

**Micaela Cristina Estêvão Marques**

**A importância da aprendizagem cooperativa na  
qualidade das interações que se estabelecem entre  
as crianças**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2017**

**Micaela Cristina Estêvão Marques**

**A importância da aprendizagem cooperativa na  
qualidade das interações que se estabelecem entre  
as crianças**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Olga Ludovico

Professora Doutora Catherine Simonot



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2017**

«A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças»

Declaração de autoria do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Micaela Cristina Estêvão Marques

---

*Nome*

Copyright – Micaela Cristina Estêvão Marques – A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

**«Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe»**

**(Clarice Lispector citada por Lopes & Silva, 2009, p. IX).**

## Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível graças a uma corrente de apoio e companheirismo por parte de algumas pessoas que contribuíram, significativamente, para a minha formação enquanto pessoa e profissional de educação. A cada uma dessas pessoas agradeço por fazerem parte deste processo de crescimento e de luta pelos meus sonhos, pelo apoio e energia que me transmitiram, em particular nesta fase da minha vida.

Primeiramente, agradeço às orientadoras Doutora Catherine Simonot e Doutora Olga Ludovico pela disponibilidade e pela forma como abraçaram, juntamente comigo, este projeto e me permitiram fazê-lo com maior rigor.

A minha família, em especial, os meus pais e irmão, que são os meus pilares merecem um profundo agradecimento, uma vez que tudo o que sou e o que conquistei, até ao momento, é graças ao seu apoio, motivação, dedicação e amor incondicional.

Agradeço aos meus amigos por estarem, sempre, ao meu lado. Aqueles que independentemente da distância ou do tempo, se mantêm fiéis e estão sempre a torcer por mim. O companheirismo, a alegria e a amizade quando partilhados com quem gostamos torna o caminho mais fácil de ser percorrido e a vida mais colorida.

Sou grata à educadora Patrícia Jorge Silva por representar, para mim, uma referência e pelo tanto que consigo aprendi a ser e a fazer. No geral, um agradecimento também a todos os profissionais do Centro Social Quinta da Palmeira por serem uma fonte de energia e alegria, e com os quais fui muito feliz e cresci imenso.

Também agradeço a todos os profissionais, docentes ou não docentes, que me acompanharam desde o jardim de infância até ao ensino superior, em especial à Doutora Maria Helena Horta pela disponibilidade e por fazer a diferença na vida das suas alunas. Enquanto professora de Prática de Ensino Supervisionada transmitiu-nos mais do que saberes e competências, o seu exemplo e experiência.

Por fim, agradeço a todas as crianças que cruzaram o meu caminho, pelo tanto que me ensinaram e pela oportunidade que me concederam de contribuir para o seu desenvolvimento e por colorirem a minha vida em tons de brincadeiras e afetos.

Sou grata à vida por me permitir lutar pelo meu sonho de ser educadora de infância e por colocar na minha vida pessoas especiais que me fazem querer ser melhor pessoa e profissional. Uma vez que tal como diz a célebre frase de Antoine De Sainte-Exupéry «todos aqueles que passam por nós nunca vão sós, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós».

## Resumo

O presente relatório de investigação surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Na prática, em contexto de jardim de infância, houve a necessidade de estimular e promover interações positivas entre as crianças para que existisse uma convivência saudável, inclusiva e democrática no ambiente educativo. A partir desta realidade procurei investigar a relação entre a aprendizagem cooperativa e a qualidade das interações que as crianças estabeleciam entre si. Neste sentido, os principais objetivos do estudo foram a realização de atividades no âmbito da aprendizagem cooperativa, bem como a promoção e o desenvolvimento de competências sociais e de interações positivas.

O estudo de natureza qualitativa centra-se em dois grupos heterogéneos de crianças que realizaram um leque diversificado de atividades de carácter cooperativo. A técnica utilizada para a recolha de dados foi a observação direta, complementada por gravações audiovisuais e registos escritos, mais precisamente notas de campo.

Os resultados da investigação evidenciam que a prática de atividades de aprendizagem cooperativa contribuí para a mobilização de valores e competências sociais, ou seja, assiste-se a um desenvolvimento do saber ser, saber estar e saber relacionar-se e cooperar com os outros. E, por conseguinte, a qualidade das interações que se estabelecem entre as crianças é potenciada através da aprendizagem cooperativa.

**Palavras-chave:** aprendizagem cooperativa; competências sociais; interação; desenvolvimento; educação pré-escolar.

## **Abstract**

The following report came within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education.

In practice, in a kindergarten context, the need to stimulate and foster positive interactions among children emerged, so that there was a healthy, inclusive and democratic coexistence in the educational environment. From this reality I sought to investigate the relationship between cooperative learning and the quality of the interactions that children established among themselves. In this sense, the main objectives of the study were the realization of cooperative learning activities, as well as the promotion and development of social skills and positive interaction.

The study has a qualitative nature and focuses on the case of two heterogeneous groups of children who have carried out a diverse range of cooperative strategies and activities. The technique used for data collection was direct and participatory observation, complemented by written records, more precisely field notes, and audiovisual recordings.

The results of the research show that the practice of cooperative learning activities contributes to the mobilization of social values and competences, in other words, there is a development of knowingness, knowing how to be and knowing how to relate and cooperate with others. And, therefore, the quality of interactions that are established among children is enhanced through cooperative learning.

**Keywords:** cooperative learning; social skills; interaction; development; preschool education.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice geral.....	iv
Índice de tabelas.....	vi
Índice de apêndices.....	vii
Abreviaturas e siglas.....	viii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. A aprendizagem cooperativa no jardim de infância.....	3
2. O desenvolvimento social da criança.....	6
3. As interações entre pares na educação pré-escolar.....	9
Capítulo II – Metodologia.....	12
1. Natureza do estudo.....	12
2. Questão de investigação.....	13
3. Objetivos.....	13
3.1. Objetivo geral.....	13
3.2. Objetivos específicos.....	13
4. Participantes.....	14
5. Procedimentos metodológicos.....	15
5.1. Observação direta e participativa.....	15
5.2. Documentação: notas de campo.....	16
6. Procedimentos éticos.....	17
Capítulo III – Intervenção e instrumentos.....	18
1. Estratégias de intervenção.....	18
2. Apresentação das atividades.....	21
2.1. Histórias.....	21
2.2. «Vamos contruir uma história?».....	22
2.3. Atividade experimental.....	22
2.4. Jogo «Um por todos e todos por um».....	23
Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	24
1. Processos e resultados das atividades.....	24

1.1. Histórias «A que sabe a lua?» e «Depois da chuva».....	24
1.2. Atividade «Vamos contruir uma história?».....	25
1.2.1. Grupo A.....	25
1.2.2. Grupo B.....	27
1.3. Atividades experimentais.....	29
1.3.1. Grupo A.....	29
1.3.2. Grupo B.....	31
1.4. Jogo «Um por todos e todos por um».....	33
1.4.1. Grupo A.....	33
1.4.2. Grupo B.....	35
2. Análise dos resultados.....	36
Considerações finais.....	43
Bibliografia.....	46

## Índice de tabelas

Tabela 3.1 – Apresentação das histórias «A que sabe a lua?» e «Depois da chuva»....	21
Tabela 3.2 – Apresentação da atividade «Vamos construir uma história?».....	22
Tabela 3.3 – Apresentação da atividade experimental.....	22
Tabela 3.4 – Apresentação do jogo «Um por todos e todos por um».....	23
Tabela 4.1 – Grupo A na realização da atividade «Vamos construir uma história?»...25	
Tabela 4.2 – Grupo B na realização da atividade «Vamos construir uma história?»...27	
Tabela 4.3 – Grupo A na realização de atividades experimentais.....	30
Tabela 4.4 – Grupo B na realização de atividades experimentais.....	32
Tabela 4.5 – Grupo A na realização do jogo «Um por todos e todos por um».....	33
Tabela 4.6 – Grupo B na realização do jogo «Um por todos e todos por um».....	35

## Índice de apêndices

Apêndice I – Autorização para a recolha de dados.....	50
Apêndice II – Descrição da atividade: o conto das histórias «A que sabe a lua?» e «Depois da chuva».....	51
Apêndice III – Planificação da atividade «Vamos construir uma história?».....	53
Apêndice IV – Descrição da atividade «Vamos construir uma história?».....	55
Apêndice V – Recursos materiais da atividade «Vamos construir uma história?».....	56
Apêndice VI – Análise do grupo A na atividade «Vamos construir uma história?».....	57
Apêndice VII – Análise do grupo B na atividade «Vamos construir uma história?».....	60
Apêndice VIII – Histórias elaboradas pelo grupo A.....	62
Apêndice IX – Histórias elaboradas pelo grupo B.....	63
Apêndice X – Desenhos a pares ilustrativos das histórias.....	64
Apêndice XI – Planificação das atividades experimentais.....	66
Apêndice XII – Descrição das atividades experimentais.....	68
Apêndice XIII – Tabelas de previsões e observações das experiências «As sombras crescem?» e «Flutua ou não flutua?».....	70
Apêndice XIV – Análise do grupo A nas atividades experimentais.....	72
Apêndice XV – Análise do grupo B nas atividades experimentais.....	75
Apêndice XVI – Planificação do jogo «Um por todos e todos por um».....	76
Apêndice XVII – Descrição do jogo «Um por todos e todos por um».....	78
Apêndice XVIII – Cartões do jogo «Um por todos e todos por um».....	80
Apêndice XIX – Tabuleiro e dado do jogo «Um por todos e todos por um».....	84
Apêndice XX – Análise do grupo A no jogo «Um por todos e todos por um».....	85
Apêndice XXI – Análise do grupo B no jogo «Um por todos e todos por um».....	86

## **Abreviaturas e siglas**

<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>ME</b>	Ministério de Educação
<b>MEPE</b>	Mestrado em Educação Pré-Escolar
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PES</b>	Prática de Ensino Supervisionada
<b>UC</b>	Unidade Curricular
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>ZDR</b>	Zona de Desenvolvimento Real

## Introdução

O presente relatório de investigação é parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento apresenta como título «A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si». A investigação realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de jardim de infância.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) assumem como um dos seus fundamentos uma ação pedagógica centrada na cooperação e planeada «em função do grupo e de acordo com as características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima» (Ministério de Educação, 2016, p. 10). Deste modo, a cooperação é um dos valores privilegiados na educação pré-escolar, concedendo às crianças a oportunidade de assumirem um papel ativo e importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento umas das outras.

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) encara este nível educativo como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. O jardim de infância assume assim um papel de grande importância no que respeita ao desenvolvimento da criança, à forma como encara e se relaciona com o mundo, sendo determinante nesta fase a construção de valores, e de competências sociais para uma vida em comunidade centrada no respeito pelo outro.

O principal objetivo do estudo é compreender os efeitos da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações sociais que as crianças estabelecem entre si.

A adoção do presente tema está relacionada com um interesse particular sobre a cooperação, e porque na prática revelou-se pertinente promover relações positivas entre pares, dado que o comportamento das crianças era marcado pela exclusão e discriminação. Neste contexto, procurei realizar atividades de aprendizagem cooperativa e analisar a sua influência nas interações que se construíam no seio de dois grupos.

A formação dos dois grupos, com quatro membros cada um, teve por base a heterogeneidade ao nível do desenvolvimento, idade e características da personalidade.

A partir do desenvolvimento das atividades de caráter cooperativo foi possível observar e analisar a forma como as crianças experienciam estes momentos e se

relacionam entre si. Estas atividades foram realizadas em duas fases, com um intervalo de tempo significativo, de modo a detetar e a comparar as modificações, as dificuldades, as evoluções e todos os aspetos que fossem relevantes para o estudo.

A investigação, de carácter qualitativo, teve como foco estudar dois grupos de crianças. Pretendeu-se analisar, em contexto de sala de atividades, a influência da realização de atividades de aprendizagem cooperativa na participação e na relação que cada criança estabelecia com os seus pares, bem como na dinâmica desses grupos. Essa análise baseou-se no exercício, por iniciativa própria ou não, de valores e competências como: a partilha, a escuta e o respeito pelo outro, a espera pela sua vez, a entreaajuda, a negociação, o reforço positivo, e a comunicação verbal e não verbal entre as crianças dos respetivos grupos.

Este documento divide a informação da investigação em quatro capítulos. No capítulo I encontra-se o enquadramento teórico, onde há uma definição de conceitos e saberes no que respeita à aprendizagem cooperativa no jardim de infância, ao desenvolvimento social e à interação que as crianças estabelecem com os seus pares. Esta etapa do relatório é fundamental para a contextualização e a compreensão da importância do estudo.

No capítulo II apresenta-se a metodologia utilizada para realizar a investigação, dando a conhecer as estratégias de intervenção e os instrumentos utilizados para recolher os dados, apresentando a questão de partida, os objetivos e os participantes, bem como os procedimentos metodológicos e éticos aplicados para a recolha e análise de dados, nomeadamente a observação direta e as notas de campo.

O capítulo III, denominado de intervenção e instrumentos evidencia as dinâmicas, as estratégias de intervenção e os recursos utilizados, ou seja, retrata o leque de atividades de aprendizagem cooperativa desenvolvidas com as crianças.

No capítulo IV os dados recolhidos são alvo de análise, numa perspectiva construtivista e interpretativa, que nos permite refletir e compreender os efeitos da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações estabelecidas entre os membros dos grupos.

Por fim, as conclusões apresentam uma síntese da informação mais significativa e refletem sobre o processo de investigação, os resultados obtidos, as dificuldades sentidas e limitações do estudo. Na bibliografia encontra-se a literatura consultada que representa um suporte teórico, onde assentam os fundamentos apresentados e desenvolvidos na presente investigação. Os apêndices, por sua vez, dão visibilidade a toda a informação adicional que complementa o documento.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1. A aprendizagem cooperativa no jardim de infância

A infância representa um «período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras» (Ministério de Educação, 2016, p. 4). Os primeiros anos de vida são cruciais para a construção da personalidade e para o desenvolvimento da criança, uma vez que nesta fase são lançados os alicerces ao nível do saber ser, saber estar e saber fazer.

A aprendizagem «é o processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito» (Sim-Sim, 1998, p. 28). As crianças estão em constante aprendizagem através das experiências que vivenciam e do contacto que estabelecem com os seus pares e adultos. A interação com os outros promove uma aprendizagem a partir do exemplo, da partilha e do diálogo, o que poderá remeter-nos para a aprendizagem cooperativa. Uma vez que a cooperação se caracteriza por «actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos» (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Assim, a aprendizagem cooperativa representa «uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto» (*idem*, p. 4).

O conceito de aprendizagem cooperativa vai para além do tradicional trabalho de grupo, sendo necessária a existência de um conjunto de requisitos, nomeadamente, «a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo» (Johnson & Johnson, 1989, Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 14). As atividades para se inserirem no âmbito da aprendizagem cooperativa exigem a união de esforços para alcançar um objetivo comum, com a consciência de que cada elemento do grupo assume responsabilidades, e oferece um contributo essencial e importante, sem o qual esse objetivo não será conquistado. De salientar que a «criança tem por condição natural a colaboração e a cooperação» e, no jardim de infância, «a vida de grupo é o meio natural (...) e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional» (Piaget, 1999, p. 134).

Os métodos de aprendizagem cooperativa requerem especial atenção ao nível da formação dos grupos, atribuição de papéis e promoção de competências sociais. A

constituição de um grupo deve ser pautada pela heterogeneidade, no que diz respeito ao desenvolvimento, à faixa etária e às características pessoais de cada criança, porque as diferenças serão um elemento potenciador, permitindo uma diversidade de perspectivas, de conhecimentos e de opiniões partilhadas e, deste modo, as crianças aprenderão umas com as outras. A heterogeneidade «contribui para a promoção de um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para que os alunos assumam pontos de vista diferentes durante o trabalho realizado e a análise dos temas abordados» (Johnson & Johnson, 1999 a, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 36), «proporcionando assim o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal» (Pujolás, 2001, citado por *idem*).

Através da gestão do espaço, do tempo e do grupo o/a educador/a pode facilitar e criar oportunidades significativas em que as crianças se relacionem de forma positiva e saudável. Neste sentido, a gestão do currículo e do ambiente educativo tem um papel determinante na promoção da cooperação, uma vez que «só uma pedagogia fundada nas relações sociais (...) permitirá desenvolver atitudes morais (...) saudáveis e permitirá à criança ir mais além» (Piaget, 1999, p. 108).

É importante que o ambiente da sala de atividades seja caracterizado pela coesão social e democracia, em que todas e cada uma das crianças sejam escutadas e as suas opiniões tidas em consideração, pois uma das formas mais eficazes de aprendizagem é através do exemplo que é transmitido pelas figuras de referência, que neste caso é o/a educador/a.

Na aprendizagem cooperativa o/a educador/a assume as funções de orientar, numa perspectiva «socioconstrutivista em que aprender é considerado um processo de co-construção interactiva entre a criança, os seus pares e os adultos» (Folque, 2014, p. 91 e 92), bem como de mediar as interações e questionar com o objetivo de «levar a criança a pensar e reflectir, a ver as coisas de uma outra perspectiva e a explorar a incerteza num meio seguro» (Claxton, 1999; Fisher, 2001; citados por Folque, 2014, p. 93). A implementação da aprendizagem cooperativa, numa primeira fase, exige uma maior orientação do/a educador/a que deve também reforçar positivamente e intervir, quando necessário e, simultaneamente, dar liberdade para que as crianças dialoguem, negociem e resolvam conflitos, de forma autónoma. De salientar que «o conflito e a negociação tornam-se “forças propulsoras” do crescimento intelectual e social das crianças» (Vasconcelos, 2012, p. 12).

Nessa fase inicial, os grupos devem ser compostos por um número reduzido de crianças e permanecer durante um período de tempo considerável, de modo a dar espaço

e tempo para que se desenvolvam estratégias e competências para melhor se relacionarem com as diferentes personalidades, e também para o «desenvolvimento de competências cooperativas no seu seio (...) uma vez que os alunos têm que combater hábitos de trabalho individual» (Fontes & Freixo, 2004, p. 38). O planeamento deste género de atividades exige flexibilidade, partindo do pressuposto que cada criança é única, também cada grupo tem características específicas e uma dinâmica própria. Com a realização de atividades de aprendizagem cooperativa as crianças desenvolvem competências sociais e cognitivas que lhes permitem ser autónomas e construir um leque de valores e princípios essenciais para viver numa sociedade democrática e inclusiva, e que são aplicados nestas situações, bem como no seu quotidiano. As competências sociais e as interações positivas são, em simultâneo, causa e efeito da cooperação, uma vez que são requisitos e se desenvolvem na prática de atividades desse âmbito, permitindo à criança «aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação» (Vygotsky, 1991, citado por Lopes & Silva, 2008, p. 12).

A aprendizagem cooperativa surge em diferentes metodologias de educação e, segundo Vasconcelos (2012), este género de aprendizagem apresenta uma grande importância ao nível «da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao colectivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa».

A educação de infância assume como um dos seus principais objetivos a formação de cidadãos conscientes e solidários e, neste sentido, a aprendizagem cooperativa promove um desenvolvimento global da criança que é determinante para a sua vida em sociedade. Neste sentido, «os jogos cooperativos são, definitivamente, um instrumento didático de primeira ordem na educação para os valores (...) proporcionam estratégias e recursos que facilitam a comunicação, o entendimento (...) e o prazer» (Jares, 2007, p. 13-14).

Competências sociais como a escuta e o respeito pelo outro, o esperar pela sua vez, o reforço positivo, a partilha, a ajuda, a comunicação verbal e não verbal, e o modo como as crianças se relacionam são fundamentais para a qualidade das interações, e consequentemente, para a vida da criança enquanto ser social.

