fascinantes. Finalizariam com apresentações digitais usando ferramentas como o *Canva*, onde ilustrariam as suas descobertas favoritas com texto e imagens.

Após a conclusão dos trabalhos artísticos, iríamos organizar uma sessão de partilha online, onde os alunos apresentariam as suas criações para a turma. Esta etapa permitiria aos alunos refletir sobre o que aprenderam e também promoveria uma troca de ideias e encorajaria o reconhecimento do trabalho dos colegas. Essa abordagem proporcionaria uma experiência educativa abrangente e envolvente, aproveitando o potencial das tecnologias digitais e a importância da partilha para o processo ensino aprendizagem.

Considerações finais

Terminamos este último ponto do relatório final de estágio refletindo sobre os aspectos positivos e aqueles menos positivos do trabalho realizado, tendo em conta os resultados obtidos. Ou seja, um dos principais focos de um relatório deste tipo é o de refletir sobre as experiências de ensino aprendizagem previstas para serem desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em diferentes contextos, no caso, em contexto de Creche, em contexto de Educação Pré-escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em função do tema aglutinador escolhido, neste caso, a Aprendizagem Cooperativa. Por ter sido um assunto que nos suscitou interesse, buscamos refletir sobre a Aprendizagem Cooperativa, as suas vantagens, constrangimentos e impactos, no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Seleccionamos para desenvolver os métodos de trabalho cooperativo competências fundamentais como por exemplo, a ajudar entre colegas, como podemos verificar nas experiências de ensino aprendizagem da “A Lagarta Comilona” e “Vamos explorar o Japão” que as crianças se entreeajudam uma das principais competências, depois temos também a competência de respeitar regras que podemos ver na atividades “Agora Falo eu!” que não foi seleccionada ao acaso pois é implementado o método de aprendizagem cooperativa *Senhas para Falar* cujo objetivo principal é por as crianças a respeitar as regras. No que toca às experiências do 1.º CEB apesar de não as termos conseguido pôr em práticas nas três descrições de ensino aprendizagem pretendíamos verificar a ajudar entre as crianças a partilha de ideias entre si e com o grupo no total e sobretudo o respeito pelo outro.

Em relação ao trabalho cooperativo, uma das conjeturas que se fundamenta é que as crianças aprendem a trabalhar em grupo, são cooperantes e envolvem-se nas aprendizagens de uma forma cooperativa e participativa, respeitando-se uns aos outros e às suas opiniões, com vantagens notórias para o seu desenvolvimento enquanto pessoas, apelando a competências socializadoras. Pegando nos dados que conseguimos recolher, nomeadamente, nas práticas desenvolvidas em contexto de Creche e de Educação Pré-escolar, sustentadas nas experiências de ensino e aprendizagem antes descritas, pensamos poder afirmar que as crianças, não só se envolveram de forma positiva nas tarefas cooperativas propostas, criando ambientes de espírito e de trabalho em grupo, como tiveram manifestações claras de ajuda, de respeito e de partilha ideias.

Recordamos que tínhamos como questão de partida: Qual é a importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em crianças, em

contextos de intervenção educativa (Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico)?; e os seguintes objetivos: a) implementar métodos diversificados de aprendizagem cooperativa, adequados ao nível etário das crianças; b) averiguar as competências sociais desenvolvidas pelas crianças; e c) relacionar a implementação de métodos de aprendizagem cooperativa com o desenvolvimento de competências sociais.

Relativamente ao objetivo a), diremos que foi atingido, pois tivemos a preocupação, não só de diversificar os métodos de aprendizagem cooperativa, mas de os adequar às crianças e aos seus interesses. Assim, na Creche através da atividade “A Lagarta Comilona” evidenciou-se a partilha de ideias e a ajuda entre colegas.

Na atividade “Agora falo eu!” o respeito pelas regras esteve muito evidente, foi muito respeitado por todos. Em relação às atividades planeadas para a Educação Pré-escolar na atividade do “Jogo e Aprendo” podemos ver a interajuda e o poder de cooperação entre os membros participantes, objetivos esses que também conseguimos observar na atividade “Vamos “explorar” o Japão”.

A partilha de ideias e sugestões respeitando o outro, também se verificara na atividade designada de “Fazemos em conjunto, todos colaboramos...”, onde implementamos o método *Graffiti Cooperativo* pois tal como o nome indica as crianças cooperam entre si e ajudam-se num trabalho conjunto e comum a todos. No que diz respeito ao 1.º CEB, as características que pretendíamos observar era o sentido de partilha, respeito e o cumprimento de regras a interajuda e o trabalho em grupo. As Experiências de Ensino Aprendizagem foram planeadas com essa intencionalidade embora não tivéssemos tido a oportunidade de as pôr em prática. Talvez um dia quando exercer a profissão.

