



TRABALHO COOPERATIVO ENTRE ALUNOS NA SALA DE AULA

Catarina Leite

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023

| | ' ' | | ' ' |

TRABALHO COOPERATIVO ENTRE ALUNOS NA SALA DE AULA

Catarina Leite

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Teresa Leite

2023

| | ' ' | | ' ' |

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”

Jean Piaget

AGRADECIMENTOS

Foram muitos aqueles que fizeram parte deste meu percurso acadêmico e contribuíram de forma importante no mesmo, incentivando-me a perseverar. No entanto, existem pessoas que, por um ou outro gesto, merecem um agradecimento especial.

Em primeiro lugar, à minha família por todo o apoio, incentivo, naqueles momentos de maior dificuldade ou desânimo, dando-me certezas e força para seguir o meu sonho, sempre com a motivação de que o meu trabalho irá ser reconhecido e pela compreensão por todos os momentos em que estive menos disponível. Aos meus pais que tiveram um papel crucial nestes 5 anos de faculdade, por serem sempre o meu ombro amigo, a vocês dedico esta vitória. Aos meus irmãos, que mal sabem eles, mas tanto contribuíram para o ser humano que sou hoje em dia.

Um agradecimento à Professora Teresa Leite, a minha orientadora de tese, por ter assumido, desde o início, a orientação desta investigação. Para além disso, agradeço a sua proficiência, dedicação e total disponibilidade nos momentos mais difíceis, sendo que as suas palavras de conforto e de incentivo me permitiram terminar esta etapa da minha vida.

Enalteço também as instituições que me acolheram e me proporcionaram uma aprendizagem prática e uma preparação para a carreira que vou abraçar.

Para terminar, um agradecimento especial às minhas colegas que levo para a vida por se terem tornado amigas, Ângela e Raquel que estiveram presentes desde o início desta minha etapa da faculdade e acompanharam todo o meu percurso que acabou por ser também delas, por nunca me deixarem baixar os braços e me fizeram crer que era capaz.

Resumo:

O presente relatório está organizado em duas partes: na primeira, descreve-se e analisa-se o processo de intervenção pedagógica realizado no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB); na segunda parte apresenta-se um estudo desenvolvido num contexto de sala de aula do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo sido a principal finalidade compreender em que medida a realização de trabalho cooperativo em sala de aula contribui para a aquisição de conhecimentos.

A partir deste objetivo geral, foram definidos objetivos específicos: i. Identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos; ii. Estudar se a prática de trabalho em grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre os alunos; iii. Analisar a evolução da aquisição dos conhecimentos dos alunos. Para garantir que existia trabalho cooperativo entre os alunos, foi criado um trabalho projeto baseado numa questão que os alunos colocaram sobre o revestimento dos animais.

O trabalho desenvolvido recorreu a uma abordagem qualitativa, uma vez que se procurava aprofundar a compreensão desta problemática, de pessoas abrindo perspectivas para futuros estudos. Quanto ao design utilizado considerou-se que o estudo de caso seria o mais adequado de acordo com os objetivos do estudo. No que diz respeito ao propósito deste, considerou-se uma investigação ação por abranger quer a ação do estagiário, quer a investigação da temática.

Os resultados do estudo evidenciam que a prática do trabalho cooperativo é uma mais-valia na aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Foi ainda possível perceber a importância que este tipo de trabalho tem na melhoria da relação dos alunos em sala de aula, uma vez que possibilita o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos sendo a entreajuda entre pares fundamental.

Palavras-chave: trabalho cooperativo; aprendizagem cooperativa; metodologia de trabalho de projeto.

Abstract:

This report is organized into two parts: in the first, the process of pedagogical intervention carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education (CEB) is described and analyzed; The second part presents a study developed in a classroom context of the 1st cycle of Basic Education, the main purpose of which was to understand the extent to which carrying out cooperative work in the classroom contributes to the acquisition of knowledge.

Based on this general objective, specific objectives were defined: i. Identify strategies and apply activities in the classroom that promote the development of cooperative attitudes among students; ii. Study whether the practice of group work provides students with strategies that facilitate learning and cooperation between students; iii. Analyze the evolution of students' knowledge acquisition. To ensure that there was cooperative work between the students, a project was created based on a question that the students asked about the animal's coat.

The work developed used a qualitative approach, as it sought to deepen people's understanding of this problem, opening perspectives for future studies. Regarding the design used, it was considered that the case study would be the most appropriate according to the objectives of the study. With regard to its purpose, it was considered an action investigation as it covers both the intern's action and the investigation of the topic.

The results of the study show that the practice of cooperative work is an added value in learning and acquiring knowledge. It was also possible to understand the importance that this type of work has in improving student relationships in the classroom, as it enables the development of positive interactions between students, with mutual help between peers being fundamental.

Keywords: cooperative work; cooperative learning; project work methodology.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| I. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 4 |
| 1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1º CEB.. | 5 |
| 1.1 Caracterização do contexto | 5 |
| 1.2 Caracterização da turma | 5 |
| 1.3 Problematização da situação pedagógica e objetivos..... | 6 |
| 1.4. Estratégias globais de intervenção, atividades e formas de avaliação | 8 |
| 2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2º CEB | 11 |
| 2.1. Caracterização do contexto | 11 |
| 2.2. Caracterização da turma | 12 |
| 2.3. Problematização da situação pedagógica e objetivos..... | 13 |
| 2.4. Estratégias globais de intervenção, atividades e formas de avaliação | 14 |
| 3. Análise crítica da intervenção nos dois ciclos | 16 |
| II- ESTUDO | 20 |
| Definição da Problemática, questões de investigação e objetivos | 21 |
| Enquadramento teórico | 21 |
| Modelos de ensino Socio- Construtivistas | 21 |
| Conceito de Cooperação..... | 22 |
| Vantagens de Trabalho Cooperativo | 24 |
| O Trabalho Cooperativo como estratégia para promover a inclusão | 30 |
| Estratégias de aplicação do Trabalho Cooperativo | 32 |
| A metodologia de Trabalho de Projeto | 33 |
| 3. METODOLOGIA | 36 |
| 3.1 Opções metodológicas..... | 36 |
| 3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 37 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 Princípios éticos do estudo..... | 39 |
| 3.4 Plano geral de intervenção e regulação..... | 40 |
| 4. Apresentação e discussão dos resultados..... | 48 |
| 5. Conclusões..... | 60 |
| 6. Reflexão final..... | 63 |
| III- REFERÊNCIAS..... | 68 |
| IV- ANEXOS..... | 75 |
| Anexo A- Atividade de percurso com sinais de transito..... | 76 |
| Anexo B- Atividade de registo das medidas..... | 77 |
| Anexo C- Crianças a tocar em diferentes revestimentos..... | 79 |
| Anexo D- Atividade da pena..... | 80 |
| Anexo E- Entrevista à professora Cooperante..... | 81 |
| Anexo F- Planificação da primeira sessão do projeto..... | 88 |
| Anexo G- Planificação da segunda sessão do projeto..... | 90 |
| Anexo H- Planificação da terceira sessão do projeto..... | 92 |
| Anexo H'- Folha de registo do B.I do animal..... | 94 |
| Anexo I- Planificação da quarta sessão do Projeto..... | 95 |
| Anexo I'- Folha de registo da leitura realizada..... | 96 |
| Anexo J- Planificação quinta sessão de projeto..... | 99 |
| Anexo J'- Ficha de problemas matemáticos..... | 101 |
| Anexo K- Planificação sétima aula de projeto..... | 102 |
| Anexo L- Planificação da nona aula de projeto..... | 105 |
| Anexo L'- Instrumentos utilizados na nona sessão do Projeto..... | 107 |
| Anexo M- Planificação da decima sessão do projeto..... | 108 |
| Anexo N- Questionário realizado aos alunos..... | 110 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1- Questões de partida para MTP..... | 40 |
| Figura 2- Sugestões de estratégias de trabalhar o tema, pelos alunos..... | 42 |
| Figura 3- “O que queremos saber?”..... | 43 |
| Figura 4- Indicadores "Refere o animal preferido do grupo" e “Identifica o tipo de revestimento do animal”..... | 49 |
| Figura 5- Indicadores "Identifica se o animal é doméstico ou selvagem" e "Nomeia o habitat do animal"..... | 49 |
| Figura 6- Indicadores "Refere o tipo de alimentação correto" e "Respeita o tema proposto"..... | 50 |
| Figura 7- Indicadores "Participa ativamente no trabalho de grupo" e "Respeita a opinião dos colegas"..... | 50 |
| Figura 8- Indicador "Partilha as suas ideias com os colegas"..... | 51 |
| Figura 9- Indicadores "Utiliza a informação recolhida para responder às questões" e "Explica o raciocínio aos colegas"..... | 52 |
| Figura 10- Indicadores "Participa ativamente no trabalho de grupo" e "Respeita a opinião dos colegas"..... | 52 |
| Figura 11- Indicadores "Partilha as suas ideias com os colegas" e "Permite que os colegas participem na atividade"..... | 53 |
| Figura 12- Indicadores "Escuto os meus colegas" (Questionário) e "Escuta os colegas" (grelha de observação)..... | 54 |
| Figura 13- Indicadores "Partilho as minhas ideias/opiniões" (Questionário) e "Partilha as suas ideias/opiniões" (grelha de observação)..... | 55 |
| Figura 14- Indicador "Respeito as ideias/opiniões dos colegas"..... | 55 |
| Figura 15- Indicadores "Encorajo os meus colegas a participarem no trabalho" (Questionário) e "Encoraja os colegas a participarem na realização do trabalho" (grelha de observação)..... | 56 |
| Figura 16- Indicadores "Ajudo os colegas quando têm dificuldades" (Questionário) e "Ajuda os colegas quando têm dificuldades" (grelha de observação)..... | 57 |

| | |
|---|----|
| Figura 17- Indicadores "Explico as minhas ideias" (Questionário) e "Explica as suas ideias" (grelha de observação)..... | 57 |
| Figura 18- Indicadores "Dou opinião sobre as ideias dos colegas" (Questionário) e "Dá opinião sobre as ideias dos colegas" (grelha de observação) | 58 |
| Figura 19- - Indicadores "Aceito a divisão das tarefas" (Questionário) e "Aceita a divisão das tarefas" (grelha de observação)..... | 58 |
| Figura 20- Indicadores "Cumpro a divisão das tarefas" (Questionário) e "Cumpre a divisão das tarefas" (Grelha de observação)..... | 59 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Potencialidades e fragilidades da turma | 6 |
| Tabela 2– Estratégias gerais de intervenção em 1ºCEB..... | 8 |
| Tabela 3– Estratégias gerais de intervenção em 2º CEB..... | 14 |

Lista de abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

UC- Unidade Curricular

PE- Projeto Educativo

TC- Trabalho Cooperativo

MTP- Metodologia Trabalho Projeto

PI- Projeto de Intervenção

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que é lecionada no 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O principal objetivo do presente relatório é apresentar uma descrição reflexiva da prática educativa realizada no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (CEB) e o estudo realizado no 1.º CEB sobre o Trabalho Cooperativo entre alunos.