No processo de cooperação a linguagem «constitui um meio através da qual as crianças constroem com sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo» (Folque, 2014, p. 89). A criança comunica através de «respostas verbais e não verbais» que «proporcionam informação importante» (Lopes & Silva, 2008, p.18) durante o processo de interação, ou seja, quando o/a educador/a conhece aprofundadamente a criança e de acordo com o contexto, para além da expressão

oral, a postura corporal, os gestos, o tom de voz e as expressões faciais desta refletem o seu bem-estar, interesse e envolvimento em relação à atividade.

Na sociedade atual, cada vez mais marcada pelo domínio das tecnologias e do mundo virtual, assiste-se a uma deterioração da comunicação, face a face, revelando-se imperativo investir na socialização das crianças que veem e projetam o mundo através de um ecrã. Esta realidade evidencia a importância da aprendizagem cooperativa no jardim de infância. No entanto, a sua prática requer um conhecimento consolidado, por parte do/a educador/a, em relação à aprendizagem cooperativa e à forma como se processa o desenvolvimento social da criança. O desenvolvimento de aptidões e competências sociais a partir da aprendizagem cooperativa apresenta um conjunto de efeitos positivos, a curto e a longo prazo, para a formação de crianças felizes, competentes e autónomas.

## **2. O desenvolvimento social da criança**

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky há uma «natureza intrinsecamente social do desenvolvimento» e, por sua vez, «o desenvolvimento humano é produto da interação social em função da qual a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente» (Horta, 2006, p. 38). O desenvolvimento da criança realiza-se «primeiramente a nível social e, mais tarde, a nível individual; em primeiro lugar entre as pessoas (interpsicologicamente) e depois no interior da criança (intrapicologicamente)», sendo que «todas as funções superiores têm origem nas relações existentes entre seres humanos» (Vygotsky, 1978:57, citado por Folque, 2014, p. 67 e 68). Esta linha de pensamento pressupõe que a criança se desenvolve com base na herança genética e em interação com o mundo que a rodeia. Deste modo, os laços afetivos e as relações que a criança estabelece com os seus pares e os adultos nos primeiros anos de vida assumem um papel determinante no seu desenvolvimento e apresentam repercussões no futuro.

A aprendizagem cooperativa encontra explicação na teoria sócio construtivista de Vygotsky que defende que a aprendizagem e o desenvolvimento decorrem «mediante uma interacção do aluno com o seu ambiente sociocultural e com a ajuda dos outros intervenientes mais experientes e com um maior grau de conhecimentos, levando, como se disse, à evolução da *zona de desenvolvimento proximal – ZDP*» (Fontes & Freixo, 2004, p. 117). A ZDP representa a «distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independentemente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes» (Vygotsky, 1978:86, citado por Folque, 2014, p. 72). Neste processo de interação e cooperação a criança alcança a *zona de desenvolvimento real* (ZDR) e, de acordo com Vygotsky, «o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã» (Fontes & Freixo, 2004, p. 16).

O desenvolvimento social é um processo representado por modificações e progressos no que respeita ao modo como a criança se relaciona com os outros. O ser humano é um ser social, como tal, o seu desenvolvimento ocorre através das interações que estabelece com as pessoas que o rodeiam. De acordo com Bruner (1960) a interação é algo inerente à nossa existência, pois a reciprocidade «é uma característica presente nos humanos» que é representada pela «profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objetivos comuns» (Marques, 2002:4, citado por Vasconcelos, 2012, p. 8/9). Neste sentido, a criança já nasce com uma predisposição inata para interagir com os outros e é ao relacionar-se com os seus pares e/ou adultos que se descobre a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia, ou seja, «é pelo contacto constante com os outros, pela oposição das vontades e das opiniões, pelo intercâmbio e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua, que todos aprendemos a conhecer-nos a nós próprios. A formação da personalidade no duplo sentido de uma tomada de consciência do eu e de um esforço para se situar esse eu no conjunto das outras perspectivas, é, pois, o primeiro efeito da cooperação» (Piaget, 1999, p. 135-136).

De salientar que as crianças têm «o potencial de um ser social, mas que requer desenvolvimento num mundo social para se expressar» (Richards, 1974, p. 113). Neste âmbito, quando ingressam no jardim de infância nem todas as crianças se encontram capacitadas «para se relacionarem adequadamente com as outras crianças» (Díaz-Aguado, 2000, p. 64). As experiências anteriores, ao nível das relações que a criança estabeleceu com os adultos, a segurança, a afetividade e a reciprocidade são determinantes nas interações que ela irá estabelecer com os seus pares.

Cada um de nós é um ser único, uma vez que a realidade, a experiência de vida e as perspectivas de cada um são muito particulares. Perante este cenário é ao socializar que estamos a conhecer um novo olhar sobre o mundo. Para além disso, a partilha de opiniões e saberes alarga e diversifica os nossos horizontes, ou seja, a interação é responsável pelo enriquecimento social, emocional, cultural e cognitivo dos seus intervenientes.

A interação com os outros é uma constante no dia a dia de todos nós, sendo encarada como uma necessidade porque a comunicação é inevitável à existência do ser humano. O

desenvolvimento social resulta de uma dicotomia, pois, se por um lado, a criança sente a necessidade de se relacionar com quem a rodeia, por outro, a criança anseia afirmar-se enquanto ser individual. A aceitação, a inclusão, a escuta, a resposta e a partilha de momentos que estão inerentes ao ato de interagir contribuem para a autoestima e autoconfiança da criança, uma vez que contribuí para o «desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização» (Fontes & Freixo, 2004, p. 60). Essa autoestima e autoconfiança são propagadas no processo de desenvolvimento social, o que permite à criança adquirir uma crescente autonomia e desenvolver competências sociais que potenciem a sua comunicação e relação com os demais.

A autonomia e a autoestima são valorizadas no ato de interagir, pois cada ser humano tem a necessidade de se sentir aceite e incluído, e a interação implica que todos os intervenientes comuniquem num clima de reciprocidade. O ato de interagir pressupõe autonomia de cada um dos seus intervenientes que assumem um papel ativo neste processo dinâmico, «porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano colectivo» (Fontes & Freixo, 2004, p. 63).

Assumindo a perspetiva construtivista de Piaget, a criança é um ser competente e ativo no processo de aprendizagem. Ao interagir com o mundo que a rodeia a criança interioriza conhecimentos e atribuí-lhes um sentido e significado, ou seja, constrói as suas próprias aprendizagens de acordo com as experiências que lhe são proporcionadas, sendo fundamental «desenvolver e estimular processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento» (Katz & Chard, 1997, 2009, citado por Vasconcelos, 2012, p. 8). É o «processo de interação sujeito-meio que leva à construção de esquemas progressivamente mais complexos e integrados (...) que lhe permitem respostas cada vez mais elaboradas» (Horta, 2006, p. 35). Às perspetivas de Piaget e de Vygotsky alia-se a de Bruner que partilha da seguinte ideia: «para que a aprendizagem aconteça, têm que acontecer, necessariamente interações sociais» (*idem*, p. 43).

As relações e as interações que acontecem no ambiente educativo devem ser mediadas pelo/a educador/a, uma vez que se revela fundamental que a criança estabeleça vínculos afetivos e se sinta segura e acarinhada, num ambiente democrático e inclusivo, para conseguir alcançar o seu desenvolvimento pleno. As crianças quando «experimentam um sentimento de relacionamento têm maior provisão de recursos internos. Percepcionam-se como sendo mais competentes e autónomos e têm níveis mais elevados de motivação

intrínseca. Têm, ainda, um sentido mais forte de identidade, mas também a vontade de aceitar e adotar as normas e os valores estabelecidos» (Osterman, 2000:341, citado por Folque, 2014, p. 85). Através da intencionalidade educativa e das estratégias pedagógicas, cabe ao/a educador/a proporcionar condições e oportunidades para que as crianças potenciem as suas competências e saberes, e a aprendizagem cooperativa é um meio eficaz e enriquecedor neste sentido.

### **3. As interações entre pares na educação pré-escolar**

«O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem em contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico» (Ministério de Educação, 2016, p. 9). As OCEPE afirmam que a «dimensão relacional constitui a base do processo educativo» (*idem*, p.24). Neste sentido é perceptível a importância dos vínculos positivos, afetivos e construtores que a criança estabelece com os seus pares e os adultos que a rodeiam. Num ambiente educativo caracterizado pela segurança, acolhimento e inclusão, a criança sente a vontade e a necessidade de se relacionar com os demais, num processo de enriquecimento mútuo a diversos níveis.

As crianças quando ingressam num jardim de infância trazem consigo uma bagagem de experiências resultantes das suas vivências e realidade. A ação pedagógica é delineada a partir dos interesses e das necessidades de cada uma e de todas as crianças do grupo. É quando a criança interage com os outros e com o meio envolvente que demonstra aquilo que é enquanto ser humano e, assim, é possível construir um conhecimento aprofundado em relação às suas características, competências, dificuldades, interesses e curiosidades, que constituem um pilar para que o/a educador/a planeie e proporcione experiências significativas ao grupo.

O brincar é a arte que a criança melhor domina e representa um meio privilegiado de aprendizagem e de interação, uma vez que os momentos lúdicos simbolizam «projetos de aprendizagem partilháveis e meio de comunicação capaz de cativar a atenção e os afetos dos outros, fazendo aprender em cooperação» (Folque, 2014, p. 30). A criança quando brinca projeta a sua personalidade, a realidade em que vive, os seus medos, pensamentos e emoções, e a interação e a cooperação com os seus pares surgem de forma natural e inevitável.

A interação acontece logo a partir do nascimento da criança, pois a comunicação estabelece-se de modo verbal ou não verbal. O ato de interagir pressupõe uma

comunicação recíproca e prazerosa que acontece, no geral, de forma espontânea. A interação entre crianças, numa fase inicial do desenvolvimento, torna-se complexa, porque, segundo Piaget, o seu pensamento caracteriza-se pelo egocentrismo o que significa que a criança «assume que outras pessoas vêem, ouvem e sentem as coisas exatamente da mesma maneira que ela» (Farinha, 2016, p.84), tendo a incapacidade de ter em consideração o ponto de vista do outro, centrando-se em si mesma.

O nível de desenvolvimento da criança determina o género de interação que esta é capaz de estabelecer com outros. Naturalmente, a criança é um ser egocêntrico e é ao longo do seu desenvolvimento que deixa de o ser. As crianças, com a faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos, «realizam cooperação parcial em trabalhos direccionados a uma meta comum» e é entre os quatro e os seis anos de idade que «realizam cooperação completa em trabalhos direccionados a uma meta onde cada uma tem um verdadeiro comportamento de auxílio» (Lopes & Silva, 2008, p. 4). O que significa que, a partir dos quatro anos, a criança começa a descentrar-se do egocentrismo e a ter a consciência e sensibilidade em relação ao outro.

A qualidade da interação social entre pares é determinada pelas competências sociais ao nível do saber ser e saber estar. Na educação pré-escolar a promoção de interações próximas e positivas permitem às crianças estabelecerem relações interpessoais satisfatórias que são essenciais para a construção coletiva de valores e saberes que contribuem para a sua formação e desenvolvimento pleno, aliás «a relação com os pares (...) é uma das grandes tarefas do desenvolvimento infantil. Tem uma importância decisiva na formação das crianças» (Marina, 2007, p. 83).

O respeito, a ajuda e a cooperação são ingredientes para o êxito de uma relação, e a cooperação é responsável pelo desenvolvimento destas competências com base «na confiança, colaboração, solidariedade e empatia» (Fontes & Freixo, 2004, p.61) entre as crianças. A criança confere um significado e sentido às interações que estabelece com os outros, construindo ela própria uma aprendizagem de como se relacionar com os demais.

Durante as atividades de aprendizagem cooperativa são os membros do grupo que «estão envolvidos na aprendizagem, (...) ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham a dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio» (DeVries, 1997; Azmitia, 1998; citados por Folque, 2014, p. 97). Deste modo, os membros do grupo desenvolvem a comunicação, aprendem a negociar, a ceder, a afirmar-se e a compreender o ponto de vista do outro, uma vez que «para tornar possível a cooperação, as crianças analisam os seus pontos de

vista, descentram-se e envolvem-se em conflitos cognitivos. A preocupação da criança em manter relações e ter êxito no jogo colaborativo leva-a a negociar, a cooperar e a procurar um equilíbrio» (Folque, 2014, p. 97).

A interação entre grupos heterogêneos, ao nível do desenvolvimento e da faixa etária, estimula a entreeajuda que, por sua vez, promove a aprendizagem coletiva e a consolidação de conhecimentos e aptidões por parte daquele que transmite e partilha aquilo que já sabe e é capaz de fazer. O jogo cooperativo contribuí para a «construção de uma relação pessoal positiva (...) favorecendo a criação de um ambiente de apreço recíproco, apto não só para a diversão como também para a aprendizagem, tanto do tipo intelectual como de atitude. De igual modo, geram comportamentos pró-sociais, baseados em relações solidárias, afectivas e positivas» (Jares, 2007, p. 20).

Assim, interagir representa um processo dinâmico e responsável pela criação de laços afetivos, bem como pela aprendizagem e desenvolvimento holístico, uma vez que ambos «são intrinsecamente sociais; as novas apropriações e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação que se realiza a partir de interações sociais» (Folque, 2014, p. 67).

## Capítulo II – Metodologia de investigação

### 1. Natureza do estudo

Seguindo a linha de pensamento de Amado (2014) a investigação iniciou-se a partir de uma problemática, nomeadamente, da dificuldade manifestada pelas crianças em estabelecerem interações positivas com os seus pares. Perante este cenário a minha intervenção enquanto futura educadora centrou-se na resolução dessa problemática através da promoção de atividades de aprendizagem cooperativa. Por fim, a reflexão para compreender o impacto destas atividades na qualidade das interações que as crianças estabeleciam entre si, surgiu sob a forma de relatório de investigação.

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo é compreender e descrever um fenómeno relacionado com o mundo social. Neste contexto, através do processo de investigação, ou seja, da realização e observação de atividades de aprendizagem cooperativa e dos seus efeitos nas crianças, em particular na qualidade das interações que estabelecem entre si, procedeu-se à recolha de dados qualitativos que, por sua vez, foram alvo de uma análise interpretativa e reflexiva.

A investigação centrou-se em dois grupos heterogéneos, constituídos por quatro elementos cada um. Através da realização de um leque de atividades de aprendizagem cooperativa foi possível observar, analisar e conhecer a evolução das relações entre pares e da dinâmica dos grupos. De referir que esta estratégia de investigação caracteriza-se por «estudar o objecto (...) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (...) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador» (Latorre *et al.*, 2003 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). O estudo «rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos» (*idem*, p. 64).

A natureza qualitativa e descritiva do estudo resulta das suas finalidades em «descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência» (Fortin, Côté & Fillion, 2009, p. 32 citado por Cremers-Laurent, 2015, p.10). Assim, os dados apresentam-se sob a forma de descrição para retratar, de forma clara e objetiva, a essência, o contexto e os detalhes de cada situação e/ou ação significativa para a investigação.

Foi necessário investir muito tempo no que respeita à observação de cada criança que integrava os grupos em estudo, para assim construir um conhecimento aprofundado sobre as mesmas. A realização das atividades exigiu uma observação atenta e cuidada para

puder recolher evidências pertinentes, e resultantes das interações que se estabeleciam entre as crianças, e da forma como cooperavam entre si.

De referir, que a implementação das atividades e a observação direta decorreram no ambiente natural, ou seja, na sala de atividades do jardim de infância, uma vez que «as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os grupos não tinham tido contacto até então e esse facto contribuiu para que assumisse um papel ativo enquanto investigadora no sentido de orientar a realização das atividades. Deste modo, realizei uma observação participativa que se define como um «método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar» (Rodríguez et al., 1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

## **2. Questão de investigação**

A questão de partida do presente relatório de investigação é a seguinte: Qual o contributo da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si?

## **3. Objetivos**

A apresentação dos objetivos definidos para esta investigação divide-se em duas partes: o objetivo geral e os objetivos específicos que guiam e orientam a mesma.

### **3.1. Objetivo geral**

- Compreender de que modo a prática e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem cooperativa influenciam a qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si.

### **3.2. Objetivos específicos**

- Analisar os efeitos da prática de atividades de aprendizagem cooperativa;
- Investigar a evolução das competências sociais e das interações entre pares, que resultam da realização de atividades cooperativas.

#### **4. Participantes**

O presente estudo foi realizado num jardim de infância e teve como participantes oito das vinte e cinco crianças que integravam o grande grupo. A seleção das crianças e a formação dos grupos foram concretizadas por conveniência dada a natureza da investigação, ou seja, com base no princípio da heterogeneidade ao nível do desenvolvimento, da faixa etária, do género, da cultura e das suas características pessoais. As oito crianças foram agrupadas em dois grupos de quatro elementos. A faixa etária das crianças encontrava-se entre os quatro e os seis anos de idade.

Entre ambos os grupos procurei que houvesse um equilíbrio no que respeita ao nível de desenvolvimento e à heterogeneidade, no seio dos mesmos, partindo do princípio que cada grupo é único e apresenta uma dinâmica muito própria, e porque o foco do estudo incide sobre as interações que se estabelecem no interior desses grupos. Os grupos eram constituídos por dois elementos do género feminino e outros dois do género masculino.

Ao nível da cultura procurei integrar uma criança de nacionalidade marroquina (Diana), outra ucraniana (Leonor) e duas com dupla nacionalidade, nomeadamente luso-brasileira (Luísa e o Gonçalo). As restantes quatro crianças tinham nacionalidade portuguesa, sendo que a Sofia, durante os primeiros anos de vida, morou no norte do país, mais precisamente no Porto, cidade com a qual ainda mantinha muito contacto. Importa salientar que os nomes utilizados são fictícios para salvaguardar a identidade das crianças que participaram no presente estudo.

Do primeiro grupo, denominado por grupo A, faziam parte a Luísa, a Sofia, o Miguel e o André. A Luísa apresentava um temperamento calmo e ponderado, era perfeccionista e ativa, envolvia-se ativamente nas atividades e as suas relações limitavam-se a duas das crianças do grande grupo, evitando interagir com as outras. A Sofia caracterizava-se por ser muito comunicativa, determinada, criativa, curiosa e extrovertida e possuía um forte espírito de liderança. O Miguel era o mais novo do grande grupo (quatro anos), mostrou uma personalidade introvertida e gosto em relacionar-se com os seus pares, assumindo um papel passivo e influenciável. O André tinha cinco anos de idade e era detentor de uma grande determinação, autoconfiança e sentido de responsabilidade, participava ativamente nas tarefas que lhe eram propostas e, apesar de interagir positivamente com os outros apreciava, particularmente, realizar atividades individuais.

O segundo grupo, intitulado por grupo B, era representado pelo Gonçalo, o Francisco, a Leonor e a Diana. O Gonçalo assumia uma postura mais reservada, marcada pela timidez e insegurança, não sendo muito participativo. O Francisco apesar de aparentar ser

tímido, era bastante perspicaz, ativo, persistente e impulsivo, relacionava-se com um círculo limitado de amigos, rejeitando a interação com as outras crianças. A Leonor era a criança mais velha (seis anos), detentora de uma personalidade forte e dominante, tendo sido registados comportamentos discriminatórios da sua parte para com outras crianças, nomeadamente, ao nível das diferenças étnicas, culturais e em relação às características pessoais. A Diana evidenciava uma maneira de ser dócil, observadora, muito tímida, mas mostrava interesse em interagir com os outros e em participar nas atividades, revelando a necessidade de ser aceite pelas restantes crianças.

Durante a sequência de atividades, os grupos mantiveram-se inalteráveis, porque consideramos que assim as crianças teriam «tempo de desenvolver um sentimento de confiança e uma identidade de grupo» (Lopes & Silva, 2008, p. 29) essenciais para a investigação.

## **5. Procedimentos metodológicos**

No decorrer da presente investigação foram utilizados diferentes «métodos e técnicas (...) de forma a obter informação suficiente e pertinente» (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 59).