No que diz respeito ao objetivo b), tal como é possível constatar da descrição das EEA feita anteriormente, na Creche pensamos poder dizer que, de alguma forma, ainda que ténue, contribuímos para o desenvolvimento de competências sociais no âmbito da Aprendizagem Cooperativa no que diz respeito à interajuda entre colegas, partilha de ideias, respeito das regras. Estas competências foram observadas em todos os contextos onde tivemos o privilégio de cooperar. Em relação ao 1.º CEB pretendíamos verificar todas estas competências, o trabalho em grupo, a cooperação, a partilha de ideias e respeito pelos colegas, mas, por constrangimentos já identificados, tal não foi possível. Ficou a planificação.

Quanto ao objetivo c), diremos que, do trabalho desenvolvido, é possível perceber que para crianças da Creche e da Educação Pré-escolar, embora seja muito difícil que mantenham “o foco” e que entendam o sentido de partilha e de cooperação, é possível conseguir despertar nelas o espírito de equipa e de colaboração. Percebemos também que ainda existe um longo percurso até conseguimos ter um trabalho “vincado”, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a vida em sociedade, como aquelas que se definiram.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico não conseguimos obter resultados, tal como já foi referenciado anteriormente, devido a ausência de Prática de Ensino Supervisionada, por falta de condições movidas pela pandemia de covid19.

Assim, respondendo à nossa questão orientadora: Qual é a importância da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento de competências sociais em crianças em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico?, diremos que, apesar de todas as problemáticas vividas, que tentamos ultrapassar e aprender com elas, conseguimos perceber que há benefícios para as crianças, no trabalho cooperativo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento individual e social que, acreditamos, ter repercussões no seu desenvolvimento cognitivo.

Podemos ainda concluir que para se conseguir implementar a Aprendizagem Cooperativa de uma forma eficaz temos que ser profissionais atentos às necessidades das crianças, promovendo de forma bastante sistemática momentos de participação, interajuda e partilha para o desenvolvimento de competências cooperativas. Posto isto, temos que estar abertos às ideias das crianças e às suas sugestões de atividades, negociando em conjunto o como, o quando e o onde fazer, mas sobretudo, tornando possível que se ajudem entre si. Tal como afirmam Lopes e Silva (2008) “se soubermos compreender a criança seja em grupo ou de forma autónoma, se percebermos o seu modo de “aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala de aula” (p.32). Assim, como futuros educadores, temos um papel crucial na formação de cada criança enquanto cidadã ativa e interventiva, mas sobretudo integrada.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. (1.ª Ed.). Asa Editores.
- Andrade, C. D. N. R. (2011). *Aprendizagem cooperativa: estudo com alunos do 3.º CEB*. [Dissertação de mestrado].
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6157/1/DISSERTACAO_FINAL.pdf
- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Horizontes Pedagógicos.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. *Formar leitores. Das teorias às práticas*, 149-164.
- Beck, D., Morgado, L., & O' Shea, P. (2024). Educational Practices and Strategies With Immersive Learning Environments: Mapping of Reviews for Using the Metaverse. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 319-341.
<https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3243946>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (11.ª Ed.). Porto Editora.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., dos Santos, S. B., Vasco, A. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (Vol.12). Porto Editora.
<https://books.google.pt/books?id=5ZXmAAAACAAJ>
- Brandt, L., Sharp, A. C., & Gardner, D. S. (2021). *Examination of Teacher Practices on Student Motivation for Reading*. The Reading Teacher.
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). *User Models for Adaptive Hypermedia and Adaptive Educational Systems*. The Adaptive Web,
- Cavanaugh, C. S. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta- Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. (Vol.3). ACIME.
- Decreto-Lei nº4/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série -A.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/4-1997-561218>

- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. (Vol. 151). Livros Horizonte.
- Freitas, L. F., C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
<https://books.google.pt/books?id=0WBIAAAACAAJ>
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Vol.4). Buenos Aires.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista de Educação*. 10(2), 99-11.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. (6.ª Ed.). Artmed Editora.
- Moreira, S., Macedo, F., Mendes, V., Sousa, M., Moreira, L., Gonçalves, S., Lézon, I., Cardoso, S., & Granja, A. (2023). *Relatório de Atividades 2023*. Projeto Coopera Escola + 21| 23. Direção Geral de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto Editora.
- Sá, D. M. B., & Pires, D. (2014). Aprendizagem cooperativa: Aplicação do método graffiti cooperativo e jigsaw com alunos do 5º ano de escolaridade. *XII Congresso SPCE: Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: A systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.

- Scheibel, M. R., Silveira, R. M., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (2009). Aprendizagem cooperativa: uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores. *Revista Brasileira de Ensino de ciência e tecnologia*, 2(2).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. d. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - O Processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. VYGOTSKY, LS A formação social da mente. Martins Fontes.