No que concerne à prática educativa realizada, como referido anteriormente, esta ocorreu num contexto de 1.º CEB, mais precisamente, numa instituição na área metropolitana de Lisboa, que oferece diferentes tipos de serviços nas suas proximidades, esta é também uma escola católica dirigida pela companhia de Jesus, tendo como princípios educativos formar alunos na dimensão pessoal, social e religiosa (Projeto Educativo, 2011). Quanto ao 2.º CEB, este ocorreu numa escola pública, na zona da Buraca que seguia um modelo tradicional e a intervenção realizou-se nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Em termos de estrutura de trabalho, este encontra-se dividido em duas partes, correspondendo ao contexto de estágio realizado e ao estudo apresentado. Assim, na Parte I é realizada uma descrição da prática desenvolvida e na Parte II é apresentado o estudo empírico em si.

A Parte I do relatório constitui-se por dois capítulos, sendo estes a descrição e análise da prática desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. No primeiro capítulo, é apresentada uma descrição do contexto de 1.º CEB, nomeadamente a caracterização do contexto e das turmas, assim como uma sumária análise da prática pedagógica das professoras cooperante. É ainda apresentada a problemática desenvolvida no 1.º CEB, destacando os objetivos e as estratégias criadas para os desenvolver. Posteriormente, é feito o mesmo quanto ao contexto do 2.º CEB. No segundo capítulo é realizada a análise crítica de ambos os contextos.

A Parte II deste relatório corresponde ao estudo realizado, e é constituída por quatro capítulos. O primeiro apresenta o estudo, incidindo no tema, na problemática, nas questões e nos objetivos do estudo. No segundo capítulo apresenta-se a revisão de

literatura realizada para a fundamentação do tema e da problemática. O terceiro capítulo engloba a metodologia escolhida para a realização do estudo, nomeadamente os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e o plano de intervenção relativo ao Trabalho Cooperativo que foi desenvolvido através da Metodologia de Trabalho Projeto (MTP). O quarto e último capítulo contempla as considerações finais, nas quais se procura explicitar a importância deste estudo.

No final, apresentamos uma reflexão geral sobre todo o trabalho desenvolvido e a sua contribuição para o desenvolvimento de competências profissionais.

I. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1º CEB

1.1 Caracterização do contexto

O contexto onde esta intervenção se realizou corresponde a uma escola católica com alunos de classe média/ alta e é dirigido pela Companhia de Jesus, “em regime de autonomia pedagógica por tempo indeterminado, certificado pelo Decreto-Lei 553/80 art. 35º, alínea d” (Projeto Educativo, 2011, p.2).

A instituição afirma ter como principal missão “ajudar as pessoas a percorrerem o caminho que leva à liberdade interior”, sendo que procura formar “homens e mulheres abertos às necessidades dos demais, com os outros e para os outros, conscientes de si mesmos e do mundo que os rodeia” que, para além disso, sejam “comprometidos na tarefa de servir a fé” (Projeto educativo, 2011) procurando construir uma sociedade mais justa. De forma mais resumida, o colégio procura oferecer aos seus alunos e, de certo modo, também aos demais membros da comunidade educativa, uma formação integral de serviço à comunidade humana. “Educar para Servir” é o seu lema.

Quanto à caracterização do espaço, para além das salas de aulas, as infraestruturas do Colégio, como podemos confirmar no Projeto Educativo, incluem uma igreja e uma capela, dois auditórios, laboratórios, bibliotecas, salas de informática e multimédia, salas de reuniões, pavilhão desportivo, piscina, campos de jogos e uma enfermaria. O presente estabelecimento abrange alunos desde os 3 anos até ao 12º ano, encontrando-se dividido em dois edifícios, num dos edifícios encontramos o pré-escolar e o 1º ciclo e no outro edifício encontramos o 2º ciclo, 3º ciclo e o secundário.

1.2 Caracterização da turma

A turma onde decorreu a prática interventiva frequenta o 2.º ano de escolaridade. Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo um dos alunos repetente. A turma é composta por 30 alunos, dos quais 12 são raparigas e 18 são rapazes. Destes alunos, existem dois diagnosticados com dislexia e, por isso, estão inseridos nos

alunos que carecem de medidas universais, de acordo com o Decreto-lei n.º 54/2018, no que respeita às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Para além deste diagnóstico, um destes alunos tem também défice de atenção.

Segundo a professora titular, na entrevista que lhe foi realizada, a turma é bastante interessada e participativa, porém necessita de trabalhar algumas situações comportamentais. No geral, a professora considera ser uma turma que obedece às regras, no entanto, existe um conjunto de alunos que não sabe trabalhar em sala de aula, para além de perturbarem os colegas e, por vezes, serem desrespeitosos. Ainda assim, são alunos que, para um 2.º ano de escolaridade, são bastante autónomos, devido a um conjunto de estratégias incrementadas pela mesma que visam a promoção da autonomia, como a implementação de rotinas de sala de aula. Quanto ao nível das aprendizagens, tendo em conta os resultados evidenciados neste ano letivo e também no anterior, a docente considera ser uma turma média-alta, com exceção de alguns alunos que apresentam algumas dificuldades ao nível do português e da matemática.

Como potencialidades, é de referir que é uma turma que demonstra grande prazer pela leitura, sendo os alunos bastante fluentes na leitura. Ainda assim, como fragilidade destaca-se o domínio da escrita, uma vez que estão apenas habituados a escrever frases isoladas. No que diz respeito a competências sociais, apesar dos alunos referirem que gostam de trabalhar em grupo, não o realizam tantas vezes como o desejado e não o sabem fazer de forma correta e organizada, sendo por isso um ponto crítico também encontrado.

1.3 Problematização da situação pedagógica e objetivos

A partir do período de observação, foi possível identificar um conjunto de potencialidades e de fragilidades da turma. Assim, estes dados foram organizados na tabela 1.

Tabela 1- Potencialidades e fragilidades da turma

| Potencialidades | Fragilidades |
|---|---|
| Competências sociais | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participativos • Motivados • Gosto por atividades no exterior | <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em trabalhar em grupo (a nível do comportamento) • Dificuldade em respeitar a vez do outro |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gosto em trabalhar em grupo • Autónomos na realização de atividades | |
| Português | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leitura (fluência na leitura) • Gosto pela leitura | <ul style="list-style-type: none"> • Produção textual • Interpretação de enunciados |
| Matemática | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela realização de atividades com material manipulável (sólidos geométricos) • Conhecimento da comunicação matemática • Valorização da matemática no desenvolvimento das outras áreas | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de problemas • Cálculo mental |
| Estudo do meio | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Interesse nos conteúdos da disciplina | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de documentos |
| Expressões artísticas (expressão musical, dramática e plástica) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina (pintura e recorte) • Criatividade/ imaginação • Espírito de Entreatajuda | <ul style="list-style-type: none"> • Organização do espaço e do material (expressão plástica) • Cumprimento das regras (expressão dramática e musical, aquando da realização de atividades no exterior) • Realizar pequenas sequências rítmicas (expressão musical) |
| Educação Física | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gosto pelo desporto coletivo (futebol) | <ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse em praticar outros desportos para além dos que gostam mais (futebol e vólei) |

Com base nas potencialidades e fragilidades da turma surgiu-nos um conjunto de questões que nos guiaram para a definição de uma problemática e o planeamento e desenvolvimento da intervenção. Importa referir que foram identificadas várias fragilidades possíveis de desenvolver no nosso plano, porém devido ao curto tempo de intervenção decidimo-nos focar em apenas duas delas. A escolha das dificuldades a trabalhar foi feita a par com a professora cooperante, uma vez que é a pessoa que melhor saberá quais as fragilidades que mais precisam de ser colmatadas a nível global e com

mais urgência. Neste sentido, decidimos incidir sobre a componente compositiva e a compreensão de textos formulando a seguinte questão-problema: **Como podemos desenvolver a produção e interpretação de textos?**

De seguida, de acordo com a questão-problema enunciada, identificámos os seguintes objetivos do nosso PI:

1. Desenvolver a capacidade de interpretação textual.
2. Desenvolver competências de escrita em busca de um texto de qualidade.
3. Desenvolver competências de reflexão sobre as atividades escritas.

1.4. Estratégias globais de intervenção, atividades e formas de avaliação

Na tabela 2, estão apresentadas estratégias gerais para cada área curricular, que procuram dar resposta aos objetivos do plano de intervenção.

Tabela 2– Estratégias gerais de intervenção em 1ªCEB

| Objetivo geral | Estratégia geral | | | |
|---|--|---|---|---|
| | Português | Matemática | Estudo do meio | Expressões |
| 1. Desenvolver a capacidade de interpretação textual | selecionar e identificar informação relevante. | selecionar e identificar informação relevante. | selecionar e identificar informação relevante. | selecionar e identificar informação relevante. |
| 2. Desenvolver competências de escrita em busca de um texto de qualidade | planificar e produzir textos; Aplicar grelhas de regulação de escrita; Escrever colaborativamente. | Escrever colaborativamente. | planificar e produzir textos; Escrever colaborativamente. | planificar e produzir textos; Escrever colaborativamente. |
| 3. Desenvolver competências de reflexão sobre as atividades escritas | selecionar e identificar informação relevante; planificar e produzir textos; | selecionar e identificar informação relevante; Escrever colaborativamente. | selecionar e identificar informação relevante; planificar e produzir textos. | selecionar e identificar informação relevante; Escrever colaborativamente. |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | Aplicar grelhas de autorregulação de escrita. | | | |
|--|---|--|--|--|

No que diz respeito às atividades que foram implementadas, é necessário referir que nas diferentes áreas curriculares lecionadas se procurou diversificar estratégias e atividades, procurando sempre respeitar as estratégias e rotinas já aplicadas pelos professores das diferentes áreas disciplinares, uma vez que não consideramos favorável que exista uma grande mudança das aulas lecionadas pelos seus professores e por nós enquanto estagiárias.

Nas áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, que são lecionadas pela professora cooperante procurou-se tirar proveito do espaço exterior e promover atividades que procurassem desenvolver as aprendizagens dos alunos, mas que fossem tão ricas quanto aquelas que são praticadas dentro do espaço da sala de aula. Como tal, realizámos, por exemplo, uma aula de Estudo do Meio no exterior, cujo conteúdo abordado foi os sinais de trânsito, em integração com a disciplina de Educação Física. Neste sentido, a aula estava dividida em três estações, sendo que em cada uma delas existiam tarefas diferentes que os alunos tinham de desempenhar. Numa das estações, em pequenos grupos, os alunos tinham como objetivo agrupar os sinais tendo em conta as suas categorias (sinais de proibição, obrigação, informação e de perigo). Numa segunda estação, foram disponibilizados pelos grupos um mapa de uma via pública, onde tinham de colocar os sinais que melhor se adequavam à situação representada. Por fim, na última estação, foram colocados sinais de trânsito dispersos pelo espaço e, em grupos, os alunos tinham de realizar o percurso, obedecendo aos sinais e regras de trânsito (Cf. Anexo A).

Numa sessão de Matemática, em que o conteúdo abordado foram as medidas de comprimento, após ter havido uma parte inicial de exposição, onde foram explicados aos alunos todos os conceitos fundamentais associados, em pares, dirigiram-se até ao exterior e efetuaram medições de objetos que encontraram, com auxílio de uma régua, e, posteriormente, procederam ao registo numa folha disponibilizada pelas professoras estagiárias (Cf. Anexo B).