Consciente da importância de recorrer a múltiplos instrumentos de recolha de dados, foi necessário adaptar e flexibilizar os procedimentos metodológicos ao contexto e ao estudo. A análise de dois grupos, em simultâneo, e os objetivos definidos para a investigação levaram-nos a optar pela observação direta e participativa como principal técnica de recolha de dados. Para complementar as observações também se recorreu a registos escritos (notas de campo) e audiovisuais (fotografias e vídeos).

### **5.1. Observação direta e participativa**

Primeiramente, importa referir que a observação decorreu num processo contínuo e dinâmico ao longo da investigação.

A observação direta foi realizada durante e após a realização das atividades de aprendizagem cooperativa, uma vez que o objetivo da investigação era compreender os efeitos desta metodologia na qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si. Deste modo, revelou-se crucial estar particularmente atenta aos comportamentos e atitudes manifestados pelas crianças no decorrer das atividades. Neste género de observação o «próprio investigador procede directamente à recolha das informações» e

os métodos utilizados «captam comportamentos no momento em que eles se produzem» (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 164, citado por Cremers-Laurente, 2015, p. 13).

A técnica da observação participativa é utilizada porque, enquanto investigadora, assumi a responsabilidade de planear e implementar, intencionalmente, as atividades de aprendizagem cooperativa, e de mediar e orientar o grupo na realização dessas atividades e/ou em situações que o justificassem. A participação de quem investiga «pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias» (Meirinhos & Osório, 2010, p. 61).

Deste modo, a observação direta e participativa constituiu um meio privilegiado para concretizar a investigação, tendo acesso ao contexto real e específico, e existindo uma proximidade com as crianças participantes no estudo. Esta ideia é realçada pela visão de Flick (2005, p. 142, citado por Silva, 2015, p. 47) que afirma que este género de observação é um «profundo mergulho no terreno».

## **5.2. Documentação: notas de campo**

O registo escrito é uma forma de documentar e fundamentar as observações do investigador e tem como objetivo «disponibilizar as narrações que se produzem no contexto da forma mais precisa e completa possível, assim como das ações e das interações das pessoas» (Latorre, 2003, p. 58, citado por Silva, 2015, p. 48).

Nesta investigação, o registo surge sob a forma de diário onde constam notas de campo, que foram elaboradas no imediato, uma vez que só assim é possível captar a essência do momento e evidenciar pormenores e aspetos importantes, que de outra maneira se poderiam perder. As notas de campo representam um «local, onde permanecem com “vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação» (Angulo, 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Neste sentido, já Bodgan & Biklen (1994) haviam afirmado que «o resultado bem sucedido de um estudo (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas» (p. 150).

O registo efetuado no âmbito desta investigação contempla não só a descrição das observações, mas também a interpretação e a análise das mesmas. Desta forma, o diário é visto como «um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve» (Rodríguez *et al.*, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Após a pesquisa e a consulta de literatura, nomeadamente, no que respeita à obra de Lopes & Silva (2009), durante os processos de observação, registo e análise tive como

referência um leque de requisitos e competências essenciais na aprendizagem cooperativa, em relação aos quais tive especial atenção.

As produções realizadas pelas crianças, no decorrer de determinadas atividades, estão presentes no estudo. No entanto, importa referir que é o processo de realização das atividades que serve de suporte para a investigação, uma vez que estes momentos evidenciam o modo como as crianças se organizaram e cooperaram entre si.

Com o objetivo de complementar a observação, também os registos audiovisuais (fotografias e vídeos) constituíram uma outra forma de documentar, que me permitiu (re)analisar determinados momentos e focar em alguns aspetos que tinham passado despercebidos. As palavras, as atitudes e a postura de cada criança são o reflexo da forma como se envolve na atividade e se relaciona com os outros.

## **6. Procedimentos éticos**

A realização do presente estudo exigiu a elaboração de um documento sob a forma de autorização (apêndice I). As finalidades desse documento eram informar sobre os fins, exclusivamente académicos, da investigação e solicitar aos encarregados de educação a sua permissão para a participação das crianças no estudo.

A identidade das crianças encontra-se salvaguardada pela confidencialidade do nome dos participantes desta investigação.

## Capítulo III – Intervenção e instrumentos

### 1. Estratégias de intervenção

A ação pedagógica do/a educador/a de infância tem um impacto direto no ambiente educativo e no grupo de crianças com quem trabalha, uma vez que representa uma figura de referência para o mesmo. Em relação à aprendizagem cooperativa, cabe ao/à educador/a adotar e estimular esta metodologia. Enquanto modelo, o/a educador/a tem responsabilidade de apresentar atitudes e comportamentos exemplares que irão influenciar o grupo e as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Se pretendemos que as crianças aprendam em cooperação também o/a educador/a deverá cooperar, e se queremos que exista uma interação positiva e respeitosa entre pares, cabe também, ao/à educador/a adotar esse tipo de interação, pois a melhor forma de aprender é através do que vivenciamos e dos exemplos que nos são proporcionados.

O processo de intervenção educativa foi antecedido de muita pesquisa, o que me permitiu construir conhecimentos consistentes sobre a aprendizagem cooperativa e a sua prática em contexto de jardim de infância.

Numa fase posterior foi elaborada uma planificação para cada atividade. A planificação foi um documento orientador em todo o processo de preparação e realização das atividades e representou um suporte essencial na minha intervenção. O modelo de planificação utilizado foi baseado no livro de Lopes & Silva (2009) intitulado «A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia para prático para o professor».

Um leque de três atividades de aprendizagem cooperativa foi planeado, implementado e reproduzido em duas fases, com um intervalo de tempo de aproximadamente um mês entre ambas, de modo a permitir às crianças o desenvolvimento de competências e de saberes que provocassem alterações ao nível das interações que estabeleciam entre si.

Neste sentido, procurei que houvesse diversidade nas atividades a desenvolver, recorrendo a diferentes métodos de aprendizagem cooperativa e abordando as várias áreas de conteúdo e domínios presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar.

Segundo Johnson, Johnson & Smith (1991), a realização das atividades de aprendizagem cooperativa atravessa três fases distintas «pré-implementação, implementação e pós-implementação» (Lopes & Silva, 2009, p. 53). Com base nestes autores, e partilhando desta linha de pensamento, delineei estratégias para uma melhor intervenção, nomeadamente as seguintes:

- Estimular as competências sociais nas crianças através da minha ação como mediadora no decorrer das atividades, das sugestões e indicações que lhes foram fornecidas, da interpretação e reflexão de histórias e situações;
- Manter uma relação de proximidade e afetividade com cada criança que integrava os grupos em estudo;
- Determinar o tamanho do grupo, que deve ser reduzido, e que, neste caso, era composto por quatro elementos, dado o foco do estudo e o contexto;
- Distribuir as crianças pelos grupos, com o objetivo de os tornar heterogéneos, e mantendo-os inalteráveis durante um período de tempo considerável, para lhes permitir a construção de uma identidade e espírito de grupo e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Procurei aliar a timidez e a falta de confiança de algumas crianças ao espírito de liderança e determinação de outras, de forma a que, juntas, potenciasses as suas competências, ultrapassassem as dificuldades e houvesse um equilíbrio no seio de um grupo com uma identidade própria;
- Organizar o ambiente educativo, no que respeita à disposição da sala e aos materiais disponíveis. Os grupos devem reunir-se numa mesa redonda, o que facilita e promove a interação e a proximidade entre as crianças, e os lugares onde se sentam também devem ser geridos tendo em consideração as diferentes personalidades. A quantidade de materiais acessíveis poderá estimular a partilha entre os elementos do grupo;
- Atribuir papéis a cada membro do grupo e/ou criar uma interdependência positiva, por forma a que todas as crianças participem ativamente e se envolvam nas atividades, e que consciencializem que cada membro do grupo tem um contributo importante e essencial para que se alcance o sucesso;
- Estruturar a responsabilidade individual e de grupo, uma vez que a finalidade deste género de atividades é aprenderem juntos para conseguirem ser melhores enquanto individualidades, bem como propagar a ideia de que o grupo atinge o sucesso se cada um dos seus elementos também o atingir, fomentando a autonomia e a ajuda entre as crianças do grupo;
- Especificar os objetivos da atividade e os comportamentos desejados, no sentido de estabelecer regras claras, orientar, esclarecer e estimular a criança em relação à sua ação e ao que se pretende em determinada atividade;

- Ajudar e intervir, apenas quando necessário, por forma a potenciar certos momentos através de esclarecimentos, questões e/ou indicações, e ainda no que respeita à resolução de conflitos;
- Reforçar positivamente as crianças, através da manifestação de apoio e valorização em relação às suas iniciativas, aos seus êxitos e progressos ao nível da realização e participação nas atividades, bem como do envolvimento e da interação com os seus pares;
- Acompanhar de perto cada grupo na realização das atividades, sendo que todo o processo se reveste de uma grande riqueza e importância;
- Dialogar e refletir sobre a atividade realizada e a participação de cada uma e de todas as crianças do grupo.

Este leque de estratégias no âmbito da aprendizagem cooperativa tem como objetivos o desenvolvimento deste método, bem como das competências sociais e interações positivas. A organização e a gestão do ambiente educativo, o modo como este género de aprendizagem é implementado e dinamizado são determinantes no que respeita à qualidade das relações interpessoais que as crianças estabelecem entre si. As estratégias utilizadas caracterizam-se pela flexibilidade, de modo a adaptar-se e ir ao encontro do foco do estudo, do contexto em específico e do nível de desenvolvimento das crianças.

De salientar que a introdução de atividades cooperativas representou uma novidade para este grupo de crianças, daí a exigência de uma maior dedicação e atenção no desenvolvimento das mesmas. O facto de ser uma novidade permitiu-me observar de forma plena e genuína o modo como as crianças encaram e agem perante esta metodologia, e a evolução da sua integração e relação com os membros do seu grupo.

Neste sentido, o reforço positivo e a explicitação clara das atividades e dos seus objetivos representaram um marco importante neste percurso, de forma a dar uma maior orientação às crianças que se estreavam na aprendizagem cooperativa e a potenciar as interações entre as crianças que, na altura, se caracterizavam por ser instáveis e limitadas.

A dinâmica dos grupos apresentou uma vertente inclusiva, na qual cada criança teve igual oportunidade de participar, na sua respetiva vez. O que foi possível através da interdependência positiva presente nas atividades de aprendizagem cooperativa.

Há múltiplos aspetos e pormenores a ter em consideração na implementação da aprendizagem cooperativa, alguns passaram despercebidos, mas enquanto investigadora também aprendi não só com as crianças, mas também através dos meus erros e tentativas.

Estas estratégias e os seus efeitos não só potenciam a qualidade das atividades da aprendizagem cooperativa e as interações entre as crianças, mas também criam hábitos e fomentam competências sociais e cognitivas que perduram no futuro. Uma vez que a nível académico e profissional, frequentemente, se recorre a atividades e/ou trabalhos em equipa, nos quais os princípios e valores promovidos pela cooperação se tornam importantes para um ambiente coeso, inclusivo e democrático no seio de um grupo, e que se irá refletir na qualidade do produto final.

## 2. Apresentação das atividades

As atividades de aprendizagem cooperativa, a seguir apresentadas, foram planeadas e desenvolvidas com base numa pesquisa permanente, que me permitiu adquirir um leque de saberes sobre esta temática.

A Formação Pessoal e Social é a área de conteúdo predominante em todas as atividades, até porque a finalidade é o desenvolvimento da cooperação e de competências sociais. No entanto, procurei, através das atividades, articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios, numa abordagem integrada e plena, uma vez que estes se interligam.

### 2.1. Histórias

As histórias representaram uma estratégia privilegiada para iniciar cada fase de atividades, explorando valores e competências associados à cooperação, e de acordo com os interesses e as necessidades sentidas pelas crianças, no momento.

<b>Atividade</b>	Histórias («A que sabe a lua?» / «Depois da chuva»)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover valores e competências como a solidariedade, a ajuda, a cooperação, o respeito e a valorização do outro;</li> <li>• Estimular o trabalho em equipa e as interações positivas.</li> </ul>
<b>Estratégias</b>	Contar e dinamizar a história e, posteriormente, refletir e dialogar em grande grupo sobre a mesma.
<b>Crítérios de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ A participação, o <i>feedback</i> e o envolvimento da criança;</li> <li>○ A comunicação e as interações que se estabelecem entre pares.</li> </ul>

Tabela 3.1 – Apresentação das histórias «A que sabe a lua?» e «Depois da chuva».

## 2.2. «Vamos construir uma história?»

A presente atividade pressupõe a coordenação de esforços e de pensamentos de modo a que cada criança construa parte da história, que é da autoria e responsabilidade do grupo.

<b>Atividade</b>	«Vamos construir uma história?»
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar o diálogo em grupo e a valorização do outro;</li><li>• Estimular o desenvolvimento de competências sociais como a partilha, a ajuda, a espera pela sua vez, o respeito e a escuta atenta.</li></ul>
<b>Estratégias</b>	Construir uma história com uma sequência lógica, em grupo, e a partir de imagens que surgem aleatoriamente.
<b>Critérios de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A participação, o <i>feedback</i> e o envolvimento da criança;</li><li>○ As competências sociais e responsabilidades individuais e coletivas;</li><li>○ A interdependência positiva, a comunicação e a interação que se estabelecem entre pares.</li></ul>

Tabela 3.2 – Apresentação da atividade «Vamos construir uma história?».

## 2.3. Atividade experimental

A atividade experimental permite ao grupo investigar e construir as suas próprias aprendizagens através da cooperação.

<b>Atividade</b>	Experimental («Flutua ou não flutua?» / «As sombras crescem?»)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar a comunicação, o diálogo e a negociação entre pares;</li><li>• Fomentar o sentido de responsabilidade e a interdependência positiva através da distribuição de tarefas;</li><li>• Estimular o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha, a ajuda, a espera pela sua vez, a escuta e o respeito.</li></ul>
<b>Estratégias</b>	Partilhar e debater saberes e ideias prévias sobre um determinado fenómeno natural. Comparar as previsões com as observações e conclusões que resultaram da experiência prática.
<b>Critérios de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A participação, o <i>feedback</i> e o envolvimento da criança;</li><li>○ As competências sociais e responsabilidades individuais e coletivas;</li><li>○ A interdependência positiva, a comunicação e a interação que se estabelecem entre pares.</li></ul>

Tabela 3.3 – Apresentação da atividade experimental.

#### 2.4. Jogo «Um por todos e todos por um»

Uma atividade em que ambos os grupos participam, em simultâneo, e cada um coopera para atingir os objetivos do jogo.

<b>Atividade</b>	«Um por todos e todos por um»
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciar a comunicação e as interações positivas entre pares;</li><li>• Fomentar o sentido de responsabilidade e a interdependência positiva a partir da distribuição de tarefas;</li><li>• Estimular o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha, a entreaajuda, a espera pela sua vez, a escuta atenta, o reforço positivo, a negociação e o respeito pelo outro.</li></ul>
<b>Estratégias</b>	Seguir as instruções do jogo, executar tarefas e responder a questões em equipa, recorrendo ao diálogo, para alcançar os objetivos.
<b>Critérios de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A participação, o <i>feedback</i> e o envolvimento da criança;</li><li>○ As competências sociais e responsabilidades individuais e coletivas;</li><li>○ A interdependência positiva, a comunicação e a interação que se estabelecem entre pares.</li></ul>

Tabela 3.4 – Apresentação do jogo «Um por todos e todos por um».

## **Capítulo IV – Apresentação e análise interpretativa dos dados**

### **1. Processos e resultados das atividades**

Com o objetivo de dar resposta à questão de investigação todas as atividades foram realizadas em pequenos grupos, uma vez que «o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras» (Ministério de Educação, 1997, p. 35-36). Neste sentido, através das atividades de aprendizagem cooperativa procurou-se desenvolver as competências sociais e, conseqüentemente, as interações positivas e saudáveis entre as crianças que integravam cada um dos grupos.

No presente capítulo os processos e os resultados de cada atividade irão ser demonstrados, procurando evidenciar o percurso e a evolução das crianças, bem como a qualidade das interações que estabeleceram entre si no decorrer deste estudo, e que por sua vez foram avaliadas com base num ciclo de observação, registo e análise.

De salientar que os dados recolhidos, numa primeira etapa, resultaram da observação direta e da reflexão registadas, durante e logo após a realização das atividades. E, numa etapa posterior, a observação das gravações audiovisuais das atividades complementou as informações que já possuía, enriquecendo assim a interpretação e a análise dos dados.

#### **1.1. Histórias «A que sabe a lua?» e «Depois da chuva»**

Ambas as histórias foram contadas ao grande grupo, somente a interpretação e a reflexão das mesmas realizou-se de modo aprofundado com os respetivos grupos de crianças que integram o estudo. As crianças evidenciaram conhecer e ter consciência da importância do partilhar, do ajudar o outro e de cooperar, no entanto, as ideias defendidas no momento do diálogo sobre a história não se verificavam na prática. Por exemplo, após a leitura e a interpretação da história «A que sabe a lua?» levei uns embrulhos com duas bolachas, com formas de lua, cada um, e por iniciativa própria as crianças partilharam com os seus pares e os adultos. No entanto, nas atividades de aprendizagem cooperativa houve, por vezes, alguma dificuldade em partilhar.

Após o conto e a interpretação da história «A que sabe a lua?», e durante a contextualização das atividades de aprendizagem cooperativa, o André disse que teriam que se «ajudar uns aos outros» e, em unísono com a Sofia, referiu ainda que «cada um tem que esperar pela sua vez de falar», curiosamente este último aspeto representou uma dificuldade de ambos.

A interpretação da história «Depois da chuva» resultou de uma reflexão em que ambos os grupos concordaram que todos temos valor. Segundo a Leonor, «todos somos especiais». Numa correspondência entre a moral transmitida pela história e as atividades cooperativas realizadas pelas crianças foi unânime a opinião de que todos têm que participar de igual modo para conseguirem alcançar os objetivos. Tal como a Sofia disse, «Para fazermos um bom trabalho tenho que falar eu, depois a Luísa, depois o André e depois o Miguel. Todos temos que fazer as coisas para ficar tudo bem».

No entanto, e apesar da dificuldade das crianças em aplicar alguns dos valores e dos princípios que defendiam, penso que ambas as histórias tiveram uma influência positiva na realização das atividades de aprendizagem cooperativa e na forma como interagiram com os seus pares. Assim, esta representa uma estratégia de motivação, de consciencialização e de sensibilização para a importância e o desenvolvimento da cooperação, assim como das competências sociais e valores que lhe estão associados.

## **1.2. Atividade «Vamos construir uma história?»**

As crianças revelaram um grande interesse, motivação e envolvimento na presente atividade. Alguns requisitos da aprendizagem cooperativa, como a interdependência positiva, as competências sociais e a responsabilidade individual e de grupo, surgem nesta atividade de forma implícita e natural. Deste modo, os grupos, ao realizarem esta atividade estiveram espontaneamente a cooperar, a partilhar e a entreajudar-se.

### **1.2.1. Grupo A**

A tabela seguinte irá ilustrar os dados observados e recolhidos nas duas fases em que a atividade «Vamos construir uma história?» foi realizada pelo grupo A. Este grupo é constituído pelos seguintes membros: a Luísa, a Sofia, o Miguel e o André.