Outra estratégia que procurámos aplicar no decorrer de várias sessões foi a manipulação de materiais. Nas sessões cujo tema a abordar foram os animais, foram

utilizados cartões com imagens de diferentes tipos de animais com o objetivo de os alunos categorizarem tendo em conta as características estudadas numa determinada aula. A mesma tarefa repetiu-se nas aulas seguintes, variando apenas as características sobre as quais os animais deveriam ser categorizados (habitat, tipo de revestimento, forma de locomoção e tipo de alimentação). Além disso, estas atividades tiveram igualmente o intuito de colocar os alunos a trabalhar em grupos, de modo a desenvolver esta fragilidade anteriormente evidenciada.

As atividades experimentais e de observação foram outras estratégias implementadas. Uma das atividades experimentais consistiu numa atividade realizada em grupo relacionada com o revestimento dos animais. Primeiramente, os alunos tiveram a oportunidade de tocar em diferentes materiais trazidos, com diferentes tipos de texturas de modo a fazerem a associação do revestimento ao animal (Cf. Anexo C). A pena foi utilizada na aula seguinte para dar continuidade com uma experiência, cuja questão-problema era “Como é que as aves conseguem voar à chuva?”. De modo a chegar a uma conclusão, cada grupo tinha uma pipeta descartável e uma pena, devendo colocar algumas gotas de água em cima da pena e observar aquilo que acontecia (Cf. Anexo D).

Uma das atividades de observação foi também realizada durante uma aula de Estudo do Meio cujo tema a introduzir eram as plantas. Após o conteúdo introduzido e explicado, de modo a consolidar os conhecimentos, entregou-se a cada grupo uma planta e eles tiveram de desenhar as diferentes partes da planta e legendá-la.

No que toca à forma como foi avaliada a evolução dos alunos, foi privilegiada a avaliação por observação, a partir da realização de notas de campo, de modo que fosse possível avaliar se houve melhorias. O instrumento de avaliação mais utilizado foi a elaboração de grelhas de avaliação com indicadores que iam ao encontro dos comportamentos esperados para cada sessão. Este tipo de avaliação permitiu à professora avaliar se os objetivos das aulas eram cumpridos e se os objetivos e conteúdos planeados eram bem recebidos e compreendidos pelos alunos.

De modo a incluir os alunos no processo avaliativo, no final do período de intervenção, foi realizado um diálogo com os alunos sobre alguns parâmetros em que pretendíamos obter feedback dos mesmos e, neste sentido os alunos sentiram-se incluídos

na nossa aprendizagem e apontaram aspetos a melhorar ou aspetos de que tivessem gostado bastante.

Durante as sessões, foi privilegiado o feedback individual e em grande grupo, mas também foram realizadas grelhas de regulação de escrita em que os alunos conseguiram também verificar se iam ao encontro do que era pedido ou não.

No que diz respeito à escrita, foram privilegiadas como estratégias a planificação pelo grupo e a escrita colaborativa, uma vez que “As possibilidades para pôr em prática a colaboração entre os alunos, em relação à componente de planificação são variadas” (Barbeiro, 2007, p. 21). Com isto, podemos afirmar que algumas atividades incidiram na colaboração, nomeadamente “a redação poderá ser feita por um grupo mais restrito, que apresentará a sua proposta de texto à turma” (Barbeiro, 2007, p.21). Como desafio esta estratégia exigiu da parte de todos os elementos “gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspetivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista” (p. 24).

A utilização da grelha de regulação da escrita foi utilizada para fazer uma revisão e esta foi processada através da leitura, avaliação e possível correção do que foi escrito. Esta grelha está associada à planificação inicial, porque os alunos confrontam “com os objetivos e organização então estabelecidos” (Barbeiro, 2007, p. 19). Para além disso, a grelha é marcada pela reflexão em relação ao texto escrito.

2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2º CEB

2.1. Caracterização do contexto

A escola onde se realizou a intervenção do 2º ciclo, é uma escola pública localizada na zona da Amadora. Este espaço tem alunos do 1º ano ao 12º ano de escolaridade e inclui também ensino profissional, englobando, portanto, uma comunidade escolar muito diversificada, quer a nível cultural e étnico, quer social e económico, tal como podemos constatar no Projeto Educativo. Para além disso, as habilitações literárias da população estão próximas da média nacional apresentando uma taxa de analfabetismo “a situar-se pelos 3,7%” (Projeto Educativo, 2019).

De modo a incentivar os alunos a frequentarem as aulas a escola oferece várias atividades extracurriculares no âmbito do desporto, e oferece ainda “Português para todos” que se destina a alunos estrangeiros visando melhorar as suas capacidades ao nível da língua portuguesa.

2.2. Caracterização da turma

A turma onde decorreu a prática interventiva do 2º Ciclo, corresponde ao 6.º ano de escolaridade e é constituída por 19 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Este intervalo de idades justifica-se por haver vários alunos repetentes (7 alunos). Existe um aluno ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, mas que, no entanto, não está a ser acompanhado, devido à falta docentes de Educação Especial da escola.

Para além do que já foi referido, 10 dos alunos da turma são oriundos de países diferentes e por este motivo têm aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), no entanto a maior parte é capaz de acompanhar as aulas de História e Geografia de Portugal (HGP) por já saberem falar português. Apesar do que foi dito anteriormente, existem 3 alunos que não são capazes de ler e escrever, um devido ao facto de, segundo a opinião da docente cooperante, um ter uma dislexia grave e os outros dois porque vieram, recentemente, do Paquistão e ainda não adquiriram o conhecimento da língua portuguesa.

A nível de aproveitamento, segundo a professora cooperante, esta turma apresenta um nível médio, havendo alguns alunos que se destacam mais que outros, devido ao acompanhamento que têm em casa. Para além disso, esta turma apresenta uma discrepância muito alta ao nível dos ritmos de trabalho, visto que, como foi possível observar nas aulas, existem alunos que conseguem terminar as atividades e fazer outras tarefas, enquanto outros não terminaram ainda o que foi pedido. Relativamente às potencialidades da turma, esta demonstra interesse em realizar trabalhos em grupo e apresenta grandes capacidades de entreatajuda entre colegas, para além disso, segundo a docente que era professora de Português e de HGP, os alunos são mais interessados na disciplina de HGP do que na disciplina de Português.

2.3. Problematização da situação pedagógica e objetivos

Após as duas primeiras semanas de observação direta tivemos oportunidade de realizar um quadro síntese que nos possibilitasse agregar as potencialidades e fragilidades do grupo nas duas áreas curriculares que estivemos a observar (Português e História e Geografia de Portugal).

As fragilidades enumeradas pelas professoras e que conseguimos constatar do domínio de História e Geografia de Portugal:

- Dificuldade em interpretar documentos (quer sejam gráficos, documentos escritos, tabelas ou imagens);
- Ausência de métodos de estudo;
- Dificuldade de síntese, uma vez que após a leitura de um documento os alunos apresentam algumas dificuldades em realizarem um resumo sobre o que foi lido ou identificarem os principais elementos do mesmo,
- Dificuldade na análise documental que advém da dificuldade em interpretar os documentos.

Já ao nível do Português, os alunos apresentam como principais dificuldades:

- Falta de fluência na leitura,
- Dificuldade em interpretar.
- Problemas na ortografia, visto que apresentam um elevado número de erros ortográficos, sendo que a maioria não utiliza acentos ou sinais de pontuação;
- Falta de conhecimentos gramaticais.

Para além disso, alguns destes alunos não tinham o material necessário para acompanhar as aulas ou estudar em casa, nomeadamente o manual escolar.

Posteriormente, para dar resposta à problemática, realizou-se uma reflexão com base nas características anteriormente evidenciadas e importa referir que existem várias fragilidades possíveis de desenvolver no nosso plano, porém devido ao curto tempo de intervenção decidimo-nos focar numa delas. Após termos identificado as fragilidades do grupo, definimos como problemática “Capacidade de síntese de informação devido à

dificuldade de interpretar”, o que se torna transversal a ambas as áreas curriculares e pode ser desenvolvida nas duas.

Neste sentido, construíram-se os seguintes objetivos:

1. Distinguir informação relevante de informação impertinente
2. Sintetizar a informação de forma sequencial
3. Identificar o ponto fulcral do texto

2.4. Estratégias globais de intervenção, atividades e formas de avaliação

Para cada objetivo foi necessário criar uma estratégia que permitisse que os alunos alcançassem esse objetivo com sucesso. Assim na tabela 3 estão apresentados os objetivos e a estratégia que permite alcançar esse objetivo.

Tabela 3– Estratégias gerais de intervenção em 2º CEB

| Estratégias | Sublinhar informação relevante | Organizar informação | Esquematizar informação | Produzir resumos |
|---|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Objetivos | | | | |
| Distinguir informação relevante de informação não pertinente | X | X | | |
| Sintetizar a informação de forma sequencial | | X | X | X |
| Identificar o ponto fulcral do texto | X | | | |

No contexto onde a prática foi realizada, era evidente que os alunos tinham diferentes ritmos de trabalho e também de aprendizagem. Neste sentido, uma das soluções

postas em prática de modo a contornar este problema foi através da distribuição de fichas e materiais com mais ilustrações para os alunos com mais dificuldade pois, desta forma conseguiam ser mais autónomos na realização das tarefas e não necessitavam de a ajuda constante do docente. Mais concretamente, para os alunos com maior facilidade de aprendizagem foram disponibilizados materiais para realizarem aquando da finalização das tarefas propostas, de modo a consolidarem a matéria enquanto aguardavam que os restantes terminassem a atividade.

Existiu um momento de avaliação sumativa em cada disciplina, através da realização de testes, uma vez que foi necessário a atribuição de uma classificação e, sucessivamente, da aprovação em cada disciplina. Por outro lado, foi utilizada também a avaliação formativa, pois permitia-nos assegurar que os processos de adequação iam ao encontro das características individuais de cada aluno. Este tipo de avaliação distingue-se da anterior pelo facto de ser contínua e sistemática, permitindo obter informação sobre a evolução das aprendizagens dos alunos e eventual ajustamento de processos e estratégias.

No que diz respeito à mobilização de instrumentos de avaliação, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, utilizámos materiais diferentes e didáticos que nos permitiam compreender o desenvolvimento dos alunos e os conhecimentos adquiridos. Com este efeito, verificamos, a partir da leitura de diferentes autores (Rodrigues, 2016; Arnoldi 2017) que a observação direta deve ser o instrumento de avaliação preferencial nas sessões porque nos possibilita detetar informações e, posteriormente, recolhê-las, organizá-las e interpretá-las. É também através da observação que conseguimos ter consciência se os alunos de facto estão a compreender aquilo que lhes está a ser transmitido ou não, durante a aula. No que diz respeito aos indicadores, juntamente com as planificações diárias, foram também elaboradas grelhas de registo de avaliação que foram preenchidas através da recolha de dados de observação direta. Consideramos que é através destas grelhas que podemos ter uma noção mais aprofundada sobre a situação individual de cada aluno, mas também da prestação geral da turma.

Além disso, na disciplina de Português foram elaboradas grelhas de avaliação, com os respetivos indicadores, consoante os domínios. Ou seja, esta era previamente

elaborada para o conteúdo gramatical a ser abordado nessa semana e o mesmo acontecesse para as atividades de produção textual e educação literária. No âmbito da História e Geografia de Portugal foram elaboradas, semanalmente, grelhas de avaliação em resultado dos objetivos previstos para a respetiva aula. Através deste instrumento foi-nos possível compreender de que forma a turma, no geral, teve sucesso numa determinada aula, mas também, os pontos críticos de cada aluno.

Por fim, foi crucial implementar momentos destinados à auto e hétero avaliação dos alunos. O aluno também teve de desempenhar um papel no seu processo avaliativo, na medida em que existiu ponderação sobre si próprio, bem como com os outros, proporcionando a cada aluno a responsabilidade pela construção do seu percurso de aprendizagem.

3. Análise crítica da intervenção nos dois ciclos

No presente ponto deste relatório pretende-se que seja realizada uma comparação crítica e reflexiva da intervenção realizada nos dois ciclos de ensino (1º ciclo e 2º ciclo). Neste aspeto é pretendido que sejam analisados os seguintes pontos: i. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; ii. Métodos de ensino/aprendizagem-processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii. Relação pedagógica; iv. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que toca ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos, foram realizadas atividades de grupo em ambos os ciclos de modo que a turma se conseguisse relacionar e colocar de parte todos os conflitos existentes. Fazendo uma análise geral e tendo por base as tarefas analisadas, verificou-se que a maioria dos alunos desenvolveu um comportamento positivo, utilizando em algumas tarefas, competências cruciais para um trabalho de grupo, como: escutar os outros, encorajar os colegas, participarem, serem pacientes, contribuir com ideias e opiniões, ajudar os colegas a ultrapassarem dificuldades, argumentar sobre as suas ideias, respeitar ideias e opiniões contrárias, aceitar e cumprir a divisão de tarefas. Para além disso, houve alunos que demonstraram terem conhecimento de estratégias que permitiam resolver conflitos que surgissem ao longo da realização de um trabalho. Apesar de este tipo de atividades ter

sido realizada em ambos os ciclos, no segundo ciclo, possivelmente devido à existência de diferentes culturas, os alunos demonstraram mais dificuldades em relacionarem-se com os colegas, não mobilizando tantas vezes as competências necessárias e causando algumas vezes situações de indisciplina. Quando estes momentos ocorriam, a relação dentro do próprio grupo acabava por não ser positiva, dificultando o alcance dos objetivos de aprendizagem, por parte de alguns alunos, tal como aconteceu com um aluno específico de 1º ciclo. No entanto, através deste período de intervenção foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu evoluir ao longo das tarefas realizadas, sendo que foram mobilizando as diferentes competências sociais que iam adquirindo permitindo que desempenhassem um papel mais ativo dentro do grupo onde estavam inseridos. Uma vez que o período de intervenção foi curto, não foi possível verificar grandes evoluções, contudo considero este aspeto natural, uma vez que tivemos pouco tempo para desenvolver tarefas que seguissem a metodologia de trabalho cooperativo.

Quanto aos processos de ensino/aprendizagem que foram utilizados ao longo deste período de intervenção, no 1º ciclo tirou-se proveito do espaço exterior nas diferentes atividades que eram realizadas porque os alunos sentiam-se mais motivados e interessados. Para além disso, tal como Santos (2016) refere, a aplicação de metodologias diversificadas no exterior é uma tarefa desafiadora e complicada que implica certas atitudes por parte dos docentes. É necessário sair fora da zona de conforto para se ter uma atitude crítica, avaliativa e reflexiva, assim sentimos necessidade de nos desafiar enquanto futuras profissionais da educação e realizar o máximo de aulas no exterior que fossem possíveis. Já no segundo ciclo, não foi possível realizar tantas aulas no exterior, mas foi realizada também uma aula no exterior que possibilitou aos alunos mobilizar os diferentes conteúdos que foram lecionados de modo a fazer uma revisão para a ficha de avaliação. De acordo com os autores Silva et al. (2020), o material didático deve ser significativo para o aprendiz para que este manifeste interesse e motivação para aprender, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e fazendo com que permaneça por mais tempo internalizado no aluno. Para além desta estratégia, foram utilizados também materiais manipuláveis que permitiram captar a atenção de todos alunos e criar um ambiente em que os alunos tenham confiança em participar, acabando por encontrar o seu lugar para aprender.

No que diz respeito à relação pedagógica, fazendo uma análise crítica é necessário distinguir o primeiro ciclo do segundo ciclo, pois foi visível que os alunos do 1º ciclo têm uma relação muito forte e uma grande confiança na professora cooperante uma vez que esta leciona a maioria das áreas disciplinares e passa grande parte do seu dia com as crianças, acabando por resolver a maioria dos conflitos da turma. Já as professoras do 2º ciclo de Português e HGP, as áreas disciplinares que foram observadas e onde decorreu a intervenção, os professores acabam por não ter uma relação tão forte com os alunos e não parecia existir esse nível de confiança e abertura para resolver conflitos. Quanto à relação que existia entre os alunos, no primeiro ciclo existiam pequenos conflitos que eram resolvidos na assembleia de turma onde os alunos procuravam chegar a um consenso e resolver os problemas de vez, apesar de os mesmos se voltarem a repetir mais tarde. No que toca ao segundo ciclo, como já foi referido anteriormente, a escola onde ocorreu a intervenção tinha alunos com diferentes culturas e etnias, o que dificultava o ambiente dentro da sala de aula e criava diversas situações de indisciplina que terminavam muitas vezes com faltas disciplinares. A relação existente entre os pais e a escola é bastante diferente em ambos os contextos. Quanto ao 1º ciclo os pais encontram-se bastante envolvidos no ambiente escolar e nas atividades que os alunos participam ou realizam em sala de aula, isto acontece não apenas por serem pais com uma escolaridade superior, mas também porque a instituição assim o exige. No que diz respeito ao contexto do 2º ciclo, os pais demonstram ser mais ausentes das atividades realizadas em sala de aula e do ambiente escolar, tal acontece, porque tal como afirmaram as professoras cooperantes são pais que apresentam níveis escolares baixos e têm menos tempo e condições para acompanhar os seus filhos.

Abordando os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, foram realizadas ao longo das sessões planificações que permitiam verificar se os objetivos das sessões estavam a ser cumpridos e indicadores de avaliação que serviram para avaliar se os alunos conseguiam acompanhar o que estava a ser lecionado. Para além disso, no 1º ciclo foram realizadas fichas de consolidação de conhecimento ao longo das sessões que permitiam aos alunos compreender aquilo que não conseguiram atingir durante o trabalho sobre os conteúdos. Estas fichas foram corrigidas no final de cada sessão, mas de diferentes formas: as vezes eram os alunos que

corrigiam as dos colegas, outras vezes eram apresentadas grelhas de regulação de escrita para que eles se auto avaliassem. No 2º ciclo foram também realizadas fichas de consolidação de conhecimento no final da explicação de um conteúdo, mas também foram realizadas fichas de avaliação para que fosse possível verificar que conteúdos necessitavam de ser revistos. Concluo, pelo feedback dado pelas crianças, e dado pelas professoras cooperantes, que os alunos se mostraram bastante motivados e interessados em saber o que iria acontecer nas seguintes sessões e, portanto, enquanto futura docente considero enriquecedor ouvir o feedback dos alunos.

Termino referindo que as intervenções realizadas foram uma mais-valia, por terem sido tão diversificadas, em contextos socioeconómicos tão distintos, em anos de escolaridade diferentes, o que também implica ter alunos em fases de desenvolvimento distintos. Todo este percurso construído durante desta UC permitiu que eu estabelecesse os primeiros contactos com aquela que irá ser a minha realidade e a minha rotina daqui para a frente enquanto docente e, por isso, contribuiu bastante para o meu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

II- ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

1. Definição da problemática, questões de investigação e objetivos

Neste capítulo procura-se contextualizar o estudo que se apresenta, verificando se o trabalho cooperativo é de facto importante no processo de aprendizagem dos alunos, assim como as diferenças que este processo de aprendizagem traz para o ensino.

Para além disso, este tema é do meu interesse por permitir aprender novas estratégias de ensino e que sejam apelativas para as crianças, é também um tema atual, uma vez que com o desenvolvimento da sociedade, é necessário preparar os alunos para o futuro, em que se prevê que o trabalho em equipa seja cada vez mais uma necessidade.

O estudo foi desenvolvido no 1º CEB, na turma que caracterizámos no primeiro capítulo. Com base nas necessidades dos alunos e no interesse da problemática, definimos como questão de partida para o estudo: “Em que medida a realização de trabalho cooperativo em sala de aula contribui para a aquisição de conhecimentos?”.

De seguida, de acordo com a questão-problema enunciada, surgiram os seguintes objetivos do Relatório final aos quais procurei dar resposta ao longo da investigação:

- a. Identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos.
- b. Estudar se a prática de trabalho em grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre os alunos.
- c. Analisar a evolução da aquisição dos conhecimentos dos alunos.

2. Enquadramento teórico

Modelos de ensino Socio- Construtivistas

O modelo socio-construtivista é uma abordagem utilizada no âmbito da psicologia e da educação que reforça o papel social e cultural na aprendizagem e desenvolvimento humano, uma vez que, como refere Vygotsky (citado por Freitas, 2000), o homem é um

ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Esse modelo fundamenta-se nos ideais do construtivismo, partindo da perspectiva de que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, em vez de ser transmitido passivamente. Para além disso, a aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (Fossile, 2010).

Neste modelo, a aprendizagem é vista como um processo ativo e socialmente mediado. “In active learning methods developed based on constructivist theories, the student plays the role of the constructor of information and takes an active role (Erbil, 2020, p. 1)”.

A Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um dos aspetos mais importantes na teoria de Vygotsky. Segundo Vygotsky (2000) citado por Barra (2007, p. 765), esta é caracterizada por ser “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...]”, ou seja, o desenvolvimento real é o conhecimento que a criança já adquiriu: o nível de desenvolvimento potencial equivale àquilo que a criança atingirá a partir da interação com Outro, como por exemplo o seu professor. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre quando há uma colaboração ativa entre pares ou com um adulto, permitindo que o indivíduo avance além de seu nível atual de desenvolvimento.

No contexto pedagógico, este modelo reconhece a importância da interação entre alunos, bem como a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa. Neste sentido, as estratégias para criar estes ambientes são: o diálogo, a discussão, o compartilhamento de perspectivas e a resolução conjunta de problemas. (Johnson, e Johnson 2002).

Concluindo, este modelo realça a importância da interação social, do contexto cultural e da colaboração para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem. Quando constatamos a importância desses aspetos, somos abertos a uma abordagem que visa promover uma aprendizagem mais significativa, que incentiva ao trabalho colaborativo.

Conceito de Cooperação

Os conceitos de colaboração e cooperação são muitas vezes interpretados como tendo o mesmo significado, no entanto são modelos de interação diferentes. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra operare que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema enquanto o verbo colaborar é derivado de laborare trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Dito isto, podemos assumir que quando existe cooperação deve existir uma ajuda mútua na realização das tarefas, não tendo existido uma negociação sobre as finalidades do trabalho realizado ou divisão de tarefas.