<b>Grupo</b>	<b>A</b>	
<b>Atividade</b>	<b>«Vamos construir uma história?»</b>	
<b>Fase</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Competências sociais</b>	Houve dificuldade em esperar pela sua vez e escutar, ou seja, as crianças ouviam, mas não tinham em consideração o que lhes era dito, para	No geral, houve um desenvolvimento das competências sociais, em particular no esperar pela sua vez, partilhar, escutar e respeitar o outro, em

<b>I n d i c a d o r e s</b>		a continuação da história. Por outro lado, a entreaduda esteve presente, em especial na Sofia e no André.	particular por parte das crianças com personalidade forte que apresentavam lacunas nestas aptidões.
	<b>Interações</b>	<p>O grupo, inicialmente, tendia a dividir-se em pares, a Sofia com a Luísa e o Miguel com o André.</p> <p>A Sofia como era bastante comunicativa manteve sempre uma interação ativa com todos.</p> <p>A Luísa, apesar de revelar valores e atitudes que vão ao encontro da aprendizagem cooperativa limitava as suas interações com os outros.</p> <p>O André exercia um domínio e influência sobre o Miguel, e tendiam a perturbar a dinâmica da atividade. Esta situação resulta da timidez e da pouca autoconfiança do Miguel, e da personalidade forte e do espírito de liderança do André.</p>	<p>Nesta fase assistiu-se a uma crescente interação, entrega e coesão do grupo.</p> <p>A Sofia interagiu de forma ativa e positiva com todos, mas evidenciou individualismo nas suas intervenções, interrompendo a sequência lógica da história criada pelo seu grupo.</p> <p>A Luísa e o Miguel alargaram e aprofundaram as interações com o seu grupo, uma vez que assumiram uma postura mais determinada e assertiva. O Miguel em resultado da sua crescente autonomia não estava tão dependente do André, que por sua vez envolveu-se plenamente com os seus pares e na atividade, apesar de alguma dificuldade em escutar e respeitar o outro.</p>
	<b>Interdependência positiva</b>	<p>A independência e o egocentrismo da Sofia fizeram com que a cada cartão retirado construísse uma nova história, sem ter em consideração o que já tinha sido criado pelos outros, ou seja, sem uma sequência lógica.</p> <p>O André exercia um domínio sobre o Miguel, o que limitava a sua intervenção, pois seguia as opiniões e ideias que o André lhe transmitia.</p> <p>A interdependência surgiu implícita e naturalmente na primeira atividade de aprendizagem cooperativa, e no</p>	<p>Apesar de um desenvolvimento das competências sociais, a Sofia tendia, de forma mais subtil, a construir a história sozinha, uma atitude autocentrada, reforçada ainda pelo modo como dispunha os materiais.</p> <p>A familiaridade com a atividade, a crescente autonomia de cada criança, a consolidação de competências sociais e cooperativas, a par de uma maior consciência em relação à importância do papel de cada uma na criação da história, que era da responsabilidade de</p>

		decorrer da mesma desenvolveu-se a consciência de que o contributo de cada de um e de todos é importante.	todos, reforçou a interdependência positiva e o sentido de entreatuda no seio deste grupo.
	<b>Responsabilidade</b>	As responsabilidades individuais inerentes à realização da atividade foram, progressivamente, encaradas com seriedade e motivação. Houve alguma dificuldade em assumir as responsabilidades coletivas, tendo eu que intervir enquanto futura educadora, para que a entreatuda fosse encarada como um meio para melhorar a história do grupo.	A Luísa e o Miguel demonstraram especial preocupação em relação à existência de um fio condutor na história que o grupo construiu, respeitando e escutando atentamente os seus pares. Neste sentido, e de um modo geral, as responsabilidades individuais e coletivas foram naturalmente aceites, adotadas e valorizadas no decorrer da atividade.
	<b>Análise geral</b>	A heterogeneidade ao nível da personalidade de cada membro do grupo enriquece a investigação e a realização de atividades de aprendizagem cooperativa. As dificuldades e os obstáculos que surgiram, neste contexto, permitem vislumbrar um caminho interessante no que respeita ao desenvolvimento da cooperação, do espírito de grupo e de competências sociais.	Assistiu-se à crescente autonomia das crianças, em resultado da familiaridade com este género de atividades, e com esta em particular. O que me permitiu, enquanto educadora, adotar uma postura mais passiva. O tempo de concentração foi bastante superior em relação à fase anterior. Houve uma maior coesão e equidade no seio do grupo, a par de um crescente envolvimento e entrega das crianças.

**Tabela 4.1 – Grupo A na realização da atividade «Vamos construir uma história?».**

### **1.2.2. Grupo B**

A tabela seguinte irá ilustrar os dados observados e recolhidos nas duas fases em que a atividade «Vamos construir uma história?» foi realizada pelo grupo B. Este grupo é constituído pelos seguintes membros: o Gonçalo, o Francisco, a Leonor e a Diana.

<b>Grupo</b>	<b>B</b>	
<b>Atividade</b>	<b>«Vamos construir uma história?»</b>	
<b>Fase</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<b>I n d i c a d o r e s</b>	<b>Competências sociais</b>	<p>Aptidões como partilhar, respeitar e escutar surgiram acompanhadas de grande entusiasmo por parte do grupo. No entanto, a excitação em interagir com os outros e participar na atividade dificultou a espera pela vez de cada um e o escutar atentamente.</p> <p>A entreajuda e o reforço positivo são dois pilares a desenvolver.</p>	<p>Para além de um desenvolvimento de competências como a partilha, o respeito, a escuta e a espera pela sua vez, realço o progresso ao nível da entreajuda, negociação e reforço positivo, que surgiram naturalmente, e potenciaram a dinâmica do grupo, e consequentemente enriqueceram a atividade.</p>
	<b>Interações</b>	<p>O grupo interagiu de forma ativa e positiva, num ambiente caracterizado pela tranquilidade e coesão.</p> <p>A timidez da Diana e do Gonçalo limitou as interações e as intervenções de ambos, o que veio a diminuir perante reforços positivos da minha parte enquanto educadora.</p> <p>O Francisco revelou alguma dificuldade em esperar pela sua vez e em escutar os outros, em resultado do entusiasmo e da imensa vontade em interagir e participar na atividade. Essa vontade era partilhada com a Leonor, que desde início, demonstrou-se bastante ativa. Através de um comentário em relação a uma intervenção do Gonçalo, a Leonor teve a intenção de o humilhar, o que não voltou a acontecer perante uma questão que lhe coloquei no sentido de esclarecer esta situação.</p>	<p>Nesta fase, foi evidente a existência de uma identidade e espírito de grupo.</p> <p>A Diana e o Gonçalo afirmaram-se, e a timidez de ambos deu lugar a um aprofundamento das suas interações e a uma intervenção mais ativa.</p> <p>As personalidades fortes da Leonor e do Francisco atenuaram-se no grupo que interagiu de forma coesa e equilibrada.</p> <p>As disparidades de pontos de vista e ideias resultaram em pequenos conflitos que o grupo conseguiu resolver de forma saudável e autónoma, recorrendo ao diálogo e negociação.</p> <p>A autonomia do grupo na realização da atividade e na resolução de conflitos permitiu-me assumir uma postura passiva, enquanto educadora.</p> <p>A interação positiva entre os membros do grupo potenciou-se, concretizando a cooperação no seu pleno sentido.</p>
	<b>Interdependência positiva</b>	<p>Desde início, que o grupo sempre teve em atenção a existência de uma</p>	<p>Para além do grupo seguir sempre a sequência lógica da história, também se</p>

	sequência lógica na história. O que evidenciou, nas crianças, a escuta atenta e o reconhecimento que a participação de cada uma é importante na construção da história, que pertencia a todos.	entreadjudou e retrocedeu na mesma para a complementar e enriquecer. A par desta situação, o reforço positivo realça a consciência da importância do papel de cada e de toda a criança para o sucesso da atividade.
<b>Responsabilidade</b>	A responsabilidade individual e coletiva era aprimorada neste grupo, que assumiu com integridade e eficácia as suas tarefas.	O sentido de responsabilidade, individual e coletiva, foi consolidado. A valorização e o respeito pelas tarefas de todos e de cada um foi constante.
<b>Análise geral</b>	<p>O grupo revelou um enorme envolvimento e entrega na atividade, o que se tornou visível através da grande capacidade de concentração e do longo período de tempo em que decorreu a mesma.</p> <p>No desenho a pares que a Diana e a Leonor se prontificaram, por iniciativa própria, a fazer, foi interessante verificar a forma como cooperaram e articularam os pontos fortes de cada uma.</p>	<p>O grupo entregou-se e envolveu-se plenamente, revelando muito interesse e entusiasmo durante a realização da atividade, que se estendeu por um considerável período de tempo.</p> <p>Por iniciativa das próprias crianças, através dos cartões contaram a sua história, coordenando esforços para o fazer da melhor maneira possível.</p> <p>Os progressos referidos resultaram da familiaridade com as atividades desta natureza e da inalterabilidade do grupo.</p>

**Tabela 4.2 – Grupo B na realização da atividade «Vamos construir uma história?».**

### **1.3. Atividades experimentais**

As atividades experimentais distribuíram-se por duas fases, a primeira fase consistiu na experiência «As sombras crescem?» e a segunda focou-se na questão «Flutua ou não flutua?». Neste sentido, as crianças exploraram ativamente as situações de aprendizagem.

#### **1.3.1. Grupo A**

A tabela seguinte irá evidenciar o percurso do grupo A nas atividades experimentais e na exploração dos dois fenómenos (a luz e a água), previamente contextualizados.

Grupo		A	
Atividade		Experimental	
Fase		1. «As sombras crescem?»	2. «Flutua ou não flutua?»
I n d i c a d o r e s	<b>Competências sociais</b>	<p>O grupo, no geral, demonstrou-se capaz de partilhar, escutar e esperar pela sua vez. Num ambiente tranquilo as crianças dialogaram e negociaram, saudavelmente, para chegar a vários consensos que a atividade exigia.</p>	<p>Numa fase inicial, o grupo apresentou algumas dificuldades em escutar e partilhar, superando-as através de uma crescente perceção em relação à cooperação e às competências que lhe estão associadas.</p>
	<b>Interações</b>	<p>No início, as crianças pensaram em formar pares, tal como na atividade anterior. Após um momento de diálogo concluímos que os quatro membros formavam o grupo que realizaria a atividade em cooperação.</p> <p>A gestão do espaço, ou seja, dos lugares onde as crianças se sentaram, traduziu-se numa redução da dependência que o Miguel tinha em relação ao André. As interações para além de positivas, apresentaram um maior equidade e coesão.</p> <p>A Luísa era comedida nas interações que estabelecia com os seus pares, apesar de dominar um vasto leque de competências sociais.</p> <p>Assistiu-se a algumas chamadas de atenção por parte da Sofia, em virtude de todos terem igual destaque nesta atividade, uma vez que ela aprecia e está habituada a ser o centro das atenções pela sua personalidade bastante comunicativa e cativante.</p>	<p>Inicialmente, o André e a Sofia fizeram comentários no sentido de rebaixar os seus pares, o que se reverteu através do diálogo e do reconhecimento da negatividade destes gestos.</p> <p>O André apresentou um maior envolvimento e participou ativamente, cooperando com todos. Todavia, tendia a centrar as suas atenções no Miguel.</p> <p>A crescente autonomia, assertividade e poder de argumentação do Miguel tornaram-no menos influenciável.</p> <p>A Luísa interagiu de forma mais ativa com o grupo, apesar da subtil preferência em relacionar-se com a Sofia. Manteve um grande sentido de partilha, escuta e respeito.</p> <p>A Sofia numa postura mais tranquila revelou maior atenção para com os seus pares. Mostrou desagrado quando era interrompida, mas após um diálogo em grupo percebeu que também ela o fazia e esforçou-se para inverter esta tendência.</p>

<p><b>Interdependência positiva</b></p>	<p>Ao contrário do que aconteceu anteriormente, as tarefas surgiram explícitas nesta atividade e foram as próprias crianças a distribuí-las entre si, democraticamente. Todavia, só numa fase final da atividade constataram a importância do papel de cada um no alcançar dos objetivos.</p>	<p>Nesta fase, as crianças tinham uma maior percepção quanto à importância de cada um, ou seja, que a tarefa de cada um era essencial para a realização da atividade. A interdependência positiva, que surgiu explicitamente neste contexto, demonstrou que as tarefas se complementavam entre si.</p>
<p><b>Responsabilidade</b></p>	<p>O sentido de responsabilidade é uma competência a desenvolver, pois revelou-se uma dificuldade, em particular para a Sofia e o Miguel, que se esqueciam dos seus cargos no decorrer da atividade.</p> <p>As crianças mostraram interesse e vontade em experienciar cada uma das diferentes tarefas.</p>	<p>Nesta fase, a rotatividade das tarefas foi a estratégia que o grupo adotou e considerou mais adequada à sua dinâmica. Numa fase inicial foi necessária alguma orientação da minha parte, mas as crianças familiarizaram-se e adaptaram-se melhor a esta forma de assumir as responsabilidades que a atividade exigia.</p>
<p><b>Análise geral</b></p>	<p>Apesar do grupo querer, no início, subdividir-se, conseguiu realizar a atividade em cooperação, ampliando as suas aptidões nos campos do diálogo e negociação.</p> <p>Nesta atividade a interdependência positiva surgiu sob a forma de divisão de tarefas, e constatou-se que as crianças necessitam de desenvolver o sentido de responsabilidade.</p>	<p>No início, o grupo dialogou sobre a questão da dimensão do grupo e dos objetivos deste género de atividades, autonomamente, e demonstraram uma maior percepção sobre a cooperação.</p> <p>Enquanto educadora, fui reduzindo a minha intervenção, progressivamente, à medida que as crianças desenvolviam a atividade, assim como a coesão, a autonomia e o espírito de grupo.</p>

**Tabela 4.3 – Grupo A na realização das atividades experimentais.**

### **1.3.2. Grupo B**

A seguinte tabela demonstra o processo de realização das atividades experimentais vivenciado pelo grupo B, apresentando um leque de observações e dados recolhidos que contribuem para a investigação.

<b>Grupo</b>		<b>B</b>	
<b>Atividade</b>		<b>Experimental</b>	
<b>Fase</b>		<b>1. «As sombras crescem?»</b>	<b>2. «Flutua ou não flutua?»</b>
<b>I n d i c a d o r e s</b>	<b>Competências sociais</b>	O grupo, mais uma vez, demonstrou aptidões como esperar pela sua vez, respeitar o outro e partilhar. No decorrer da atividade constatou-se a necessidade de desenvolver outras competências cooperativas.	A partilha, o respeito pelo outro, a espera pela sua vez e a escuta tenta foram competências presentes no grupo. Em contrapartida registaram-se dificuldades ao nível da entreaajuda, diálogo e negociação.
	<b>Interações</b>	<p>Numa interação positiva e equilibrada o grupo revelou coesão.</p> <p>O Francisco alargou, subtilmente, as suas interações com os seus pares, a par da Diana e do Gonçalo.</p> <p>Embora a Leonor apresentasse ainda alguma dominância sobre o grupo, foi menor que anteriormente. E mostrou-se capaz de construir relações afáveis e respeitadoras com os seus pares.</p>	<p>O Francisco tendia a assumir uma atitude individualista, dificuldade em partilhar e as suas interações com o grupo limitavam-se à realização da atividade.</p> <p>A postura dominadora da Leonor apazigou-se, dando lugar ao papel de incentivadora e mediadora do grupo. A Diana e o Gonçalo mostraram-se mais ativos e participativos na atividade e nas interações com os seus pares.</p>
	<b>Interdependência positiva</b>	O aparecimento da interdependência positiva foi algo complexo, uma vez que as tarefas que faziam parte da atividade não foram interiorizadas, de forma plena, pelos membros do grupo.	A interdependência positiva surgiu de modo consistente, porque as crianças conseguiram assumir as suas tarefas, plenamente, e assim compreenderam que o contributo de cada um era essencial para o sucesso da atividade.
	<b>Responsabilidade</b>	Houve dificuldade em assumir as responsabilidades intrínsecas à atividade. Enquanto a Leonor e o Gonçalo propuseram a rotatividade de tarefas, o Francisco mostrou-se indiferente à distribuição das mesmas.	O grupo assumiu e desempenhou, de forma autónoma, as respetivas responsabilidades. A rotatividade de tarefas foi a estratégia encontrada para que cada um e todos os membros do grupo contribuíssem para a atividade.

<b>Análise geral</b>	O grupo não se conseguiu envolver na atividade, porque, apesar da muita motivação, o foco da atenção e da curiosidade das crianças recaiu sobre a parte prática da mesma.	Nesta fase foi possível alargar as interações e as competências sociais das crianças, e ultrapassar dificuldades ao nível da interdependência positiva e do assumir responsabilidades.
----------------------	---	--

**Tabela 4.4 – Grupo B na realização das atividades experimentais.**

### **1.4. Jogo «Um por todos e todos por um»**

O presente jogo é o culminar do leque de atividades de aprendizagem cooperativa, em que as crianças estão em constante movimento, lançam o dado, andam sobre o tabuleiro de jogo e para conseguirem alcançar a meta têm que realizar determinadas ações e/ou responder a questões em cooperação.

#### **1.4.1. Grupo A**

A tabela seguinte retrata a participação do grupo A nesta atividade lúdica e pedagógica.

<b>Grupo</b>		<b>A</b>	
<b>Atividade</b>		<b>Jogo «Um por todos e todos por um»</b>	
<b>Fase</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
<b>I n d i c a d o r e s</b>	<b>Competências sociais</b>	O grupo, no geral, evidencia, iniciativa própria, em partilhar, escutar e respeitar o outro. A negociação, a entreajuda e o reforço positivo são aptidões a desenvolver, porque apenas surgiram de forma bastante subtil.	O respeito, a partilha, a escuta, o diálogo, a negociação, a entreajuda, o reforço positivo e a resolução de conflitos foram aptidões evidenciadas. O grupo festejava cada objetivo conquistado e quando se reunia para negociar abraçava-se num círculo.
	<b>Interações</b>	As interações apesar de positivas necessitam ser aprofundadas com o objetivo de existir uma dinâmica e identidade própria de grupo. O Miguel, por vezes, era influenciado pelo André, devido à natureza da atividade que oferecia	As interações no seio do grupo foram crescentemente positivas e próximas. O Miguel mostrou maior autonomia e participação na atividade, afirmando-se sempre com base no respeito e escuta. O André fez uma chamada de atenção, em resultado da sua personalidade forte

	<p>liberdade ao nível do espaço e da gestão do grupo.</p> <p>No decorrer da atividade o André conseguiu contornar as dificuldades que tinha em cooperar e a tendência em dispersar-se.</p> <p>Observou-se alguma dificuldade, por parte da Sofia em escutar o outro, ou seja, ouvia, mas não tinha em consideração as ideias e opiniões das outras crianças.</p> <p>A Luísa apresentou sempre um comportamento exemplar ao nível da partilha e respeito pelo outro e, apesar de limitar as interações com os seus pares, estas eram sempre positivas.</p>	<p>e do facto de todas as crianças participarem de modo equitativo. No decorrer da atividade participou ativamente e aprofundou as suas interações com os seus pares.</p> <p>O espírito de liderança da Sofia transformou-se numa força propulsora de cooperação, incentivo e entajuda. Mostrou maior capacidade de esperar pela sua vez e de escutar atentamente, e uma superior sensibilidade em se colocar no lugar do outro.</p> <p>A Luísa ao longo da atividade desinibiu-se, estabelecendo interações positivas mais próximas e consistentes com todos os membros do seu grupo.</p>
<b>Interdependência positiva</b>	<p>Apesar de algumas dificuldades iniciais, a interdependência positiva surgiu através da distribuição de tarefas e o desempenho de cada uma delas foi fundamental para o alcance dos objetivos deste jogo.</p>	<p>Neste contexto, o grupo apresentou desde logo uma maior perceção quanto à importância que cada um assume no desempenhar das suas tarefas, cientes que o grupo se torna mais forte quando cada um é bem-sucedido.</p>
<b>Responsabilidade</b>	<p>A divisão de tarefas entre os membros do grupo foi realizada de modo saudável. O grupo adotou a rotatividade de tarefas que foram assumidas responsável e eficazmente.</p>	<p>No início houve alguma dificuldade do grupo em se coordenar na rotatividade de tarefas, no entanto, no decorrer da atividade fizeram-no de modo mais organizado e eficaz.</p>
<b>Análise geral</b>	<p>Mais uma vez, no início do jogo, o grupo revelou a tendência em formar pares, no entanto, após um diálogo entre as crianças concluíram que o grupo era composto pelos quatro membros das atividades anteriores.</p>	<p>Nesta fase, constatou-se um maior envolvimento, a par de uma identidade e espírito de grupo consolidado.</p> <p>Houve uma superior qualidade nas interações que se estabeleciam no seio do grupo, a par da concentração e do</p>

	<p>No final, a Sofia partilhou com todos a sua insatisfação, uma vez que no seu ponto de vista a atividade não tinha corrido bem porque não tinha sido realizada em «conjunto», ou seja, não em plena cooperação. Considerei interessante o diálogo que este momento desencadeou, porque refletiu o que cada criança pensa e compreende em relação à cooperação e às atividades deste âmbito.</p>	<p>empenho que também foram crescendo. Estes progressos decorrem da familiaridade que as crianças têm com o seu grupo, que se manteve inalterável, e com as atividades de aprendizagem cooperativa.</p> <p>Assim, foi possível verificar que houve uma evolução do grupo, de uma forma geral, com o potencializar de diferentes competências e interações.</p>
--	---	--

**Tabela 4.5 – Grupo A na realização do jogo «Um por todos e todos por um».**

### 1.4.2. Grupo B

A seguinte tabela ilustra o trajeto percorrido pelo grupo B no desenrolar deste jogo.

<b>Grupo</b>		<b>B</b>	
<b>Atividade</b>		<b>Jogo «Um por todos e todos por um»</b>	
<b>Fase</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
<b>I n d i c a d o r e s</b>	<b>Competências sociais</b>	<p>Apesar da dificuldade em partilhar, o escutar e o respeitar o outro foram competências que surgiram por iniciativa própria das crianças.</p> <p>O grupo, no geral, apresentou uma atitude individualista que se refletiu na dificuldade em negociar e debater.</p>	<p>A partilha, o esperar pela sua vez, a entreaajuda, a escuta e o respeito pelo outro foram aptidões reveladas, espontaneamente, pelas crianças.</p> <p>Assistiu-se a um alargamento e aprofundamento das competências sociais por parte das crianças.</p>
	<b>Interações</b>	<p>O grupo restringiu as suas interações à realização do jogo, no entanto, caracterizaram-se por serem positivas.</p> <p>O Francisco apresentou dificuldade em interagir de forma plena com os outros membros do seu grupo, distraíndo-se pelo facto de ter um grande amigo no outro grupo.</p>	<p>O grupo evidenciou uma maior coesão e união através de um alargamento das interações positivas que as crianças estabeleceram entre si.</p> <p>O Francisco apesar de assumir uma melhor relação com os membros do seu grupo, apresentou alguma resistência em relação às tarefas que envolviam</p>

	As interações do Gonçalo e da Diana foram limitadas devido à timidez revelada por ambos. Por outro lado, a Leonor com a sua personalidade forte tendia a assumir algum domínio sobre o jogo e limitava a participação das outras crianças.	gestos de afeto e maior proximidade. A Diana e o Gonçalo revelaram-se mais ativos e assertivos. A Leonor, por sua vez, canalizou o seu espírito de liderança no sentido positivo ao apoiar e reforçar positivamente todo o seu grupo.
<b>Interdependência positiva</b>	A interdependência positiva resultou da rotatividade de tarefas, todavia, por vezes, era necessário a intervenção da educadora na gestão desta dinâmica.	A rotatividade de tarefas foi realizada com uma maior organização, eficácia e autonomia por parte do grupo, sempre com respeito pela vez de cada um.
<b>Responsabilidade</b>	As responsabilidades eram tidas em consideração, no entanto, apenas as desempenhavam durante um curto período de tempo.	Houve um maior sentido de responsabilidade acompanhado da crescente consciência de que cada um tem papel importante no grupo.
<b>Análise geral</b>	O <i>feedback</i> das crianças foi unânime, no sentido de que o jogo não correu da melhor maneira. As crianças manifestaram a vontade de voltar a jogar e identificaram que uma comunicação mais próxima entre todos iria contribuir para potenciar o jogo e a prestação do grupo.	Em resultado da prática de atividades de aprendizagem cooperativa o grupo construiu a sua própria identidade. O <i>feedback</i> das crianças, desta vez, foi positivo. Indiferentes ao facto de perder ou ganhar, centraram as suas atenções na realização das tarefas do jogo sempre em cooperação.

**Tabela 4.6 – Grupo B na realização do jogo «Um por todos e todos por um».**

## **2. Análise dos resultados**

A partir de uma análise interpretativa e geral do ciclo de atividades, dos grupos e da qualidade de interações que coexistiram no seio dos mesmos, pretendo realizar um balanço geral sobre a trajetória percorrida na presente investigação.

Não há fórmulas, preconcebidas, para implementar a aprendizagem cooperativa no jardim de infância, apenas existem requisitos e características da mesma que servem de orientação ao nível do planeamento e da implementação de atividades desse âmbito. Considero que as atividades desenvolvidas permitiram às crianças experienciar diferentes

oportunidades de construir aprendizagens através da interação com os seus pares, e da articulação entre as diversas áreas de conteúdo e domínios.

A leitura e a interpretação de ambas as histórias foram ao encontro de um leque de valores e de competências sociais essenciais para a cooperação, porém a sua prática em contexto real representou uma dificuldade para as crianças, ou seja, aquilo que defendiam e afirmavam ia de encontro com as suas atitudes e comportamentos. Por vezes, em situações relacionadas com a partilha ou com o escutar o outro, por exemplo, foi necessário fazer referência a certos momentos das histórias para que as crianças tivessem uma maior consciência dos seus atos. Na abordagem à segunda história já houve uma analogia com a forma de ser e de estar das crianças no seio dos grupos durante a realização de atividades cooperativas. Desta forma, as histórias representaram um meio privilegiado para refletir, valorizar e mobilizar determinados princípios e práticas, e ainda para me aproximar e estabelecer laços afetivos com as crianças.

A atividade «Vamos construir uma história?» representou uma grande predileção, na qual todos gostavam de participar. A concentração e o envolvimento que a atividade exigia eram correspondidas, no geral, pelas crianças que evidenciavam muito entusiasmo e interesse na sua realização. Esta atividade foi a primeira a ser aplicada no âmbito da investigação porque os requisitos e as características da aprendizagem cooperativa surgem de forma natural e inerente, como é o caso da interdependência positiva e da partilha e, nesse sentido, esta representou uma excelente opção.

Esta primeira atividade alertou-me para a importância de gerir o espaço neste tipo de aprendizagens, para além da disposição e da disponibilidade dos materiais, despertando a atenção para a organização dos lugares. Se bem que, nesta altura da investigação, não tinha a noção plena de que forma determinadas crianças iriam influenciar outras. E a partir desse momento tive em consideração esta gestão e organização mais ampla, que tem um impacto direto na dinâmica e na realização da atividade. De referir que, para garantir a viabilidade da recolha e análise de dados, quando repeti esta atividade, na fase seguinte, voltei a dar a liberdade às crianças para escolherem os seus lugares, tal como tinha acontecido anteriormente, e os resultados obtidos foram diferentes graças ao trajeto já percorrido.

As atividades experimentais foram a segunda atividade a ser realizada pela sua curta duração, aliada à distribuição de tarefas que constituía uma novidade. As crianças revelaram dificuldade em assumir essas tarefas e as respetivas responsabilidades, o que pode ser justificado pelo facto de que «os papéis devem ser apresentados (...) de uma

forma gradual aos alunos à medida que estes vão desenvolvendo competências cooperativas» (Fontes & Freixo, 2004, p. 47). Penso que uma forma que poderia ter colmatado essa situação era a entrega de uns crachás com o desenho e a legenda da tarefa que cada um assumia. As crianças revelaram interesse pela rotatividade constante de tarefas que, por vezes, desencadeava alguma confusão. Enquanto que o grupo B conseguiu organizar-se entre si e encontrar o equilíbrio ao participarem todos em cada fase e etapa do processo, o grupo A, por sua vez, assumia as tarefas, mas sem muito interesse, nem sentido de responsabilidade. O envolvimento das crianças nestas atividades práticas levava-as a focarem a sua atenção na curiosidade sobre o que iriam fazer e experimentar a seguir.

A autonomia e a liberdade que oferecia o jogo «Um por todos e todos por um» contribuiu para que esta fosse a última atividade de aprendizagem cooperativa a ser aplicada. Na primeira fase existiram algumas dificuldades, porque certas crianças dispersavam-se ao nível da atenção e do espaço, uma vez que os grupos se sentiam um pouco perdidos pela presença de muitos elementos novos, tal como o espaço onde a atividade decorreu (polivalente), o tabuleiro de jogo, os cartões, o dado gigante e todos os outros materiais do jogo e, principalmente, pela participação dos dois grupos em simultâneo. Na segunda fase, que decorreu após a realização de um total de cinco atividades de aprendizagem cooperativa, as crianças já evidenciaram uma postura proactiva, de partilha, escuta e cooperação plena. De salientar que as crianças em ambas as fases não se interessaram com o perder ou o ganhar, ou seja, a vitória ou a derrota não teve qualquer significado, mas sim o processo de jogar, aliás mesmo após as vitórias cada grupo continuou a praticar pelo simples prazer de jogar e cooperar de forma lúdica e pedagógica, valorizando, assim, a cooperação em detrimento da competição.

Na primeira fase de implementação das atividades, e apesar de saber que as aprendizagens desta natureza representavam uma novidade para ambos os grupos, constatei, desde logo, que havia um longo trajeto a percorrer no que respeitava ao desenvolvimento de competências sociais e valores e, conseqüentemente, na construção de relações positivas e na realização de atividades em cooperação.

Os grupos, heterogéneos na sua composição, apresentavam um nível de desenvolvimento, no geral, e não intencionalmente, discrepante. Curiosamente, o grupo que, de uma forma geral, apresentava um nível de desenvolvimento cognitivo e social superior foi o que evidenciou maiores dificuldades em se envolver e participar ativamente nas atividades, uma vez que apresentavam uma postura mais individualista em detrimento

do outro grupo que, apesar de ter uma maior limitação nas interações, por timidez e/ou por preferência em relação às crianças com quem conviviam, conseguiu construir uma identidade e um espírito de grupo mais sólidos, bem como apresentar uma maior concentração e abertura às propostas que lhes eram apresentadas.

No entanto, o grupo que apresentava, de uma forma geral, um nível de desenvolvimento cognitivo e social superior apesar de demonstrar maiores dificuldades no âmbito da aprendizagem cooperativa, posteriormente, foi o grupo que evidenciou um maior salto evolutivo na cooperação e na interação entre as crianças com o decorrer das atividades. Neste sentido, cada grupo apresentou uma dinâmica muito própria e procurei que minha postura, enquanto futura educadora, fosse flexível e adaptada de acordo com as necessidades, os interesses e as características de cada uma das crianças que integravam os grupos. Cada criança é um mundo e na cooperação as diferentes realidades, perspectivas, experiências, saberes e personalidades interrelacionam-se num ambiente inclusivo e democrático, o que enriquece todos os intervenientes.

Após a primeira fase de atividades, a maior fragilidade sentida em ambos os grupos foi a submissão das crianças mais introvertidas em relação às que assumiam uma postura mais dominadora, mas com o decorrer das atividades, o reforço positivo e as orientações subtis da minha parte foi ultrapassada essa lacuna. O crescente à vontade e familiarização que as crianças sentiram em relação às atividades e ao seu grupo, e creio que também a escuta e a reflexão da história «Depois da chuva» reverteram esta tendência na segunda fase de atividades, uma vez que as crianças mais reservadas e tímidas começaram a afirmar-se, a apresentar uma participação mais ativa e assertiva e a interagir com os seus pares de forma mais plena, ampla e positiva.

As chamadas de atenção que as duas crianças do grupo A com maior espírito de liderança fizeram, em duas atividades distintas, representaram um aspeto interessante, porque resultou de uma atenção igual sobre todos os membros do grupo e do facto de cada um ter a mesma oportunidade de intervir e participar, situação a que essas crianças não estavam habituadas pois assumiam sempre o protagonismo. A tranquilidade e a subtilidade da educadora responder a estas situações são determinantes para a continuação das atividades e a estabilidade dos grupos.

No decorrer das atividades de aprendizagem cooperativa a criança desenvolve competências e «evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo-lhes assumir um papel de participação plena» (Folque, 2014, p. 69).

Houve uma evolução entre a primeira e segunda fase de realização das atividades que tiveram cerca de um mês de intervalo. De salientar que durante esse período de tempo a cooperação foi valorizada nos momentos do quotidiano na sala de atividades, não só com as crianças envolvidas no estudo, mas também com o grande grupo.

A evolução dos grupos resultou da familiarização com as respetivas atividades, ou seja, já era do conhecimento das crianças o que fazer, como fazer e como cooperar, e também por conhecerem melhor os restantes membros do grupo e o modo de se relacionar com as diferentes personalidades, uma vez que «quanto mais estruturado e organizado estiver o grupo relativamente à actividade a desenvolver, maior será a auto-regulação dentro do grupo e conseqüentemente maior será o sucesso» (Fontes & Freixo, 2004, p. 59). No geral, as crianças demonstraram uma maior assertividade e afirmação, principalmente as mais tímidas e reservadas. Por sua vez, as crianças com personalidade mais forte tiveram maior dificuldade em controlar a sua dominância e esperar pela sua vez, principalmente no grupo A. Tal como o que foi constatado na presente investigação, também estudos realizados por Kantor (1992) concluíram que com o decorrer das atividades de aprendizagem cooperativa «as crianças envolviam-se mais activamente na conversa e o educador assumia um papel menos dominante. Com o tempo, as crianças tornaram-se mais participativas intervindo mais frequentemente na interacção e também na introdução de assuntos» (Folque, 2014, p. 101).

Com o desenvolvimento e a prática de atividades de aprendizagem cooperativa foi-me permitido assumir uma postura mais passiva, ou seja, as competências que desenvolveram, a dinâmica e a qualidade das interações que as crianças estabeleceram entre si resultaram numa crescente autonomia de todos os envolvidos, que reduziu a necessidade de orientação da minha parte, pois as próprias crianças eram capazes de intervir, orientar e assinalar determinados aspetos/requisitos da cooperação que não estivessem a ser seguidos. De referir que as minhas orientações surgiam sob a forma de questões para fazer com que as crianças refletissem sobre os seus atos ou determinadas situações, nunca recorrendo a afirmações como «não faças» ou «não digas».

Somente a partir da implementação da segunda fase de atividades é que os membros dos grupos começaram a interagir e a relacionar-se com maior proximidade e de forma mais positiva, por iniciativa própria, nas atividades de aprendizagem cooperativa, bem como nos momentos de brincadeira livre e/ou de atividades não orientadas. O que realça a importância de se manter os grupos inalteráveis durante um período de tempo significativo, para que, desse modo, seja permitido à criança conhecer cada um dos seus

companheiros e, a partir desse momento, desenvolver estratégias para uma melhor interação com os mesmos. Assim, estas interações vêm consubstanciar as relações positivas e saudáveis construídas e desenvolvidas no seio dos grupos no decorrer das atividades, uma vez que «os princípios em que se baseia a aprendizagem cooperativa realçam o desenvolvimento psicossocial dos alunos, privilegiando as interações entre os diferentes elementos do grupo (...), promovendo-se assim um estreitamento das relações afectivas e sociais entre todos os intervenientes» (Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

A aprendizagem cooperativa proporcionou «um progresso ao nível das aprendizagens atitudinais dos alunos, (...) verificou-se que cada grupo de trabalho, como um todo, veio a melhorar o seu desempenho ao longo da intervenção pedagógica, tornando-se no final mais homogéneo relativamente às atitudes pretendidas: *atitudes democráticas e de cidadania, motivação, interesse e participação*» (*idem*, p. 118).

De lembrar que as crianças que integravam os grupos estabeleciam interações limitadas, o que significa que raramente interagiam no quotidiano e existiam atitudes de exclusão e de discriminação, isto porque as crianças tendiam a fazer grupos de amigos e limitavam as suas relações a certas crianças. Neste sentido, formaram-se dois grupos com crianças que pouco se relacionavam entre si e realizaram-se atividades de aprendizagem cooperativa que contribuem para o desenvolvimento de valores e de competências sociais que lhes permitiram aprender a ser, a estar e a conviver com os demais.

Para alcançar a qualidade das interações foi necessário recorrer a diferentes métodos que explorassem o egocentrismo, o individualismo e o protagonismo evidenciados por algumas crianças. Aliás, a ambiguidade dos resultados da interação de determinadas crianças derivou destas «relações complexas entre o egocentrismo, o respeito unilateral e o respeito mútuo» (Piaget, 1999, p. 155). Desta forma, através de reforços positivos, questões e orientações perspicazes e subtis, as atividades foram potenciadas e as crianças incentivadas a refletir sobre determinadas situações e valores essenciais num ambiente democrático e inclusivo. De realçar que o reforço positivo, dirigido aos membros do grupo, representa uma forma de «reconhecimento do esforço, que ajuda a avaliar o seu desempenho e se centra na força do seu trabalho, apoiando-os desse modo a terem confiança na sua capacidade, demonstra aceitação e respeito» (Folque, 2014, p. 95).

De salientar que, após a realização de cada atividade, havia sempre um diálogo, de modo a que, de uma forma lúdica, as crianças fizessem uma avaliação e dessem um *feedback* em relação às suas participações. Houve uma tendência para indicar aquilo que os outros tinham feito menos bem e uma dificuldade em olhar para si próprios e para os

seus atos. Foi bastante interessante verificar uma crescente sensibilização e consciencialização do que é cooperar e das competências que lhe estão associadas, visíveis numa maior perceção por parte das crianças, que indicavam o que tinha corrido bem e menos bem, o que é muito importante pois só assim é possível refletir e progredir.

Considero que seria interessante ter complementado as observações e as análises com atividades individuais e a pares e/ou entrevistas, que permitissem acompanhar cada criança em particular, e o seu percurso neste processo de aprendizagem cooperativa de forma mais próxima e detalhada. Como se trata de uma investigação de mestrado não seria possível fazê-lo, pois iria resultar num estudo de maior profundidade, mas com resultados, certamente, interessantes.

Se num relativo curto espaço de tempo foi possível verificar todas as mudanças, anteriormente descritas, certamente que a prática regular da aprendizagem cooperativa terá um efeito extremamente positivo em cada criança ao nível da aprendizagem, da personalidade, da autoestima e da autoconfiança, da autonomia, da partilha e entreaajuda, do respeito pelo outro, e sobretudo da interação que estabelece com os outros, e que por sua vez se refletirão ao longo de toda a sua vida. Enquanto futura educadora assumo a aprendizagem cooperativa como uma excelente estratégia pedagógica que me permitirá contribuir da melhor forma para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

## Considerações finais

Em conclusão, é considerado que os resultados do estudo foram bastante positivos e conquistaram-se os objetivos ao nível da prática da aprendizagem cooperativa e do aumento da qualidade das interações que se estabeleceram entre as crianças dos grupos.

No decorrer das atividades e no seio de grupos heterogéneos, houve um crescente domínio em relação à aprendizagem cooperativa, aos valores e competências sociais, e ainda à interação entre as crianças. Numa primeira fase surgiram algumas dificuldades que foram ultrapassadas através de múltiplas estratégias e de orientação da minha parte. O facto de confrontar as crianças com questões que foram sendo colocadas ao longo das atividades contribuíram para que elas refletissem sobre as suas ações. Houve dificuldade em mediar e gerir os egos e as diferentes personalidades, por vezes, as crianças não interagem como o esperado e foi necessário orientar de forma subtil para que as atividades decorressem da melhor forma possível.

De um modo geral, verificou-se uma progressiva evolução em cada criança ao nível do relacionamento com os membros do seu grupo, em escutar, respeitar, dialogar, negociar e refletir com o coletivo de uma forma saudável e positiva. Por fim, penso que se conseguiu alcançar um ambiente inclusivo e democrático no seio de ambos grupos, a par de uma crescente autonomia durante a realização das atividades de aprendizagem cooperativa, comparativamente à primeira fase de atividades em que eram necessárias uma maior orientação e intervenção da minha parte.