Ao falarmos de colaborar, existe um trabalho em conjunto onde os elementos do grupo se apoiam procurando atingir o mesmo objetivo, previamente negociado. Para Damon e Phelps (1989) no trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo sozinhos. Neste sentido, a competição torna-se um dos fatores mais importantes e por este motivo tem efeitos psicossociais não salutares. No que diz respeito ao trabalho cooperativo, estes autores afirmam que os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separarem componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente.

A metodologia de trabalho cooperativo é definida por Lopes e Silva (2009) como uma estratégia onde os alunos “se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4). Correia (2003) desenvolve a mesma perspetiva, afirmando que a aprendizagem em cooperação é uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto realizando uma série de atividades específicas.

Tal como afirma Dees (1990), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos cooperam, compreendem que podem atingir os seus

objetivos se os outros membros do grupo também atingirem os seus, deste modo existem objetivos de grupo.

Para além do referido, Torres, Alcântara e Irala (2004) citados por Damiani (2008) afirmam que a colaboração pode ser interpretada como um estilo de vida, enquanto a cooperação deve ser vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Vantagens de Trabalho Cooperativo

Forman e McPhail (1993), citados por Damiani (2008, p. 222), concluíram que a “escola não dá oportunidade aos alunos de terem ocasiões onde possam trabalhar as suas habilidades de comunicar”, constatando que os estudantes em sala de aula estão restringidos a responder as perguntas feitas pelos professores.

O trabalho cooperativo, tal como refere Gomes (2013) possibilita a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista, possibilitando a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de objetivos comuns. Trabalhar cooperativamente permite aos alunos lidarem com problemas que podem estar mais além das suas capacidades e a que não saberiam responder se trabalhassem individualmente. Schoenfeld (1989 citado in Fernandes, 1997) realça que a comunicação é a componente central da aprendizagem cooperativa. Os alunos, ao valorizarem esta metodologia tomam consciência que não são seres únicos e isolados no nosso mundo, para além de que do ponto de vista cognitivo podem agilizar as suas capacidades ao aprender a ver o ponto de vista do outro, aprendendo novas formas de pensar sobre as medidas a tomar e permitindo tomar-se consciência de como se aprendeu.

O trabalho cooperativo é descrito como um tipo de trabalho em que os alunos trabalham sempre em conjunto na resolução da mesma tarefa (Fernandes, 1997, citando Damon e Phelps 1989) em vez de se separar a tarefa em diversas componentes. Esta maneira de trabalhar permite a criação de um ambiente rico em descobertas conjuntas e partilhas de ideias.

Também sobre o ponto de vista de Vygotsky, trabalhar com um par com mais capacidades permite aos alunos com mais dificuldades desenvolverem capacidades para realizarem tarefas que não seriam capazes de realizar sozinhos (Fontes, 2004).

A utilização de metodologias de trabalho cooperativo permite, tal como defende Ainscow (1997, p.16) a utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respetiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvido através de metodologias o trabalho cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos e propícios à aprendizagem inclusiva.

A aprendizagem cooperativa favorece a melhoria dos resultados académicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos ao dependerem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos, estabelecem uma interdependência positiva entre eles (Johnson & Johnson, 1978). Vygotsky (1989) argumenta que as atividades de grupo trazem inúmeras vantagens para a aprendizagem dos alunos que não são possíveis de alcançar em momentos de aprendizagem individual, isto porque a formação das pessoas, assim como o conhecimento e a maneira de pensar (intrapsicológico) acontecem na relação com as outras pessoas (interpsicológico).

Quando falamos do estudo realizado por Coll Salvador (1994) e Colaço (2004) citados por Damiani (2008) podemos compreender os benefícios que o trabalho colaborativo oferece às crianças. Estes benefícios são ao nível da (i) socialização (promovendo aprendizagem de modalidades comunicativas e de convivência), controlo de impulsos e a adaptação às normas implementadas (nomeadamente de aprendizagens relativas ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (relativizando o seu ponto de vista próprio); (ii) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e (iii) aumento do nível de aspiração escolar.

Com o estudo que realizaram, Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990) citado por Damiani (2008) concluíram que existem inúmeras vantagens, tanto na comunicação como

na colaboração que permitem que “uma pessoa se torne um aprendiz bem-sucedido” (p.222).

Colaço (2004), citado por Damiani (2008), afirma que as crianças quando trabalham em coletivo “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega”, assim como são capazes de dividir tarefas e assumem posturas e “gêneros discursivos semelhantes aos do professor” (2004, p.339). Desta forma, conseguimos compreender que o professor, ao desenvolver trabalhos em grupo, tem um papel crucial na “promoção de benefícios do trabalho em grupo entre estudantes, servindo como modelo de interação e organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero” (Martins, 2002, p. 228).

Niza (1998) defende também esta ideia ao afirmar que o trabalho cooperativo se opõe às estratégias tradicionais por não ser uma estrutura competitiva onde um indivíduo só atinge o seu objetivo quando o outro não o atingir.

Para Freitas e Freitas (2003) a utilização da aprendizagem cooperativa pode generalizar-se nos seguintes resultados: melhoria das aprendizagens escolares; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspetivas dos outros; maior motivação intrínseca; aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros.

Ao promover a aprendizagem cooperativa estamos a promover oportunidades para que a comunicação entre os alunos aconteça, independentemente das suas limitações, dando um importante passo para o aumento das interações e a consequente inclusão social.

- **Na área curricular de Português**

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que possibilita ao aluno "fazer coisas e a reflectir sobre o que faz", dando-lhe oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico (Moura. 2005). Paris et al. (1994)

citados por Moura (2005) reforçam a necessidade de discussões entre pares, uma vez que estas permitem que os alunos se tornem “melhores ouvintes” e “melhores auto-avaliadores” quando discutem o trabalho realizado. Visto que o trabalho em equipa é cada vez mais frequente, a aprendizagem colaborativa é, para esta autora fundamental no modelo de ensino. Neste sentido, esta autora referiu algumas ferramentas que não só trabalham o trabalho colaborativo como também são utilizadas para trabalhar o português:

→ Caderno colaborativo

Este caderno é utilizado para que os alunos da turma tenham um espaço de escrita colaborativa e possam em conjunto construir histórias, comentar imagens, dar opiniões, deixar sugestões, apresentar novidades, preparar trabalhos, escrever tópicos, pedir ajuda, partilhar e interagir com os outros. Este tipo de escrita torna-se um desafio para as crianças, mas consolida o trabalho cooperativo com as aprendizagens do português.

→ O Blogue na sala de aula

Visto vivermos numa era cada vez mais digital, do ponto de vista educativo, o blogue parece ser uma hipótese que se coloque como uma excelente ferramenta de comunicação, de aprendizagem e de avaliação, tal como confirma Moura (2005). Deste modo, “através do blogue podemos avaliar o aluno pela qualidade dos artigos publicados, da participação e dos comentários deixados no blogue” (p. 8).

Segundo a autora baseada no estudo de Raffaele Frangione, a criação de blogues é uma atividade que deve ser promovida em sala de aula, com a supervisão do professor, porque favorece o “sentido de grupo dos alunos, o espírito de autonomia e responsabilidades individual ou grupal”, uma vez que a estrutura dos blogues, apesar de ser controlada pelo professor, depende da imaginação do grupo e dos objetivos partilhados. Esta ferramenta de escrita permite tornar a aula num lugar mais dinâmico e promove a inovação e transformação, para um futuro de democratização do espaço escolar. Existem inúmeros autores que motivam a utilização de blogues na sala de aula,

tais como Richardson (2004) e Cloutier (2004) citados por Moura (2005, p. 9) porque permite ao professor ajudar a “desenvolver o espírito crítico do aluno e permite que este escreva e se torne um escritor diário, desenvolvendo a sua capacidade de escrita reflexiva” e que os colegas reflitam e comentem os trabalhos ali publicados.

Verificamos ainda, com o estudo realizado por Ferreira (2013) nas aulas de Português, que o trabalho cooperativo promove o “intercâmbio de informações e saberes entre os alunos, ajudando assim a colmatar dificuldades e a sedimentar conhecimentos” e que também aumenta “o interesse dos discentes pelas tarefas propostas” desenvolvendo o respeito pelo outro e a capacidade de trabalhar em conjunto e de se relacionar”.

- **Na área curricular de Matemática**

Quanto às atividades de aprendizagem colaborativa entre crianças, encontramos, nos estudos realizados por Leal e Luz (2001) e Pessoa (2002), fundamentos sobre os benefícios que estas nos trazem. Analisando o primeiro estudo onde se fala sobre atividades de composição de textos por pares de alunos do ensino fundamental, no Brasil, foi possível constatar que este tipo de trabalho enriquece a tomada de consciência de decisões sobre a escrita, melhorando a sua qualidade. O outro estudo analisa o papel da atividade em pares para a superação de dificuldades na resolução de problemas em aulas de Matemática, constatando um decréscimo percentual de erros entre o pré e o pós-teste. Os processos utilizados permitiram que as crianças criassem diferentes estratégias para superar as dificuldades, a partir das discussões com os companheiros (sendo que foi possível comprovar que as estratégias aprendidas começaram a ser utilizadas nos trabalhos individuais).

No caso de Davidson (1990) este confirma que o trabalho cooperativo oferece a possibilidade de discussão de diferentes maneiras de resolver um problema facilitando a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas. Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar-se uns aos outros a compreender os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto diferente do habitual (jogos, puzzles ou discussão de problemas). Sabemos também que os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros.

Segundo Schoenfeld (1989) a interação social é a componente central da aprendizagem, a cooperação é inerente à atividade matemática e conseqüentemente o trabalho cooperativo é particularmente relevante nesta disciplina.

Trabalhando cooperativamente, os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, além de que os conceitos são mais bem apreendidos como parte de um processo dinâmico em que os alunos interagem (Johnson & Johnson, 1990).

Falando mais concretamente do caso da matemática, a resolução de problemas é uma atividade interpessoal implica falar, explicar, discutir e sabemos que na maioria das situações os alunos sentem-se mais à vontade para fazê-lo em pequenos grupos do que perante toda a turma. Como Lopes & Palhares (2008) conseguiram concluir “os alunos sentem maior confiança e apresentam mais iniciativa em colocar as suas dúvidas ao grupo do que ao professor” (p. 11). O facto de tal acontecer, possibilita a “exteriorização de pensamentos e de dúvidas individuais, mas também de retificações e de ajustes, de ofertas de ajuda e de apoio às dificuldades” (p. 11), disponibilizando o pensamento cognitivo e a aprendizagem de todos os membros.

- **Na área curricular de Estudo do Meio**

Considerando que esta é uma área que desperta a curiosidade e interesse dos alunos, e que promove o interesse em saber mais, estimulando o seu pensamento e compreensão daquilo que está a ser observado (Sá, 2000), ensinar ciências deve servir para a formação de cidadãos capazes de participarem na vida em sociedade, serem críticos responsáveis e com novas ideias e pensamentos (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 44, citados por Chassot, 2004). Deste modo, a organização da turma em grupos de trabalho, tem um papel importantíssimo na realização de atividades práticas e é por isso que se aceita que o contributo do trabalho de grupo é essencial para a realização destas atividades.