Todo o processo de investigação representou uma experiência bastante enriquecedora a nível académico, profissional e pessoal. E o processo assumiu uma grande importância em detrimento do produto final.

Primeiramente, houve uma observação cuidada do grande grupo de modo a conhecer aprofundadamente cada criança e, a partir desse momento, formaram-se grupos heterogéneos e promoveu-se a interação entre diferentes crianças com personalidades e características distintas. No planeamento das atividades tiveram-se em consideração o bem-estar e a motivação das crianças e, simultaneamente, a abordagem e a articulação entre diversas áreas de conteúdo e domínios, visando o desenvolvimento global. Uma vez que a intervenção pedagógica é significativa se for ao encontro das necessidades e dos interesses de cada uma e de todas crianças.

Para além da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa, a dinâmica dos grupos e as estratégias utilizadas no decorrer da intervenção tiveram um impacto

importante nos dados recolhidos, e conseqüentemente nos resultados. O facto de as crianças partilharem os sentimentos de integração, aceitação e respeito no seio de um grupo, a par do reforço positivo são aspetos determinantes para o seu desenvolvimento social e pessoal. Durante a observação direta, a escuta atenta e o registo foram previamente definidos e tidos em consideração um leque de elementos essenciais à aprendizagem cooperativa, de acordo com a perspetiva de Johnson & Johnson (1989), nomeadamente a interdependência positiva, as competências sociais, a responsabilidade individual e de grupo, a interação que as crianças estabeleciam entre si e a avaliação referente à participação de cada uma.

A intencionalidade educativa e investigativa marcou sempre presença no decorrer da intervenção e do estudo, uma vez que cada pormenor faz toda a diferença e é alvo de reflexão, enriquecendo a análise do mesmo.

O maior desafio da investigação foi o processo de intervenção, no sentido de aliar a intencionalidade à perspicácia, flexibilidade, observação e reflexão cuidada, ou seja, em gerir os papéis de educadora e de investigadora em simultâneo. Ser e estar presente de forma plena, a cada momento durante a intervenção é de extrema importância para potenciar as interações, orientar da melhor maneira e captar o essencial para a investigação. A persistência, a reflexão, a motivação e o acreditar em cada criança e nos grupos como um todo foram os meus maiores aliados, estes fatores permitiram ir mais além na aprendizagem cooperativa e na investigação.

A reflexão em relação a cada criança, aos grupos, às atividades e à minha própria intervenção representou um pilar ao longo do processo, uma vez que é essencial para melhor compreender as crianças, dar sentido às dinâmicas dos grupos e conhecer o impacto das estratégias e métodos adotados em relação às mesmas. É a reflexão que nos permite detetar o que correu bem e menos bem, e ponderar a melhor forma de ultrapassar as dificuldades e aprofundar as potencialidades, e assim progredir.

Com o presente estudo foi possível compreender que o desenvolvimento social da criança está sujeito a diferentes influências, pois quando chega ao jardim de infância já traz consigo uma bagagem de experiências que moldaram a sua personalidade e a forma como interage com os demais. A partir daí o jardim de infância surge com o papel de contribuir para a formação de cidadãos ativos e conscientes, e a aprendizagem cooperativa é um método adequado e com múltiplos benefícios ao nível do desenvolvimento holístico da criança. Ao aprenderem uns com os outros, as crianças estão a conhecer-se a si próprias, aos outros, e desenvolvem um leque de competências sociais que lhes permite

integrar-se e relacionar-se com o mundo de modo positivo e significativo. Numa sociedade cada vez mais dominada pelas tecnologias a interação face a face, a mobilização de esforços para alcançar um objetivo comum e a interação positiva é determinante para a construção de uma comunidade com valores e princípios inclusivos e democráticos.

## Bibliografia

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cremers-Laurente, A. (2015). *A importância da autoestima para um desenvolvimento harmonioso: “Sinto-me amada e capaz, vou alcançar as estrelas!”*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Dionísio, A. (2014). *A importância da leitura de histórias para as crianças em idade de pré-escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Farinha, J. (2016). *Psicologia do desenvolvimento: manual pedagógico*. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escolar Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizontes.

Horta, H. (2006). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: representações das educadoras de infância cooperantes*. Faro: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve.

Jares, X. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Lisboa: Edições Asa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada no Diário da República, n.º 34/97, 1.ª Série.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.

Marina, J. A. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sudoeste Editora.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação* (pp. 49 – 65). Bragança: Eduser/Revista de Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Ministério da Educação (2009). *Despertar para a ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Richards, M. (1974). *A integração da criança no mundo social*. Lisboa: Livros Horizontes.

Silva, D. (2015). *Saber cooperar para saber aprender: Contributos da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais e no sucesso educativo através do desenvolvimento de um projeto curricular integrado*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

# Apêndices

## Apêndice I – Autorização para a recolha de dados



Mestrado em Educação Pré-Escolar  
2015/2017

### **Assunto: Solicitação da autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.**

Ex. Encarregados de Educação,

Eu, Micaela Marques, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, enquanto estagiária venho por este meio solicitar a autorização para a realização de um estudo no âmbito do relatório final de mestrado intitulado «A importância da aprendizagem cooperativa na qualidade das interações que as crianças estabelecem entre si». O estudo tem o objetivo de desenvolver a cooperação e as interações sociais positivas entre as crianças. Deste modo, a recolha de dados irá efetuar-se no jardim de infância X.

Os dados recolhidos para o estudo decorrerão da observação de um grupo de crianças na realização de atividades de aprendizagem cooperativa, através de registos escritos e audiovisuais. Com o compromisso de que os dados recolhidos serão utilizados, exclusivamente, para o presente estudo, salvaguardando a identidade das crianças.

Assinale se concorda ou não com a participação do seu educando e assine, por favor.

Agradeço a sua disponibilidade e compreensão!

Micaela Marques, n.º 46 861

---

### **Autorização do estudo no âmbito do relatório de mestrado**

De acordo com as condições acima estabelecidas,

Concordo  Não concordo

(Por favor, assinale com um X a sua opção.)

Nome da criança : \_\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação: \_\_\_\_\_

## Apêndice II – Descrição da atividade: o conto das histórias «A que sabe a lua?» e

### «Depois da chuva»

As histórias representaram uma estratégia privilegiada para iniciar cada etapa da implementação das atividades, ou seja, foram contadas duas histórias de acordo com os interesses e as necessidades das crianças.

Os livros valem pelo que são na sua essência. A literatura para a infância assume uma grande importância pelo papel que desempenha no «desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real» (Sequeira, 2000, p. 70, citado por Dionísio, 2014, p. 23) e, assim, é permitido à criança construir valores e princípios e ter uma maior consciência de si própria e do mundo que a rodeia.

O livro «A que sabe a lua?» narra a história de diferentes animais que através da ajuda e da cooperação conseguem atingir um objetivo comum, o de alcançar a lua. Curioso é que de entre os vários animais aquele com menor dimensão foi o que conseguiu, no final, tocar e saborear a lua, fazendo questão de reparti-la com todos os que o auxiliaram. O conto, a interpretação e a reflexão da presente história precederam à implementação da primeira fase de atividades de aprendizagem cooperativa, com a finalidade de consciencializar e sensibilizar as crianças em relação a valores como a ajuda, a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro. De modo a mobilizar e a captivar a atenção e o interesse do grupo utilizei, em simultâneo com o livro, um flanelógrafo que se ia preenchendo à medida que a história era contada.



O livro «Depois da chuva» narra a história de uma raposa e dos seus amigos que ficaram presos no interior de uma gruta devido a uma tempestade que inundou a floresta. Para saciar as necessidades cada animal ficou responsável por uma tarefa, exceto a raposa que era subestimada por todos. No entanto, quando anoiteceu, a raposa reuniu esforços e, apesar dos contratempos, conseguiu iluminar a gruta com a preciosa ajuda dos pirilampos.

A narração, a interpretação e a análise da história antecederam a realização da segunda fase de atividades de aprendizagem cooperativa, uma vez que a maior dificuldade sentida por mim, até ao momento, centrava-se nas crianças mais tímidas que eram submissas perante as personalidades mais dominantes na realização das atividades. Neste sentido, o livro pode ajudar a desenvolver a autoconfiança, a autoestima e a cooperação, enaltecendo a ideia de que cada um de nós tem valor, é especial e único.

Para dinamizar a história recorri a uma raposa de pelúcia, o que representou uma estratégia de motivação para focar a atenção das crianças no livro.



### Apêndice III – Planificação da atividade «Vamos construir uma história?»

<b>Grupo:</b> 4/6 anos	<b>Método:</b> Senhas para Falar e Graffiti Coletivo	<b>Área de Conteúdo:</b> Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Educação Artística)
<b>Conteúdo Pragmático</b> Vamos construir uma história?		
<b>Competências Cooperativas</b> Escutar atentamente, respeitar o outro, partilhar, esperar a sua vez, entretajudar e expressar-se de forma clara.		
<b>Competências Cognitivas</b> Desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, a linguagem oral e escrita.		
<b>Interdependência Positiva</b> Relacionada com os objetivos e os papéis.		
<b>Objetivos da Atividade</b> Construir uma história com uma sequência lógica a partir de imagens e da criatividade do grupo.		
<b>Pré-Requisitos</b> Abordagem aos conceitos dos objetos, símbolos ou seres representados nas imagens.		
<b>Formação dos Grupos</b> Grupo de quatro crianças.		
<b>Tempo Previsto</b> 30 minutos (construção da história) + 15 minutos (ilustração da história)		
<b>Material</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cartões com imagens;</li><li>• Cesta em tecido;</li><li>• Dado;</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Folhas A3;</li><li>• Canetas de feltro;</li><li>• Lápis de carvão.</li></ul>
<b>Procedimentos</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Lançar os dados para decidir a ordem com que as crianças retiram o cartão.</li><li>2. Retirar um cartão, aleatoriamente, e um de cada vez, do interior do saco.</li><li>3. Observar a imagem presente no cartão e através dela iniciar ou continuar a história.</li><li>4. Registrar por escrito a sequência narrativa (educador).</li><li>5. Repetir o processo até a história estar produzida.</li><li>6. Ilustrar a história a pares.</li><li>7. E contar a história com auxílio das suas ilustrações e do registo escrito.</li></ol>		

### **Sugestões para Conduzir a Atividade**

1. Garantir que a intervenção de cada criança é respeitada e valorizada.
2. Fornecer reforços positivos durante a construção da história.

### **Avaliação e Reflexão**

- Descritiva e interpretativa através da observação direta, do registo escrito, da gravação audiovisual e da reflexão, centrando-se na cooperação entre as crianças, nas competências sociais e na interação entre os membros do grupo.

#### **Apêndice IV – Descrição da atividade «Vamos construir uma história?»**

A atividade cooperativa «Vamos construir uma história?» consistiu na criação de uma história a partir das imagens que surgem nos cartões, ou seja, cada criança, na sua respetiva vez, retira um cartão com uma imagem e inicia ou continua uma sequência narrativa. O educador regista por escrito a intervenção de cada criança e no final o grupo é responsável pela produção de uma história.

Para o efeito existiu uma cesta alusiva à atividade com a inscrição «Era uma vez...», e no seu interior encontrava-se um conjunto de cartões plastificados com diversas imagens. As imagens utilizadas foram selecionadas de acordo com as temáticas abordadas, a curiosidade, o imaginário e os interesses revelados pelas crianças.

Nesta atividade há uma abordagem ao domínio do desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita, que se conjuga da melhor forma com a área de Formação Pessoal e Social. Uma vez que a planificação foi elaborada de modo a que, de forma natural e inerente à realização da atividade, cada criança participe e assuma uma voz ativa, partilhe, escute atentamente e respeite a vez do outro.

Do leque de atividades esta foi das primeiras a ser desenvolvida porque a interdependência positiva é inerente à sua realização, sem ser necessário recorrer à distribuição de tarefas, e também pelo facto desta atividade implicar que todos os membros do grupo participem e intervenham de modo equilibrado e igualitário.



**Apêndice V – Recursos materiais da atividade «Vamos construir uma história?»**



**Cesta com os cartões**



**Cartões de imagens**

## Apêndice VI – Análise do grupo A na atividade «Vamos construir uma história?»

<u>Atividade «Vamos construir uma história?»</u>	
	<b>Grupo A</b>
<b>Fase 1</b>	<p>O grupo, no geral, apresentou dificuldades de concentração e de espera pela sua vez de falar, registrando-se algumas interpelações e interrupções.</p> <p>O Miguel, devido à sua personalidade mais tímida e ao facto de se encontrar fisicamente próximo do André, mostrava-se influenciável e submisso perante o domínio deste último. O André, por vezes, incitava ao Miguel a seguir as suas ações que perturbavam a dinâmica da atividade e indicando o que ele deveria dizer, o que limitava a intervenção do Miguel.</p> <p>O André teve alguma dificuldade em termos de concentração, distraíndo-se com facilidade. No decorrer da atividade fez várias chamadas de atenção, como que a testar, e incitava o Miguel a seguir o seu exemplo. A sua participação caracterizava-se por ser ativa quando chegava a sua vez de intervir, no entanto, nos períodos de espera não respeitava a intervenção dos seus companheiros.</p> <p>Apesar dos membros do grupo se ouvirem mutuamente não se escutavam, ou seja, não tinham em consideração o que outro dizia para dar continuidade à narrativa. Curiosamente, à exceção da Sofia, todo o grupo desenvolveu essa capacidade de escutar e ter em consideração a intervenção dos outros no decorrer da atividade. Enquanto isso, cada vez que a Sofia retirava um cartão construía uma nova história, sem qualquer ligação com a narrativa construída pelo restante grupo. A par do André, a Sofia também demonstrou interesse em ajudar os seus companheiros.</p> <p>A Luísa evidenciou um comportamento cooperativo ao nível da escuta atenta e do respeito pelo outro, registando-se a necessidade em alargar as suas interações com os outros que se caracterizaram por serem limitadas, bem como fomentar a entajuda e o reforço positivo.</p> <p>A atividade durou menos tempo que o previsto, aproximadamente quinze minutos, porque o André influenciou o Miguel no sentido de terminarem a história mais cedo, e através da negociação e do diálogo com o restante grupo assim aconteceu. No final da atividade, e por iniciativa própria, as meninas manifestaram vontade em registar a história através de um desenho. Propus que a elaboração do desenho fosse a pares, potenciando a cooperação e dando a liberdade às crianças de se organizarem entre si.</p> <p>O André e o Miguel aliaram-se, porém, na atividade que consistia em desenhar a pares não partilharam a folha que ficou sob o domínio do André, e que só a repartiu quando o questionei: «Então o Miguel não desenha?». O Miguel revelou um défice de autoconfiança através das suas afirmações quanto ao não conseguir desenhar, ao que o André incentivou-o dizendo: «Se não</p>

	<p>tentares não vais conseguir, tens que tentar!». No geral, o André assumiu o controlo do desenho e o Miguel limitou-se a desenhar um elemento da história e por indicação do seu par.</p> <p>A Luísa e a Sofia refletiram o seu espírito de liderança e determinação no desenho que elaboraram em conjunto. Apesar de partilharem os materiais, do diálogo constante e do reforço positivo, não houve conexão entre os elementos desenhados, o que tornou o registo confuso.</p>
<p><b>Fase</b> <b>2</b></p>	<p>O Miguel mostrou uma postura mais assertiva e determinada que se evidenciava através de expressões como «Quero falar» ou «Agora é a minha vez». Houve uma crescente interação e colaboração com todos os outros membros do grupo, por iniciativa própria, em vez de as direcionar apenas para o André como fazia anteriormente. Mostrou-se atento e procurou interceder de modo a que todos interviessem na sua respetiva vez. O Miguel assumiu um papel mais autónomo e com opinião própria, apesar de algumas hesitações, como foi o caso da seguinte situação em que queria completar a ideia da Luísa e solicitou-me para que fosse eu a transmitir a mensagem por ele:</p> <p>Miguel: «Diz lá a elas isso que eu te disse!»</p> <p>Eu: «Eu? Porque não dizes tu?»</p> <p>Miguel: «Não, diz lá tu!»</p> <p>Eu: «Uau! Meninos, o Miguel teve uma excelente ideia, escutem só que ele vos vai contar...»</p> <p>Perante isto, o Miguel ganhou coragem e comunicou a sua ideia que foi bem recebida por todos.</p> <p>O André participou ativamente na atividade, todavia, ainda evidenciou alguma dificuldade em concentrar-se, pois quando não era a sua vez de intervir brincava com os cartões e tentou, por diversas vezes, em vão, distrair o Miguel. Deste modo, demonstrou também dificuldade em respeitar e escutar os outros, havendo uma evolução em comparação com as atividades anteriores.</p> <p>As crianças escolheram livremente os lugares, o Miguel e o André ficaram ao lado um do outro, mas desta vez esse fator não teve influência na participação e no envolvimento de cada um.</p> <p>A Sofia manteve a tendência em construir a história sozinha, ou seja, evidenciava dificuldade em escutar e ter em consideração o que os outros diziam. No entanto, respeitou a vez de cada um, o que não aconteceu na fase anterior. Assumiu uma postura independente, individualista e autónoma, não procurando dar continuidade à sequência narrativa, sendo a única que não dispôs os cartões sobre a mesa, guardando-os para si, o que dificultava a ação dos seus companheiros ao tentarem relacionar os diferentes elementos que integravam a história. E quando alguém fazia referência a uma imagem presente nos seus cartões ela dizia: «Ah isso é da minha história».</p> <p>A Luísa revelou alguma dificuldade em ser ouvida, porque, por vezes, era interrompida, mas de forma delicada e educada afirmava-se quando era a sua vez de intervir. Respeitou e escutou</p>

atentamente, bem como alargou e aprofundou as suas interações com os outros. Era o elemento que, a par do Miguel, mais procurou a existência de um fio condutor para a história.

Todas as crianças, por iniciativa própria, partilharam e respeitaram a vez de cada uma. Verificou-se um maior envolvimento e entrega por parte de todos os membros do grupo, o que se refletiu na existência de um fio condutor, ou seja, de uma sequência lógica da narrativa que não houve na fase anterior. Em contraste com o que se sucedeu na primeira fase, as crianças participaram de modo mais igualitário e não houve submissão, nem dominância por parte de qualquer um dos membros do grupo. Assim, apesar das diferentes personalidades houve uma maior coesão no seio do grupo.

Nesta fase assumi uma postura mais passiva enquanto futura educadora, uma vez que as crianças já apresentavam maior autonomia e domínio em relação à aprendizagem cooperativa e porque também já estavam familiarizadas com esta atividade.

Ao contrário do que aconteceu na fase anterior, as crianças não revelaram interesse em fazer um registo (desenho) da história. Consenti, dado o longo período de tempo, mais de uma hora, durante o qual as crianças participaram na atividade, contrastando com os trinta minutos da primeira fase.