Tal como conseguimos perceber por Carvalho (2010) a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que deve ser utilizada para promover inúmeras capacidades indispensáveis a um cidadão participativo e responsável capaz de promover o diálogo. Neste sentido, propõe uma estrutura de suporte ao desenvolvimento das aulas de Estudo

do Meio, que se denomina por “3 Rs” (Regalias, Responsabilidades e, como consequência, o haver necessidade de Regras).

O Trabalho Cooperativo como estratégia para promover a inclusão

O trabalho cooperativo surge neste contexto como uma ferramenta que possibilita que a interação entre os alunos se torne facilitadora das aprendizagens. Correia (2003) afirma que esta técnica educacional de aprendizagem é utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos, demonstrando eficácia na promoção da inclusão de alunos com NEE aumentando o ritmo académico de todos os alunos e melhorando o clima relacional da sala de aula.

O trabalho cooperativo insere-se numa metodologia de trabalho que contribui para a utilização de estratégias de cooperação e ajuda mútua para se alcançar um determinado fim, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal e social dos alunos envolvidos. De acordo com Dees 1990 (cit., in Fernandes, 1997), quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum estão a trabalhar e a aprender cooperativamente. Ao trabalhar cooperativamente os alunos tomam consciência que só podem atingir os objetivos se e só se os restantes membros do grupo atingirem os seus, existindo assim objetivos de grupo.

A aprendizagem em conjunto respeitando a diversidade é um dos pressupostos base da inclusão (Correia, 2003). Ainscow (1998, citado por Silva 2009, p. 148) considera que as abordagens educativas que dão privilégio à aprendizagem ativa e ao trabalho cooperativo de grupo podem melhorar a criação de ambientes mais adequados à aprendizagem, assim, “a diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos”.

Do ponto de vista educativo, o princípio de inclusão refere que a colocação da criança com NEE junto das outras é necessária na medida em que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Consequentemente, é fundamental a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida.

A escola para ser inclusiva necessita de educadores que optem pela educação em cooperação.

Como afirma Costa (2006) para se criar ambientes cooperativos é crucial que os recursos mais essenciais sejam os que têm uma ligação direta na aprendizagem e participação dos alunos. Os alunos não devem apenas estar juntos, mas sim, aprender juntos. Tal como afirma Gomes (2013) as condições de aprendizagem assentam em quatro representantes: nos alunos, que se relacionam e colaboram entre si e valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; nos professores que necessitam de colaborar entre eles; nos pais, como parceiros na educação dos seus filhos; e na comunidade, como rede de apoio e suporte das escolas.

Dentro da sala de aula a aprendizagem cooperativa deverá ser assumida como meio facilitador da inclusão. Além de conseguir dar resposta à diversidade de cada um, este modelo pedagógico poderá ser utilizado como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos visto que a entreatajuda entre pares é fundamental.

A sala de aula, para além de um ambiente cooperativo, deverá também aplicar metodologias de diferenciação pedagógica. Esta diferenciação exige que os alunos sejam tratados de forma diferenciada, uma vez que, todos os alunos apresentam particularidades.

Cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, tem as suas vivências, os seus interesses, os seus pontos fortes e as suas necessidades diferentes de todos os seus colegas de turma, por isso a diferenciação pedagógica deve ser proporcionada a todos os alunos (Niza, 1998). Se o professor respeitar a individualidade de cada aluno e ensinar de acordo com as suas características e necessidades, os alunos aprenderão melhor (Niza, 1998). Assim, cabe ao professor organizar a sala de aula, o trabalho, o espaço, o tempo e os recursos, de forma a permitir que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem.

Estratégias de aplicação do Trabalho Cooperativo

Freitas e Freitas (2003) apresentam várias sugestões que poderão ser usadas de forma integrada no contexto de aprendizagem cooperativa. Antes de mais é necessário desenvolver-se um espírito de grupo, um sentimento de pertença e de identidade de turma valorizando as diferenças individuais existentes

A aprendizagem cooperativa implica o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é trabalho cooperativo. Para que seja possível realizar-se o trabalho de grupo cooperativo a interdependência positiva entre os seus membros tem de ser estabelecida. Outra condição especialmente importante é a heterogeneidade dos grupos. A aprendizagem cooperativa existe quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem. Cada aluno alcança os seus objetivos de aprendizagem se os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1986; citados por Arends 1995).

Existem diferentes métodos de aplicar o trabalho cooperativo em meio escolar. O primeiro exemplo descrito é denominado por Student Team-Achievement Divisions . O método descrito em segundo lugar é denominado de Teams Games Tournaments, ou seja, Equipas-Jogos-Torneios. É indicado que os procedimentos são semelhantes ao método referido em primeiro lugar, mas que devem ser aplicados posteriormente. O Investigando em Grupo é o método relatado posteriormente. Slavin (1995, citado por Freitas e Freitas 2003) refere que este método é muitas vezes designado por trabalho de projeto. O método Jigsaw, o método Controvérsia, o Aprendendo Juntos, e o método de Aprendizagem de conceitos através de estruturas de aprendizagem cooperativa são outros métodos exemplificados por Freitas e Freitas (2003) como sugestões de trabalho a desenvolver com os alunos que permitem o desenvolvimento de aprendizagens de forma cooperativa. Destes diferentes métodos de desenvolvimento da cooperação entre os alunos, salientamos o Trabalho de Projeto, que abordamos em seguida.

A metodologia de Trabalho de Projeto

O conceito de projeto é um conceito que está cada vez mais presente nos contextos escolares, visto que se pretende que a educação se centre nas aprendizagens das crianças e nos seus interesses.

De acordo com Katz e Chard (1997) a abordagem do trabalho projeto tem como foco principal o interesse e o envolvimento da criança, procurando promover o desenvolvimento intelectual através do envolvimento dos seus pensamentos. Um dos objetivos da abordagem do trabalho projeto é "ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos" (Katz e Chard, 1997, p. 154). Neste sentido, os assuntos ou conteúdos emergem do interesse da criança, ou seja, do que ela quer aprender. No entanto, o professor funciona como intermediário, pois é ele que sabe e adequa o que vai ser estudado às capacidades das crianças, facilitando as trocas de informação e incentivando as expectativas das crianças.

Segundo Durand (2012, p. 20), para se realizar um projeto é necessário supor a previsão de um processo, ou seja, um plano onde se tenham seguido as seguintes etapas: em primeiro lugar é essencial existir um “ponto de partida”, um problema ou curiosidade “que resulta na decisão de desencadear um processo.” Esta situação de curiosidade corresponde ao “porquê” do projeto sendo a resposta da sua existência. Após esta etapa, sucede a previsão de um ponto de chegada, neste contexto pretende-se saber o que se quer aprender na situação, de que forma iremos dar resposta ao problema. Esta antecipação corresponde ao “para quê” da realização do projeto, ou seja, é dado sentido ao desenvolvimento do projeto. Por fim, surge a previsão do processo para se chegar aonde se pretende, onde se inclui o prever de “como” atingir o resultado pretendido, mais propriamente, o seu processo para alcançá-lo.

O trabalho projeto, segundo Mateus (2020, p. 5) está “centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem”. Assim sendo, o trabalho não pode ser imposto aos alunos, tal como Monteiro (2007), citado por Mateus (2020) refere, visto que, deste modo existirá uma adesão e participação ativa e motivada por parte dos mesmos, promovendo a aquisição de novos conhecimentos.

Mendonça (2007) citado por Mateus (2020, p.6) considera que a principal característica desta metodologia é incentivar o desenvolvimento social e emocional das crianças, assim como a sua participação na construção do seu próprio saber, num ambiente de “cooperação entre professores, alunos e restante comunidade educativa para a obtenção de um mesmo objetivo, a construção da aprendizagem”.

Relativamente ao método de trabalho de projeto, Graves-Resende e Soares (2002) definem-no como uma estratégia cooperativa que centra o trabalho nos alunos, através da diferenciação de conteúdos de aprendizagens, de atividades e de tempo de trabalho. O projeto deve surgir a partir de um desejo de uma pessoa da turma ou um grupo em algo que possa ser trabalhado. O projeto é descrito como uma estratégia de diferenciação de conteúdos que exige autonomia, cooperação e apresentação de resultados. As autoras explicitam que existem quatro fases fundamentais no desenvolvimento do trabalho de projetos. A identificação do problema, a execução, a comunicação e a avaliação.

No processo de cooperação a avaliação individual e a responsabilização pessoal pela aprendizagem define-se pela responsabilidade de cada elemento pelas aprendizagens definidas. Para que se trabalhe com eficiência em grupo é necessário que se utilizem apropriadamente competências interpessoais e de pequeno grupo, logo será necessário que a maioria das crianças os aprenda antes de iniciarem o trabalho. A interação frente a frente é considerada por alguns autores como o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa. Tal como Johnson & Johnson (1986) indicam, a interação face a face ocorre quando os indivíduos de um grupo se motivam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de forma a alcançarem os objetivos comuns.

Johnson, Johnson, Holubec e Roy (1984 citados por Freitas & Freitas, 2003) indicam que a aprendizagem destas competências sociais implica a criação de um ambiente que promova cooperação com a realização de aprendizagens com os pares, sendo que estas competências devem ser vividas e experimentadas o mais cedo possível.

A avaliação do processo de trabalho de grupo consiste, como o próprio nome indica, numa permanente e constante avaliação e reflexão sobre o trabalho e sobre os objetivos entretanto alcançados.

No que respeita à identificação do problema, o professor tem de discutir com o grupo e registar o que este quer saber, assim como aquilo que já sabem sobre o tema em

estudo. De seguida deve fazer-se um levantamento e registo das fontes de informação e dos materiais necessários à execução do projeto. Em seguida, é necessário fazer-se uma previsão do tempo necessário para a realização do projeto. Deste modo, a organização do projeto surge como antecipação da ação, possibilita a regulação das atividades em função do tempo planeado e do resultado que se pretende alcançar, assim como responsabiliza cada um dos participantes.

Na fase de execução o grupo deve trabalhar autonomamente no desenvolvimento do projeto e preparar a comunicação à turma. O professor é responsável por realizar um momento onde os alunos possam realizar um ponto de situação do trabalho e estar disponível para apoiar, esclarecer, aconselhar, dar sugestões, desbloquear conflitos e reajustar ou ajudar a explorar as pistas que surjam no decorrer do trabalho. No que respeita à preparação da comunicação o professor assume um papel essencial ao tratar de ajudar o grupo a reorganizar e a sistematizar a informação recolhida, assim como combinar o formato da comunicação e as funções dos intervenientes. O resultado do projeto é produto de inúmeras interações dos alunos entre si.

A apresentação que os alunos realizam perante a turma é um momento de divulgação, de partilha, de sistematização de conhecimentos e também de avaliação. Após a partilha, o professor tem o papel de fazer uma síntese da apresentação, acrescentar informações e levantar problemas ou questões que podem originar outros projetos. Cabe aos colegas e ao professor realizar uma avaliação da apresentação, sendo que esta deve ser realizada oralmente com a moderação do professor. Esta avaliação permite que os alunos possam melhorar as fragilidades do trabalho, visto que o debate que é realizado no final permite que sejam apresentadas novas ideias, e aspetos que podem ser melhorados.

3. Metodologia

3.1 Opções metodológicas

Coutinho (2015) define investigação como “uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7).

Como já foi referido na apresentação do estudo, este tem como objetivos:

- a. Identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos.
- b. Estudar se a prática de trabalho em grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre os alunos.
- c. Analisar a evolução da aquisição dos conhecimentos dos alunos.

O trabalho desenvolvido recorreu a uma abordagem qualitativa (Silva, G. 2010), uma vez que a mesma procura aprofundar a compreensão de problemas, de pessoas abrindo perspectivas para futuros estudos. Num estudo qualitativo a definição do problema vai determinar a metodologia (Flick 1998). Quanto ao design utilizado considerou-se que o estudo de caso seria o mais adequado aos objetivos do estudo, por ser a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo de ação onde é recolhida informação detalhada. Para além disso, quanto ao propósito, pode ser considerada uma investigação-ação (Estrela e Estrela, 2001), pois tem como duplo objetivo a ação do estagiário e a investigação. Coutinho (2015) citado por Oliveira (2020) refere que o principal objetivo desta investigação é “compreender, melhorar e reformular práticas” (p. 308).

Assim, foi realizada uma intervenção pedagógica em que fosse possível identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovessem o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre alunos; estudar em que medida a prática de trabalho em grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre alunos e por fim analisar a evolução da aquisição de conhecimentos dos alunos a partir do trabalho cooperativo.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados empíricos foi realizada no ambiente natural em que decorreu a intervenção pedagógica, em tempo letivo, e o principal instrumento para recolha de informação foi a observação direta participante, com o recurso aos seguintes instrumentos: (1) grelha de observação; (2) notas de campo; (3) autoavaliação individual. Quivy e Campenhoudt (2003) citado por Oliveira (2020) caracterizam a observação direta como “aquela em que o investigador procede diretamente à recolha das informações” (p. 156). Já Sousa e Batista (2014) definem a observação participante como sendo o “próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 88), ou seja, é uma técnica de investigação qualitativa guiada para a compreensão, num contexto social, que lhe irá permitir incluir-se nas vivências do contexto “Neste tipo de observação, o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspectiva/leitura” (p. 89).

A análise documental foi também uma das técnicas utilizadas nesta investigação. Foram analisados documentos da instituição, o projeto educativo da comunidade jesuíta. Esta técnica é fundamental pois, tal como afirma Godoy (1995) citado por Junior et. al (2021) a análise documental é um procedimento com finalidades de investigação que deve ser utilizado como técnica complementar para validade e aprofundar dados obtidos através de entrevistas, questionários ou observação. Para além das técnicas anteriores, foi também utilizada uma entrevista realizada à professora cooperante que permitiu recolher informação mais específica da turma, visto ser este o elemento que melhor tem conhecimento do contexto onde a prática foi realizada. A realização de uma entrevista (Cf. Anexo E) permite recolher dados não observáveis que tal como afirma Gomes (2013) permite fornecer pistas para a caracterização de certos aspetos dos intervenientes. Foi realizado um guião de entrevista, que nos permitiu realizar questões claras e que permitissem ao entrevistado desenvolver e explicitar informação. No início desta entrevista foi garantido a confidencialidades do entrevistado e foi feita uma contextualização do estudo.

A investigação decorreu no ano 2023, numa turma constituída por 30 anos do 2º ano de escolaridade, de uma escola privada que contempla alunos do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, situada na capital (Lisboa), mais concretamente na zona do lumiar.

Dos 30 alunos referidos, dois deles estão abrangidos por medidas universais por serem diagnosticados com dislexia. As atividades desenvolvidas e aplicadas ao resto da turma, foram aplicadas também a estes dois alunos, uma vez que são capazes de acompanhar as mesmas tarefas que os restantes alunos da turma. Contudo, dado que apresentam maiores dificuldades em tarefas de escrita, sempre que eram realizadas atividades de escrita, eram sempre dado mais tempo. Não obstante, saliento a estratégia de realização de trabalho de grupo/pares uma vez que se verificou ter sido bastante eficaz nos resultados da avaliação destes dois alunos com medidas de apoio à inclusão. Por um lado, foi notório o empenho manifestado pelos mesmos aquando da realização destas atividades e, não sendo possível a professora estar apenas a auxiliar um aluno, concluiu-se que desta forma tiveram sempre um apoio presente (o colega).

A intervenção pedagógica iniciou-se com o preenchimento de uma grelha onde os alunos registaram como era o seu comportamento perante um trabalho de grupo (anexo X), em seguida, iniciou-se a implementação de um trabalho de projeto sobre um tema do interesse dos alunos (o revestimento dos animais) onde se realizou uma chuva de ideias sobre o tema. Para a realização dos trabalhos de grupo a formação inicial foi realizada com base a ordem alfabética, tendo sido formados 8 grupos (6 grupos de 4 e 2 grupos de 3 alunos) que foram alterando todas as semanas de modo que os alunos conseguissem trabalhar com diferentes colegas.

O presente trabalho de projeto, como já foi referido, partiu do interesse de um tema dos alunos e teve a duração de doze aulas, incidindo no tema “O revestimento dos animais”.

Segundo Barbier (1991) citado por Mateus, M. (2011) a metodologia de trabalho de projeto é caracterizada por ser desenvolvida em equipa, “com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto”, transmitir conhecimentos sobre o tema que está a ser estudado ou intervir sobre os problemas identificados. Para tal, foram desenvolvidas três aulas de Estudo do Meio: uma para introduzir o tema e abordar os diferentes tipos de revestimento; outra sessão para que os alunos conseguissem associar o tipo de revestimento ao seu habitat; e uma final para os alunos realizarem o B.I do seu animal preferido. Na área curricular de Português foram utilizadas duas sessões, uma de escrita e outra de leitura. Quanto à matemática, os alunos

utilizaram duas sessões para criarem problemas e, por conseguinte, resolvê-los. Já em Expressão Musical foi realizada uma sessão onde os alunos tiveram oportunidade de sentir e comparar as diferentes texturas dos instrumentos com o revestimento dos animais. No que diz respeito à Expressão Dramática foi realizada uma sessão de improvisação. A Expressão Plástica foi a disciplina escolhida para os alunos realizarem o trabalho de apresentação, tendo sido utilizadas 3 sessões. Nestas sessões os alunos utilizaram materiais recicláveis para construir um animal.

Efetivamente, apesar do tema escolhido se inserir nos conteúdos das aprendizagens essenciais do Estudo do Meio, é um tema bastante versátil que permitiu realizar interdisciplinaridade com todas as disciplinas, o que tornou o projeto mais rico e dinâmico de modo que atraísse todos os alunos, pois abrangia todas as disciplinas e como as atividades foram realizadas em grupo a turma estava mais envolvida e interessada.

No que diz respeito à avaliação, a mesma foi feita a partir de observação, pois através deste tipo de avaliação, a “informação recolhida por observação poderá ajudar o professor” em diferentes tarefas da aprendizagem, como: “reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ou explicitando, situar-se criticamente, arranjar soluções para problemas e reagir aos alunos” (Estrela, 1994, citado por Condessa, 2020, p. 256). Para além desta, também foram utilizadas notas de campo, que tal como afirmam Graça, Duarte, Lagartixa, Tomás, Almeida, Diogo, Neves e Santos (2011) citado por Condessa (2020, p. 257) têm inúmeras potencialidades, como também apresentam os deveres do docente para conseguir obter um resultado com sucesso: “organizar gerir o processo de ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos”.

3.3 Princípios éticos do estudo

É importante frisar que na realização da presente investigação, foram adotados princípios éticos com o intuito de proteger as identidades e as vontades dos participantes. Alguns princípios que foram adotados na investigação foram: informar os participantes sobre a investigação a decorrer e quais os seus objetivos; garantir a confidencialidade da

informação obtida; proteger as identidades dos sujeitos, adotando apenas as iniciais de modo a manter o anonimato.

3.4 Plano geral de intervenção e regulação

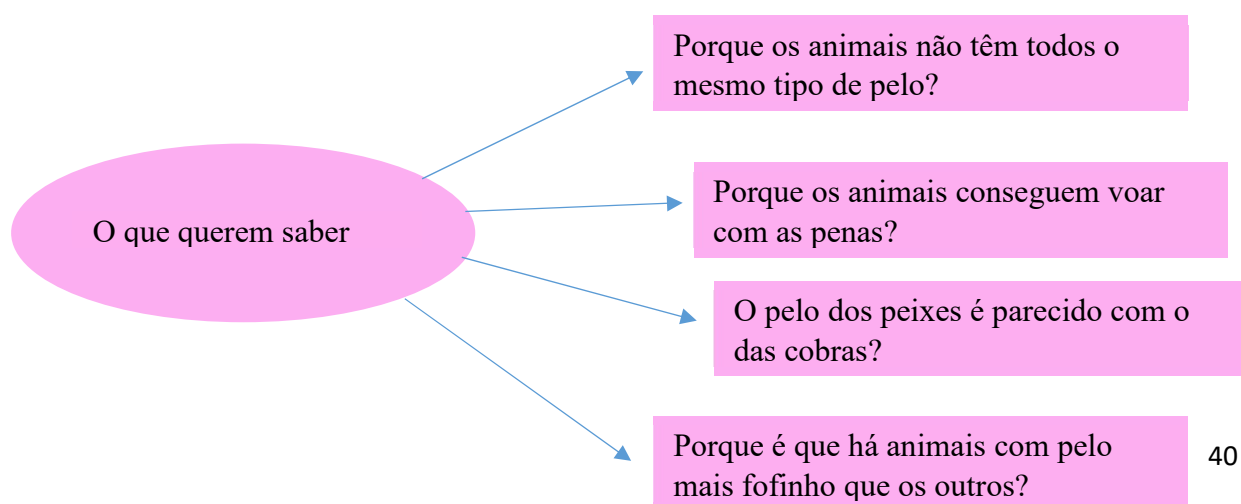
Ao longo do período de intervenção foram lecionadas 13 aulas para o projeto que foi realizado para implementar a metodologia de trabalho cooperativo. Como explicitámos anteriormente, estas aulas incidiram nas áreas disciplinares do currículo do 1º ciclo, ou seja, Português, Matemática, Estudo do Meio e expressões (musical, dramática e plástica).

Assim sendo, encontram-se abaixo as diferentes etapas do projeto.

Situação desencadeadora e definição do problema:

A professora cooperante tem, presente em sala de aula, juntamente com o projeto da assembleia de turma, uma folha onde os alunos têm oportunidade de escrever “o que querem saber mais?” e, ao longo da semana podem escrever o que quiserem. Num dos dias da semana, uma das alunas escreveu que queria saber mais sobre os animais. Durante a assembleia de turma que ocorre às sextas-feiras a professora questionou a restante turma sobre o interesse neste tema. A turma manifestou bastante entusiasmo sobre o mesmo e a professora questionou o que queriam saber ao certo. Neste sentido, as questões levantadas foram: “porque os animais não têm todos o mesmo tipo de pelo?”; “Por que os animais conseguem voar com penas?”; “O pelo dos peixes é parecido com o das cobras?”, “Porque é que há animais com pelo mais fofinho que outros?”. Assim, senti a necessidade de trabalhar este assunto com as crianças de modo a esclarecer todas as curiosidades.

figura 1- Questões de partida para MTP



Questões de base que sustentam o projeto:

Depois de saber o interesse da turma sobre a temática, a professora questionou o grupo relativamente ao que já sabiam sobre os animais. A turma já tinha algum conhecimento sobre o assunto e mostrou tudo o que já sabia, demonstrando prazer em comunicar as informações aos colegas.