## Apêndice VII – Análise do grupo B na atividade «Vamos construir uma história?»

<u>Atividade «Vamos construir uma história?»</u>	
	<b>Grupo B</b>
<b>Fase 1</b>	<p>O grupo apresentou uma grande capacidade de concentração, excedendo em grande margem o tempo previsto para a realização da atividade. A dinâmica, o envolvimento e o entusiasmo foram uma constante, assim como os valores de partilha, escuta atenta e respeito pelo outro. As intervenções de todos os membros foram tidas em consideração, o que é visível através da sequência lógica da narrativa, ou seja, houve sempre um fio condutor no decorrer de toda a história.</p> <p>O Gonçalo foi o que menos se conseguiu envolver na atividade, talvez devido à sua timidez e reserva, com intervenções limitadas que se foram alargando à medida que foi recebendo reforços positivos da minha parte. Este trajeto foi idêntico ao da Diana, que também desenvolveu as suas interações com os outros e participou mais ativamente no decorrer das atividades, desinibindo-se.</p> <p>O Francisco envolveu-se bastante na atividade e o seu grande entusiasmo evidenciava uma necessidade de intervir e interagir com os outros, o que se refletiu na dificuldade em esperar pela sua vez, apesar de escutar atentamente os outros.</p> <p>A Leonor, no início, fez troça de uma intervenção do Gonçalo, mas perante a minha questão sobre o motivo da risada não voltou a repetir atitudes desse género. Mostrou-se bastante interessada na realização da presente atividade e em interagir com os seus pares, assumindo uma postura ativa.</p> <p>Por vezes, registou-se a dificuldade em escutarem-se uns aos outros, mas sempre na base de um ambiente tranquilo e coeso. Considero que essa dificuldade seja o resultado do muito entusiasmo e excitação em relação à atividade, porque no decorrer da mesma conseguiram superá-la.</p> <p>Também foram registadas dificuldades em relação a competências como a ajuda e o reforço positivo que o grupo necessita desenvolver.</p> <p>Um reflexo da atenção e do envolvimento do grupo foi o facto da história ser construída com base num fio condutor e de, por vezes, as crianças até recuarem na história para a complementarem sempre com uma sequência lógica.</p> <p>A proposta da elaboração de um desenho da história que tinha sido lançada pelo outro grupo, não teve a adesão do Gonçalo e do Francisco porque queriam explorar ainda mais a atividade, pelo tempo que participaram na mesma (aproximadamente uma hora) e pelo facto do desenho não ser uma área do seu interesse. Por sua vez, a Leonor e a Diana canalizaram os pontos fortes de cada uma, através do diálogo, da partilha e ajuda constante. A timidez da Diana e a personalidade forte da Leonor conjugaram-se da melhor forma e conseguiram cooperar no sentido pleno da palavra, registando-se apenas a ausência de reforços positivos.</p>

**Fase****2**

O espírito de grupo, bem como a coesão e o equilíbrio no seio do mesmo dificultaram a observação e a análise individualizada, promovendo uma visão global de todo o processo. Neste sentido, todo o grupo partilhava, por iniciativa própria, respeitava os outros, dispunha os cartões de imagens sob a mesa, o que facilitava a ação uns dos outros na continuação da história. Ao contrário do que aconteceu na primeira fase, as crianças respeitaram a vez umas das outras e existiu uma partilha constante no sentido de complementar, potenciar ou questionar a intervenção dos companheiros, o que salienta a consciência de que a produção da história é da responsabilidade de todos, que cada um tem o direito de intervir e que a ajuda é importante, não interrompendo, mas enriquecendo o contributo dos seus pares. A negociação até chegar a um consenso foi um processo saudável a que se assistiu por diversas vezes.

A escuta atenta e a consideração pelo que o outro dizia refletiu-se na sequência lógica da narrativa. Inclusive, por vezes, retrocediam na história à medida que tiravam os cartões para complementar e/ou enriquecer a mesma.

Os mais tímidos, a Diana e o Gonçalo, mostraram um maior à vontade com a atividade e afirmaram-se quando era a sua vez de intervir e/ou quando não eram escutados pelos restantes parceiros. O Francisco e a Leonor integraram o grupo de forma coesa e equilibrada, não evidenciando as suas personalidades fortes e vincadas.

Pela primeira vez e por iniciativa própria, assistiu-se a reforços positivos entre as crianças através de afirmações como «Boa! A história assim está a ficar divertida!» (Leonor) ou «Está fantástico!» (Diana), e ainda por meio de expressões faciais.

Seguindo o exemplo do outro grupo, desta vez as crianças não revelaram interesse em registar história através do desenho. No entanto, quiseram (re)contar a narrativa com base nas imagens dos cartões que tinham retirado. As crianças envolveram-se totalmente e insistiram em participar na atividade por um período de tempo considerável, aproximadamente uma hora e meia.

A minha presença limitou-se à observação e ao registo, uma vez que as crianças realizaram a atividade autonomamente e a interação entre as mesmas era positiva, apesar dos conflitos de ideias ou de opiniões que, por vezes, surgiam, eram capazes de os resolver entre si. Deste modo, não foi necessário intervir e orientar de forma tão permanente como na fase anterior dada a familiaridade, as estratégias e competências que as crianças desenvolveram, e que permitiram um crescente à vontade com as atividades de aprendizagem cooperativa.

Nesta etapa e após o leque de três atividades de aprendizagem cooperativa, as crianças foram capazes de realizar a presente atividade através da cooperação no seu sentido pleno e potenciaram a interação entre todos os membros do grupo.

## Apêndice VIII - Histórias elaboradas pelo grupo A

<b>1ª Fase</b>
<p>Um menino estava a plantar uma flor e depois encontrou um pirata com um tesouro.</p> <p>Nesse dia o sol apareceu, o peixe saltou da água para o ver e foi quando encontrou a girafa, e os dois apaixonaram-se. Nesse jardim também estava a passear um cão que viu o barco do pirata a virar-se e a afundar-se com a força da baleia, que estava por baixo do remo do pequeno barco.</p>
<b>2ª Fase</b>
<p>Era uma vez um foguetão que estava no espaço e uma baleia saltou e viu-o.</p> <p>A professora fez um projeto para os seus alunos para verem estrelas. Levou consigo um robot muito inteligente e que tinha muito amor. Mas, houve uma avaria na nave em que iam viajar e o super-herói foi no seu carro especial ajudar a reparar.</p> <p>O foguetão ia para a Serra da Estrela e lá as crianças fizeram um boneco de neve. Mas, o boneco de neve de repente ganhou vida e jogou à bola com os novos amigos.</p> <p>O robot que é genial encontrou por lá um tesouro e levou para os amigos. A menina fotografou toda a viagem ao espaço e tocou guitarra.</p> <p>Durante o voo um pássaro desmaiou em cima do foguetão e os amigos foram para o jardim zoológico à procura de ajuda. No jardim zoológico encontraram um ovo de dinossauro perdido, e apareceu a fada com uma carta que tinha um mapa para ajudar os amigos a encontrar a mãe do dinossauro e conseguiram devolver o ovo. E assim todos ficaram contentes!</p>

## Apêndice IX – Histórias elaboradas pelo grupo B

<b>1ª Fase</b>
<p>O pai natal com a ajuda da rena e acompanhada do seu robot foi de trenó oferecer prendas ao menino e à menina. Começou a pingar e a correr como um foguetão os amigos foram para o castelo. Quando lá chegaram os meninos receberam a carta que o carteiro lhes deu. A carta foi enviada pelo palhaço e lá dentro estava um lindo coelho.</p> <p>No castelo apareceram a avô, o boneco de neve, a tartaruga, o pirata, o esquilo e a fada com a sua varinha mágica. Combinaram todos ir para a cascata, o pai natal foi de trenó e os outros no carro. Quando chegaram à cascata encontraram uma tenda, e aproveitaram para acampar, durante a noite e com a ajuda do super-herói que lhes foi visitar descobriram um ovo de dinossauro.</p> <p>De manhã, quando o sol, o nemo (peixe) e o pirata descobriram um tesouro perto da cascata e nesse momento surgiu o arco-íris. E ficaram todos amigos para sempre!</p>
<b>2ª Fase</b>
<p>O palhaço vai para o circo no barco do pirata e leva a sua mala e a guitarra para tocar e cantar. No dia do seu aniversário, um pássaro seu amigo ofereceu-lhe um ovo e umas cartas de feliz aniversário. O seu amigo chamado Ricardo Billy ofereceu-lhe um robot.</p> <p>Começou a chover e o coelho e o cavalo apareceram na festa do palhaço todos molhados. Quando passou a chuva e apareceu um lindo arco-íris nasceu um dinossauro do ovo e todos cantaram os parabéns com um grande bolo de chocolate. Depois apareceu a fada e trouxe a sua farinha mágica para realizar o desejo do palhaço, e no final, ele foi passear num balão de ar quente. Do céu viu uma tenda e decidiu ir acampar com a sua querida avozinha e lá dormiu numa noite de lua cheia, em que acendeu uma fogueira para se aquecer. E no final, o Billy ofereceu também um álbum com as fotografias da festa de aniversário ao seu amigo palhaço.</p>

Apêndice X – Desenhos a pares ilustrativos das histórias

Luísa e Sofia



Miguel e André





## Apêndice XI – Planificação das atividades experimentais

<b>Grupo:</b> 4/5 anos		<b>Método:</b> Mesa Redonda	<b>Área de Conteúdo:</b> Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo
<b>Conteúdo Pragmático</b>			
As sombras crescem? / Flutua ou não flutua?			
<b>Competências Cooperativas</b>			
Partilhar, dialogar, debater, negociar, entretajudar, esperar pela sua vez, respeitar e escutar o outro.			
<b>Competências Cognitivas</b>			
Compreender como se formam os diferentes tipos de sombras e a razão para as suas alterações.			
Compreender que as características e as formas dos objetos condicionam o seu comportamento.			
<b>Interdependência Positiva</b>			
Relacionada com os objetivos e os recursos.			
<b>Objetivos da Atividade</b>			
Partilhar e debater saberes e ideias prévias sobre a alteração do tamanho da sombra em relação à distância da fonte de luz. Comparar as previsões com as observações que resultaram da experiência prática.			
Partilhar e debater saberes e ideias prévias sobre o comportamento de determinados objetos, com propriedades e pesos diferentes, na água. Comparar as previsões com as observações do comportamento real dos objetos.			
<b>Pré-Requisitos</b>			
Exploração dos conceitos de sombra, luz e distância.			
Abordagem dos conceitos de afundar e de flutuar.			
<b>Formação dos Grupos</b>			
Grupo de quatro crianças.			
<b>Tempo Previsto</b>			
20 Minutos.			
<b>Material</b>			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Canetas ou lápis;</li><li>• Tabela para registo das previsões e observações;</li><li>• Holofote;</li><li>• Recipiente com água;</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Diferentes objetos do quotidiano (rolha de cortiça, mola, garrafa de plástico, borracha, lápis, colher, moeda e palhinha).</li></ul>	

## **Procedimentos**

1. Realizar e dinamizar um teatro de sombras.

Contar a história do barquinho que enfrentou uma tempestade e flutuou (explorar o conceito). Cantar e explorar a canção «Um barquinho».

3. Dialogar, partilhar, refletir e negociar em grupo sobre o tema, de modo a preencher a tabela das previsões.

4. Realizar a experiência (observar e explorar o tamanho das sombras e a distância da fonte de luz/ colocar cada objeto na água e observar o seu comportamento e características).

5. Confrontar as previsões e os resultados da experiência.

6. Explicar e justificar o comportamento dos objetos.

## **Sugestões para conduzir a atividade**

1. Escolher criteriosamente os objetos a utilizar.

2. Escutar as crianças e dar oportunidade para a exploração dos materiais.

3. Garantir a participação ativa e equitativa de todos os elementos do grupo.

4. Relacionar a distância, a dimensão, o peso, a forma e as propriedades dos objetos com o seu comportamento, fornecendo às crianças materiais, tempo e espaço para explorar, errar, persistir, acertar e sobretudo cooperar.

## **Avaliação e Reflexão**

- Descritiva e interpretativa através da observação direta, do registo escrito, das gravações audiovisuais e da reflexão ao nível das interações que as crianças estabelecem entre si e a forma como cooperam.

## **Apêndice XII – Descrição das atividades experimentais**

As atividades experimentais, pela sua dinâmica e características que lhes estão associadas, representaram mais uma estratégia que nos pareceu adequada e eficaz para implementar a aprendizagem cooperativa, tal como podemos verificar na planificação.

A realização das atividades percorreu três etapas, nomeadamente, as previsões, a experimentação e a conclusão. Desta forma, o diálogo, a reflexão e a negociação entre as crianças sobre aquilo que pensam e conhecem está inerente à execução deste género de atividades, o que para além de envolver o desenvolvimento de competências sociais também lhes permite aprender umas com as outras. Os valores de partilha, entajuda, respeito pela sua vez, escuta atenta, interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo estão bem presentes nesta atividade.

Cada membro do grupo assume um papel através da distribuição de tarefas, por exemplo: um responsável pelo material, um moderador do grupo, um porta-voz e um anotador (através de desenhos e do preenchimento das tabelas). A distribuição de tarefas decorreu de um processo de negociação e concordância entre todas as partes envolvidas.

As atividades experimentais implementadas incidiram sobre diferentes temáticas que surgiram de forma contextualizada e integrada. Ambas as atividades conjugam a área da Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, e foram baseadas na consulta de uma brochura do Ministério da Educação intitulada «Despertar para a Ciências – Atividades dos 3 aos 6 anos».

No seguimento de um teatro de sombras alusivo à lenda de São Martinho surgiu a questão: «As sombras crescem?». A partir daí desenvolveu-se a presente atividade experimental. As crianças dialogaram e partilharam opiniões, ideias e saberes sobre o fenómeno em estudo para o preenchimento da tabela referente às previsões, ou seja, para chegarem a um consenso quanto àquilo que pensavam que iria acontecer ao tamanho da sua sombra consoante a sua distância da luz. De seguida, num ambiente escuro e com o holofote ligado as crianças tiveram a oportunidade de experienciar, testar e relacionar a dimensão das suas sombras com a distância a que se encontravam da fonte de luz. No final, as crianças concluíram a experiência confrontando os resultados com as hipóteses colocadas, e respondendo, assim, à questão de partida.








Na segunda fase de atividades, a questão de partida resultou do facto de nos encontrarmos no inverno, estação marcada pela ocorrência de aguaceiros, e da curiosidade das crianças em relação à flutuação de alguns objetos. Deste modo, conjuntamente com ambos os grupos, houve lugar para a elaboração de uma lista com os materiais que queríamos testar. Antes de realizar a experiência, as crianças preencheram a tabela das previsões, que resultaram da partilha, debate, negociação e consenso entre todos os membros do grupo. Por fim, com os diferentes materiais e um recipiente com água seguiu-se a realização da experiência, observaram-se os resultados e confrontaram-se as previsões com as conclusões.

Cada criança manifestou as suas ideias e saberes e teve a oportunidade de testar e experimentar os diferentes materiais na água. Deste modo, competências sociais e valores, como a partilha, o respeito pelo outro, a espera pela sua vez, a escuta atenta, a interdependência positiva (através das tarefas atribuídas a cada um) e a responsabilidade individual e coletiva, integraram esta atividade de aprendizagem cooperativa.








**Apêndice XIII – Tabelas de previsões e observações das experiências «As sombras crescem?» e «Flutua ou não flutua?»**

	<b>Do mesmo tamanho</b> 	<b>Mais pequena</b> 	<b>Maior</b> 
 <b>Perto da luz</b>			
 <b>Longe da luz</b>			

Retirado de: Ministério da Educação (2009). *Desperta par a ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

	 Flutua	 Não flutua
 Rolha		
 Palhinha		
 Tampa de plástico		

 <p>Colher</p>		
 <p>Mola</p>		
 <p>Garrafa de água</p>		
 <p>Lápis</p>		
 <p>Moeda</p>		

## Apêndice XIV – Análise do grupo A nas atividades experimentais

<u>Atividades experimentais</u>	
Grupo A	
<b>Fase 1</b>	<p>No início da atividade, e tendo em conta que foi a segunda atividade de aprendizagem cooperativa, fui confrontada com a seguinte questão:</p> <p>Luísa: «Vamos fazer um jogo? Qual?»</p> <p>Eu: «Qual é que achas que é?»</p> <p>Luísa: «Acho que é uma atividade em grupo para ver quem é o melhor...»</p> <p>Perante esta resposta, procurei transmitir que a atividade seria realizada em grupo, para que juntos conseguissem fazer o melhor. A Sofia, por sua vez, quando lhe foi comunicado que era uma atividade em grupo, afirmou de imediato que faria par com a Luísa.</p> <p>Nesta atividade, ao contrário do que tinha acontecido anteriormente, houve uma gestão intencional do espaço em relação aos lugares onde as crianças se sentaram. O que se refletiu numa redução da dependência e/ou influência das crianças de personalidade mais vincada sobre as outras que assumiam uma postura passiva. De referir que a Sofia fez uma chamada de atenção na tentativa de ter o protagonismo a que está habituada e que naquele momento estava a ser partilhado de igual forma com todos os membros do grupo. Mas, com orientação da minha parte, esta situação não teve qualquer interferência na atividade que decorreu normalmente.</p> <p>No geral, registou-se uma dificuldade em assumir responsabilidades e tarefas. O Miguel e a Sofia que tinham o papel de moderar o diálogo e dar reforços positivos aos companheiros, respetivamente, esqueceram-se das suas tarefas, apesar da curta duração da atividade.</p> <p>A partilha, a espera pela sua vez e a escuta atenta estiveram presentes e o grupo mobilizou esforços em cada etapa da atividade. Em detrimento da divisão de tarefas as crianças evidenciaram interesse em participarem todas de igual modo, em cada fase. O diálogo, a negociação e o debate de ideias e de conhecimentos para chegarem a um consenso decorreram num ambiente tranquilo.</p>
<b>Fase 2</b>	<p>Quando o grupo se reuniu, o André prontificou-se, desde logo, a dar indicações para que o Miguel se sentasse junto a si. Ciente da dinâmica da atividade e da segurança e confiança que o Miguel já apresentava sobre si mesmo, consenti este desejo de ambos.</p> <p>Antes de iniciar a atividade a Sofia sugeriu o seguinte: «Vamos fazer equipas? Eu sou com a Luísa, e o André fica com o Miguel! E depois as meninas ganham!». Esta afirmação evidenciou uma segregação do grupo, segundo o género e as preferências pessoais, esta tendência verificou-se na realização da atividade, mas foi atenuada no decorrer da mesma pela minha orientação e sobretudo pela dinâmica da atividade que implicava que todos interagissem e cooperassem entre</p>

si. A minha intervenção surgiu sob a forma de questões «Temos realizado estas atividades a pares?», perante a qual o Miguel respondeu que «Não! Temos feito em conjunto», e a Sofia completou «Pois, os quatro, todos juntos». Em relação à competitividade, procurei saber: «Nestes jogos alguém ganha?», e a Sofia, de imediato, interveio «Não, nestes jogos aprendemos todos juntos!» e o André confirmou «Sim, temos que fazer o jogo em grupo».

Pela primeira vez, o André e a Sofia, se bem que a última, de uma forma mais subtil, foram os únicos que evidenciaram alguma tendência para ridicularizar/rebaixar os companheiros. Por exemplo, o André começou a rir perante uma intervenção do Miguel e disse «A Sofia só inventa!», quando esta participou. Perante estas situações coloquei determinadas questões que os fizeram refletir sobre as suas ações e palavras, e que resultaram num pedido de desculpas por parte do André, por iniciativa própria, e na não repetição de práticas deste género.

Inicialmente, as crianças tiveram alguma dificuldade em escutar atentamente e em partilhar, por iniciativa própria. Esta dificuldade foi apaziguada com o decorrer das atividades e as intervenções da minha parte e das próprias crianças que revelaram uma maior perceção em relação à cooperação e às competências que lhes estão associadas.

A Luísa, progressivamente, alargou e aprofundou o seu campo de interação, se bem que tendia a demonstrar preferência em se relacionar com a Sofia. De salientar que o respeito, o sentido de partilha e a escuta atenta foram competências sempre presentes na postura da Luísa.

A Sofia manifestou insatisfação ao ser interrompida, mas, perante a troca de opiniões e o diálogo com os seus companheiros, concluiu que também ela os interpelava, uma vez que assumia o domínio das conversas e tinha dificuldade em escutar e dar oportunidade aos outros de intervirem. Deste modo, através do conflito de ideias, as crianças consciencializaram, por elas próprias, a importância de respeitar e escutar o outro. No decorrer da atividade, o diálogo e a negociação representaram momentos muito ricos pela longa e produtiva partilha de opiniões, ideias e saberes.

Nesta fase a Sofia evidenciou uma postura mais tranquila e atenta aos outros, o que representou um importante progresso no seu desempenho cooperativo.

O Miguel participou ativamente, evidenciou assertividade e a sua própria opinião, não sendo influenciável pelos outros. Pela primeira vez foi possível observar o poder de argumentação e reflexão autónoma por parte do Miguel, o que enriqueceu a atividade e o grupo.

O André apresentou uma evolução ao nível da capacidade de concentração e envolvimento na atividade, apesar de ter uma tendência para centrar as suas interações com o Miguel. Com o evoluir da atividade o André foi participando mais ativamente e colaborando com todos.

	<p>A rotatividade de tarefas foi a estratégia que as crianças encontraram para melhor as executar, sendo que inicialmente foi necessária uma orientação da minha parte, que se foi dissipando à medida que o grupo se foi familiarizando com esta dinâmica.</p>
--	---

## Apêndice XV – Análise do grupo B nas atividades experimentais

<u>Atividades experimentais</u>	
	<b>Grupo B</b>
<b>Fase 1</b>	<p>O grupo não se conseguiu envolver e concentrar plenamente na presente atividade de aprendizagem cooperativa, focando-se na parte prática. Houve uma grande curiosidade em saber o que aconteceria depois, o que pode ser justificado pelo facto do grupo não estar familiarizado com a realização de atividades experimentais.</p> <p>Tal como aconteceu com o outro grupo, também este revelou dificuldades em desempenhar tarefas e assumir responsabilidades, a Leonor e o Gonçalo sugeriram a rotatividade de tarefas e o Francisco não mostrou qualquer interesse pela distribuição das mesmas. Deste modo, houve dificuldades em criar-se uma interdependência positiva no decorrer desta atividade, o que representa um requisito importante neste género de aprendizagens.</p> <p>Todos participaram de modo tranquilo, equilibrado e coeso, partilharam ideias e materiais, esperaram pela sua vez e respeitaram-se uns aos outros.</p>
<b>Fase 2</b>	<p>A rotatividade de tarefas entre todas as crianças foi a melhor estratégia encontrada pelo grupo. Sempre numa base de partilha, escuta atenta, diálogo, negociação, respeito e espera pela sua vez.</p> <p>Apesar do grupo comunicar e escutar cada membro para chegar a um consenso quanto às previsões, revelou alguma dificuldade na argumentação e na confrontação entre os diferentes pontos de vista. Mas, não se verificou qualquer influência pois cada criança afirmou-se e mostrou-se segura das suas ideias e saberes.</p> <p>O Francisco foi o único elemento do grupo que evidenciou alguma dificuldade em partilhar, empolgando-se muito com a parte prática, e tendia a assumir uma postura individualista. Num ato de rejeição, o Francisco recusou-se sentar ao lado do Gonçalo e não obteve resposta à minha questão na procura por uma explicação para esta atitude. O Francisco cooperou e respeitou todos os membros do grupo, mas estas interações limitavam-se aos momentos de realização das atividades.</p> <p>A Leonor conseguiu apaziguar a sua personalidade dominadora, assumindo um comportamento tranquilo e coeso e representando um elemento mediador e incentivador em relação à realização das atividades e à cooperação entre todos os seus companheiros.</p> <p>O Gonçalo e a Diana evidenciaram uma cumplicidade e relação mais próxima, certamente pelas semelhanças ao nível da personalidade. As duas crianças mostraram-se mais ativas e interventivas, afirmando-se enquanto participantes ativos no processo de aprendizagem e de cooperação.</p>

## Apêndice XVI – Planificação do jogo «Um por todos e todos por um»

<b>Grupo:</b> 4/5 anos	<b>Método:</b> Cabeças Numeradas	<b>Área de Conteúdo:</b> Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, da Educação Física e da Educação Artística)
<b>Conteúdo Pragmático</b> Jogo «Um por todos e todos por um»		
<b>Competências Cooperativas</b> Partilhar, entretajar, elogiar, escutar, comunicar de forma clara, negociar, debater, celebrar o sucesso, esperar pela sua vez, respeitar o outro e as regras do jogo.		
<b>Competências Cognitivas</b> Desenvolver a coordenação de movimentos e a motricidade global. Estimular o raciocínio lógico através da resolução de operações e/ou questões simples. Promover o desenvolvimento da oralidade através de jogos de palavras e de canções. Fomentar a interação positiva e a expressão de sentimentos e gestos de afetividade entre as crianças. Consolidar as aprendizagens já construídas ao nível da natureza e do meio ambiente.		
<b>Interdependência Positiva</b> Relacionada com os objetivos.		
<b>Objetivos da Atividade</b> Seguir as instruções, executar tarefas e/ou responder às questões em equipa, partilhando conhecimentos e ideias, recorrendo ao diálogo e consenso e fortalecendo o espírito de grupo.		
<b>Pré-Requisitos</b> Conhecimentos sobre as temáticas, das diferentes áreas de conteúdo, exploradas durante o jogo.		
<b>Formação dos Grupos</b> Dois grupos de quatro crianças.		
<b>Tempo Previsto</b> 30 Minutos.		
<b>Material</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cartão grande retangular (tabuleiro de jogo a três dimensões);</li><li>• Cartolinas de diferentes cores (cartões com indicações do jogo);</li><li>• Dado grande;</li><li>• Venda (para cobrir os olhos);</li><li>• Rádio;</li></ul>		

- CD com canções para a infância;
- Cordas.

### **Procedimentos**

1. Solicitar ao grupo para definir um nome da equipa e reforçar a importância do espírito de grupo.
2. Lançar o dado, cada grupo na sua vez.
3. Cumprir a tarefa ou responder à questão presente no cartão, em cooperação, e de acordo com a casa onde se encontra.
4. Lançar o dado, avançar no tabuleiro, e dar a vez ao outro grupo.
5. Retomar o processo.

### **Sugestões para Conduzir a Atividade**

1. A cor de cada casa está associada à cor de cada cartão/temática a explorar.
2. O apoio mútuo e constante entre as crianças é importante e deve ser valorizado e estimulado.
3. Premiar ambas as equipas no final do jogo, valorizando a participação, a cooperação e a diversão em detrimento da competitividade.

### **Avaliação e Reflexão**

- Descritiva e interpretativa através da observação direta, do registo escrito, das gravações audiovisuais e da reflexão em relação à forma como as crianças cooperam e interagem entre si de forma espontânea.

## **Apêndice XVII – Descrição do jogo «Um por todos e todos por um»**

A planificação da atividade evidencia uma abordagem integrada e articulada entre as diversas áreas de conteúdo e domínios presentes nas OCEPE, nomeadamente as áreas de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, englobando os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da matemática, da educação física e da educação artística.

O jogo «Um por todos e todos por um» consistiu numa atividade em que ambos os grupos participaram, em simultâneo e, no qual, em cooperação, cada grupo teve que realizar tarefas e responder às questões presentes nos cartões, o que lhes permitiu percorrer um trajeto até chegar à meta final que, por sua vez, representava o grande objetivo.

Para a realização desta atividade recorreu-se aos seguintes materiais: um tabuleiro de jogo a três dimensões, com várias casas numeradas e de diferentes cores (amarelo, azul e verde). A cada casa correspondia um conjunto de cartões de igual cor e que apresentavam uma temática de acordo com a mesma. De seguida, pode-se verificar de que forma se organizavam as cores e as temáticas dos cartões:

- Cartões dos afetos: eram cartões azuis, nos quais constavam tarefas no sentido de fortalecer o espírito de grupo e a interação saudável e positiva, não só no seio do seu grupo, mas também com os membros da outra equipa;
- Cartões do saber: eram cartões amarelos com questões associadas ao raciocínio lógico, jogos de palavras e temáticas já abordadas com os grupos;
- Cartões de mistério: eram cartões verdes que apresentavam tarefas diversificadas desde a exploração de canções e danças em grupo e a pares, de jogos de mímica e dramatização, entre outros.











Senti a necessidade de acrescentar às indicações escritas nos cartões imagens ilustrativas das mesmas, por forma a tornar mais acessível às crianças a compreensão das tarefas e/ou questões presentes nos cartões, como se pode verificar no apêndice XVIII.

Apesar das tarefas presentes nos cartões implicarem a cooperação e a participação ativa de todas as crianças do grupo, cada uma desempenhava um papel, por exemplo: o porta-voz, o mediador, o peão e o responsável pelo material (dado e cartões). Deste modo, a interdependência positiva, o espírito de grupo, a responsabilidade individual e coletiva, a entreaajuda, a escuta atenta e a partilha estiveram presentes no decorrer desta atividade de aprendizagem cooperativa.

De referir, que a presente atividade foi planeada com base no relatório de estágio de mestrado de Diana Silva e intitulado «Saber cooperar para saber aprender: Contributos da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais e no sucesso educativo através do desenvolvimento de um projeto curricular integrado».



## Apêndice XVIII – Cartões do jogo «Um por todos e todos por um»

<p>Cada membro da equipa tem que dar um abraço a quem estiver mais próximo de si.</p> 	<p><b>Afetos</b></p>  <p>Casa 1</p>
<p>Fazer o ritual de grupo: «Um por todos e todos por um!».</p> 	<p><b>Afetos</b></p>  <p>Casa 4</p>
<p>Cada membro da equipa tem que dar um beijinho a dois amigos, à sua escolha.</p> 	<p><b>Afetos</b></p>  <p>Casa 7</p>
<p>Toda a equipa tem que dar um aperto de mão a todos membros do outro grupo.</p> 	<p><b>Afetos</b></p>  <p>Casa 10</p>
<p>Cada membro da equipa tem que elogiar um amigo/a.</p> 	<p><b>Afetos</b></p>  <p>Casa 13</p>

Trocar de lugar com o outro grupo e dar «mais cinco» a todos os seus membros.



## Afetos



Casa 16

Cada um membro da equipa tem que dar uma festinha ao amigo que estiver mais distante.

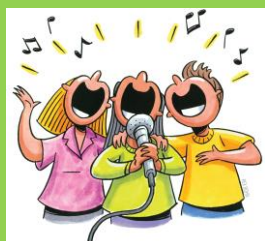


## Afetos



Casa 19

Todo o grupo tem que cantar uma música à outra equipa.

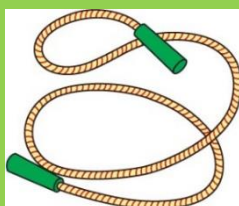


## Mistério



Casa 3

Todo o grupo de mãos dadas o labirinto de cordas vai ultrapassar.



## Mistério



Casa 6

Um animal, à vossa escolha, todos terão de imitar para a outra equipa adivinhar.



## Mistério



Casa 9

Dançar a pares.



**Mistério**



Casa 11

De olhos vendados adivinha o amigo que está à tua frente.



**Mistério**



Casa 14

Quais são as três palavras mágicas de boa educação?



**Mistério**



Casa 17

Dançar em roda com todos os membros do grupo.



**Mistério**



Casa 20

Enunciem uma palavra que rime com avião.



**Saber**



Casa 2

Qual é o número que surge a seguir ao quatro e antes do seis?

1 2 3 4 ? 6

**Saber**



Casa 5

Digam o nome de quatro figuras geométricas.

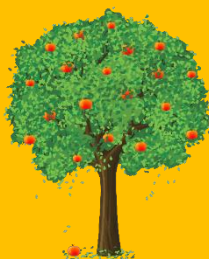


**Saber**



Casa 8

Identifiquem duas árvores de fruto que conheçam.



**Saber**



Casa 12

Cada participante deste jogo vai receber uma medalha. De quantas medalhas precisamos?

E se só atribuíssemos a uma equipa?



**Saber**



Casa 15

Identifiquem as estações do ano.



**Saber**



Casa 18

**Apêndice XIX – Tabuleiro e dado do jogo «Um por todos e todos por um»**



## Apêndice XX – Análise do grupo A no jogo «Um por todos e todos por um»

<u>Jogo «Um por todos e todos por um»</u>	
	<b>Grupo A</b>
<b>Fase 1</b>	<p>Inicialmente o grupo dividiu-se em subgrupos, ou seja, tal como tinha sucedido na atividade anterior, também desta vez as crianças agruparam-se em pares (Sofia e Luísa/ André e Miguel). Mas, após um momento de diálogo as crianças compreenderam como se deveriam organizar para jogar e recordaram-se dos membros que integravam o grupo, com o qual tinham realizado as duas atividades anteriores de aprendizagem cooperativa.</p> <p>Como o jogo se realizou no polivalente, pela sua dinâmica e vertente prática, não foi possível a gestão dos lugares das crianças, pois movimentavam-se livremente. Desta forma, o Miguel circundava o André, sendo subjugado e influenciado por ele. O André revelou alguma dificuldade em cooperar e em centrar-se no seu grupo, dispersando-se por várias vezes.</p> <p>A Sofia revelou, novamente, dificuldades em escutar e ter em consideração a opinião e as ideias dos outros. Em contraste, a Luísa assumiu uma postura exemplar, respeitando o outro e interagindo positivamente com os seus pares.</p> <p>A divisão de tarefas resultou melhor nesta atividade e cada um assumiu o seu papel de modo satisfatório e responsável, havendo algumas lacunas, numa fase inicial, mas que foram colmatadas com o decorrer do jogo.</p> <p>No geral, houve respeito pela vez do outro, partilha, escuta e negociação saudável, e muito interesse e entusiasmo pela realização de tarefas em conjunto.</p> <p>E no final da atividade, a Sofia sentiu a necessidade de partilhar com todos o seu <i>feedback</i> sobre a atividade, recorrendo às seguintes palavras: «Eu acho que este jogo não correu bem, porque, às vezes, não fizemos as coisas em conjunto... Temos que repetir». A Luísa e a Leonor foram as únicas que se manifestaram, e concordaram com a opinião da Sofia. Deste modo, a presente situação ilustrou que estas três crianças, em particular, já apresentam uma sensibilidade e perceção sobre o que significa cooperar e o que esse ato implica.</p> <p>Quanto a mim, agradei as partilhas, dialogámos em grande grupo e garanti-lhes que iríamos repetir a atividade numa próxima fase e que, dessa vez, iriam, com certeza, melhorar.</p>
<b>Fase 2</b>	<p>O grupo demonstrou um crescente envolvimento na atividade, bem como uma identidade e um espírito de grupo que ainda não tinham sido vislumbrados.</p> <p>A cada tarefa o grupo tendia a reunir-se numa roda, abraçando-se para dialogar e negociar a resposta ou o processo de realização de cada tarefa.</p>

A Sofia evidenciou um grande entusiasmo em relação às interações próximas e positivas com os seus pares. O enorme espírito de liderança que a caracterizava transformou-se numa força propulsora de cooperação e incentivo para com o seu grupo e o jogo. Curiosamente, nesta atividade a Sofia evidenciou um maior respeito pelos outros e uma superior capacidade de esperar pela sua vez. Ou seja, verificou-se um aumento no controlo sobre os seus próprios comportamentos e na sensibilidade ao colocar-se no lugar do outro e assumir que existem diferentes perspetivas.

O Miguel também se revelou dos elementos mais participativos, intervindo bastante e fazendo questão de partilhar os seus saberes e/ou ideias, mas sempre com respeito e escutando atentamente os outros. O seu campo de interação alargou-se e aprofundou-se com as outras crianças, alastrando-se não só no seio do seu grupo como também aos membros do outro grupo.

O André, no início, procurou fazer pequenas chamadas de atenção, afastando-se do seu grupo para que este solicitasse a sua presença. No entanto, com o decorrer e a dinâmica da atividade estas chamadas de atenção dissiparam-se e o André mostrou entusiasmo na realização das tarefas propostas pelo jogo, o que foi visível através da sua participação ativa e interação positiva.

A Luísa não se envolveu muito numa fase inicial, todavia, com o decorrer do jogo, desinibiu-se, e tornou-se mais entusiasta e ativa. As interações alargaram-se, mas em comparação com os seus companheiros ainda foram limitadas e circunscreviam-se aos momentos de jogo, ou seja, não se verificava uma continuidade dessas interações no quotidiano do jardim de infância.

O grupo organizou-se através da rotatividade de tarefas, em que cada um, na sua respetiva vez, assumia a responsabilidade de uma determinada tarefa. Houve alguma dificuldade inicial em se coordenarem no sentido de saber quem tinha que desempenhar cada tarefa em certos momentos.

Em relação à fase anterior da presente atividade, houve um progresso significativo ao nível da concentração, do empenho e sobretudo da qualidade das interações que se estabeleciam entre as crianças, caracterizadas, desta vez, pelo respeito, partilha, escuta atenta, diálogo, negociação e resolução de conflitos. De realçar ainda, o reforço positivo evidente através das comemorações e felicitações mútuas, que resultavam de uma resposta correta a uma questão ou da realização de uma determinada tarefa.

## Apêndice XXI – Análise do grupo B no jogo «Um por todos e todos por um»

<b><u>Jogo «Um por todos e todos por um»</u></b>	
	<b>Grupo B</b>
<b>Fase 1</b>	<p>O grupo revelou dificuldade em debater e negociar, assumindo uma atitude individualista porque cada um procurava responder primeiro, numa fase inicial. Com o decorrer do jogo e perante o exemplo do outro grupo e as minhas orientações esta dificuldade veio a ser ultrapassada.</p> <p>As crianças demonstraram iniciativa própria em partilhar, escutar atentamente e respeitar o outro. E apesar de não assumirem as tarefas de forma plena, o grupo encontrou uma coesão e satisfação perante a rotatividade dessas tarefas, que resultou da sua vontade.</p> <p>O Francisco revelou pouca interação com o seu grupo e distração no decorrer do jogo, por um lado porque um dos seus melhores amigos se encontrava na outra equipa, e por outro pela liberdade que esta atividade oferece. A Diana e o Gonçalo tendiam a apresentar um papel passivo em resultado da sua timidez. E a Leonor, com a sua perspicácia e rapidez perante as tarefas e/ou questões que eram colocadas ao grupo, limitava a participação dos outros, assumindo domínio sobre o jogo.</p>
<b>Fase 2</b>	<p>O grupo mostrou uma crescente coesão, organização e união no seu seio, apresentando uma identidade própria construída com base nas diferentes personalidades. Porém, destaco o facto do grupo, apesar de cooperar e interagir positiva e saudavelmente, nos momentos de brincadeira livre e no quotidiano do jardim de infância não se relacionarem, com frequência, entre si. Assim, apesar das atividades terem contribuído para um incremento da qualidade das interações que se estabeleceram no seio do grupo, foi necessário algum tempo para que estas se prolongassem e verificassem para além destes momentos e contexto específico.</p> <p>Houve rotatividade de tarefas, ou seja, as diferentes tarefas eram desempenhadas por cada um na sua respetiva vez. Potenciando e evidenciando a partilha, o respeito e a espera pela sua vez.</p> <p>No presente jogo, o Francisco, por vezes, circulava pelo espaço, aleatoriamente, e distanciava-se do seu grupo. Perante a tarefa de dar um beijinho a um par, à sua escolha, recusou-se a fazê-lo, mesmo que essa decisão implicasse perder pontos no jogo. Neste sentido, o Francisco foi a única criança que demonstrou alguma resistência às tarefas relacionadas com os afetos e renunciou alguns dos seus pares, por exemplo, quando se mostrou indiferente a um abraço da Diana e recusou-se a abraçá-la, e ainda na dança a pares em que não quis participar.</p> <p>A Leonor tendia a organizar e a reunir o grupo nos momentos de diálogo e negociação, canalizando o seu espírito de liderança de uma forma positiva e incentivadora para com o grupo.</p>

	<p>O Gonçalo mostrou-se muito mais ativo no jogo e na discussão com os seus companheiros no âmbito da resolução e da realização das tarefas, bem como interagiu de forma plena com todos.</p>
--	---

	<p>A Diana empenhou-se e mostrou uma maior assertividade na atividade, prontificando-se a assumir a tarefa de peão no jogo, controlando os avanços e os recuos no tabuleiro de jogo.</p>
--	--