Realizou-se uma “chuva de ideias” que resultou dos contributos dos alunos e de algumas questões colocadas pela docente. No fim deste momento os alunos confrontaram-se com o facto de haver muita informação da qual não têm conhecimento e que querem saber. Foi explicado o significado de revestimento e colocou-se como questão principal deste projeto:

“Porque os animais têm diferentes tipos de revestimento?”.

Grandes intenções do projeto:

Após ter sido feita uma análise sobre o tópico a trabalhar concluiu-se que era adequado ao contexto e que oferecia um interesse ao grupo em questão, para além de ser um dos tópicos presentes nas aprendizagens essenciais de estudo do meio de 2º ano.

Quanto ao objetivo geral do projeto, o mesmo é: “Relacionar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (tipos de revestimento) e relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.”.

As intenções deste projeto são:

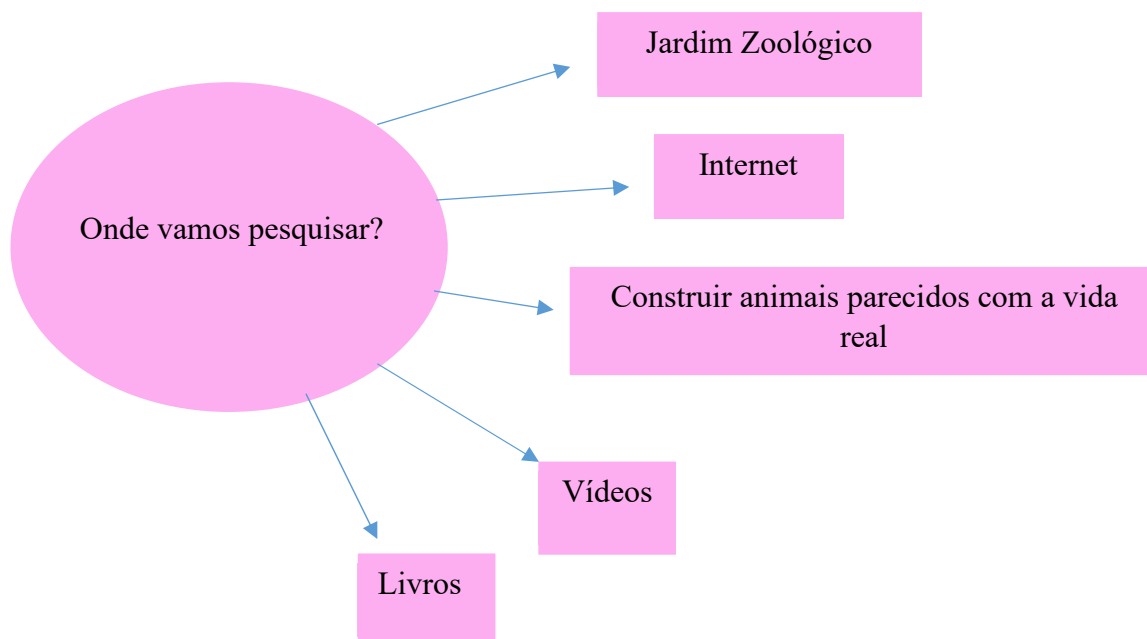
- Estimular o trabalho cooperativo entre alunos;
- Distinguir os diferentes tipos de revestimento dos animais;
- Associar o tipo de revestimento ao habitat onde vivem;
- Explorar diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente, o trabalho com diferentes texturas;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Fase II- Planificação

Quando a professora referiu que este seria um tema interessante para trabalhar em sala de aula, questionou os alunos sobre que estratégias podiam ser desenvolvidas para estudar este assunto. Os alunos referiam algumas como: visita de estudo ao jardim zoológico; consultar na internet; construir animais parecidos à vida real e, por fim, ver vídeos sobre os animais.

Para a realização deste projeto e, de modo a incluir as famílias no mesmo, foi pedido aos pais que trouxessem livros que falassem sobre animais. Para tal, foi colocado um placar no exterior da sala onde os pais pudessem colocar o nome do livro que iam trazer para os filhos apresentarem.

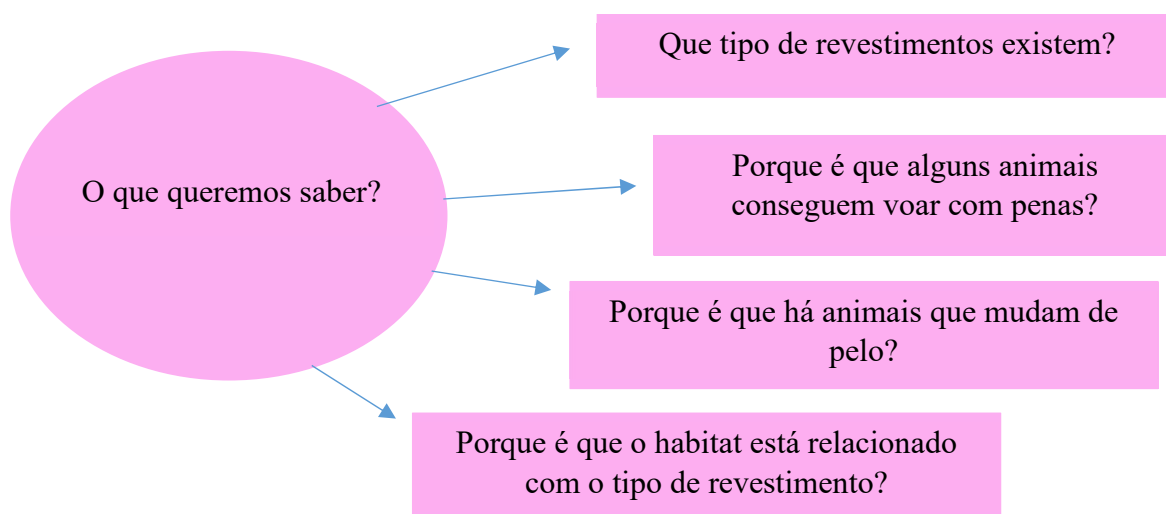
Figura 2- Sugestões de estratégias de trabalhar o tema, pelos alunos.



O que queremos saber?

Depois de terem decidido onde iriamos pesquisar, foi-lhes perguntado o que gostariam de fazer sobre o revestimento dos animais. Estas foram as propostas das crianças:

Figura 3- “O que queremos saber?”.



Fase III- Execução

A procura de respostas foi realizada ao longo de várias sessões onde foi realizado trabalho em pequenos grupos (8 grupos feitos de forma aleatória por ordem dos números da escola. (Ao longo de cada semana os grupos vão rodando para que todos os alunos trabalhem com todos e aprendam a lidar com todos os colegas).

As atividades iniciaram-se com a explicação da professora sobre o conteúdo, utilizando o projetor para mostrar aos alunos imagens, vídeos entre outros conteúdos. Na sala, o computador foi um recurso utilizado para manter todos os alunos envolvidos na exploração. A pesquisa na Internet permitiu confirmar as respostas que já tinham sido obtidas a partir da pesquisa no manual e em outros recursos.

Numa primeira sessão de iniciação ao projeto (Cf. Anexo F), a aula iniciou-se com um questionamento sobre aquilo que os alunos referiam estar interessados em saber na aula de cidadania. Após os alunos referirem que queriam saber mais sobre os diferentes revestimentos dos animais a professora organiza numa chuva de ideias as questões dos alunos. Depois deste momento, a professora mostrou aos grupos diferentes tipos de revestimento trazidos por ela, incentivando os alunos a recorrer ao tato para os diferenciar. Foi realizada a divisão da turma em grupos, em que estes agruparam os diferentes animais (cartões com imagens de animais) conforme o seu tipo de revestimento. No final, a professora projetou a formação correta dos grupos, solicitando que comparassem com a

que realizaram. Para finalizar esta sessão, foram realizados exercícios de consolidação sobre o tema abordado e respetiva correção.

Noutra sessão (Cf. Anexo G), é realizado um resumo, com o auxílio das crianças, do tema que foi abordado na aula anterior. Posteriormente, com recurso às mesmas imagens que foram utilizadas na aula de projeto anterior, foi pedido que em grupos, agrupassem novamente os animais e que referissem em que zonas esses animais vivem. A professora levou para esta aula penas para distribuir pelos diferentes grupos e um recipiente com água com uma conta gotas. Nesta aula os alunos tiveram oportunidade de, em grupo, colocar uma gota numa pena (Cf. Anexo D) e verificar que a pena tem o efeito de impermeabilidade, ou seja, não deixa passar água, verificando assim que as aves conseguem voar porque as suas penas são impermeáveis. Ao terminar esta atividade, os alunos visualizam um vídeo que fala do efeito de camuflagem de um animal, percebendo assim que o seu revestimento serve para os proteger (<https://ensina.rtp.pt/artigo/porque-e-que-os-animais-nao-usam-roupa/>).

Na terceira sessão do projeto (Cf. Anexo H), a sessão iniciou-se com a formação de grupos de acordo com o animal preferido. Quando terminada essa formação os grupos pesquisaram, nos computadores, a informação que necessitavam para fazer o Bi desse animal (disponibilizada numa folha para preencherem (Cf. Anexo H')). Com a informação que recolheram os alunos realizaram ainda, individualmente, um texto informativo sobre o animal preferido. Após a elaboração do texto informativo, os alunos trocaram os textos com os colegas do grupo para confirmarem se foram abordadas todas as características do animal e se a informação colocada estava correta.

A quarta sessão do projeto (Cf. Anexo I), iniciou-se no exterior, onde os alunos se encontravam em roda e foram questionados sobre que livros trouxeram, de casa, sobre os animais. De todos os livros, foram escolhidos 2 para se realizar uma leitura, devido ao tempo da sessão (100 minutos). Depois de ser escolhido o livro, a professora iniciou a leitura dos livros. Para garantir que a turma estava a acompanhar a leitura, era necessário registar na folha disponibilizada (Cf. Anexo I') os animais que apareciam ao longo das histórias. No final, os alunos realizaram uma ficha de interpretação do livro que gostaram mais.

Garantindo a interdisciplinaridade, na quinta aula do projeto (Cf. Anexo J), os alunos em grupos criaram um problema sobre os animais. Para não existirem problemas que os alunos não conseguissem resolver, porque ainda não aprenderam, a professora na folha do grupo (Cf. anexo J'), referiu a operação, os dados e a estratégia que os alunos utilizaram para a resolução do seu problema. Após a criação do problema, cada grupo foi apresentar o seu problema e foram dados 5 minutos para cada grupo discutir e resolver. Após este tempo, o grupo que apresentou mostra como resolveu o problema. Todos os grupos resolveram todos os problemas sendo o nível de exigência igual para todos.

Outros domínios envolvidos

Como referimos anteriormente, para além das áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, foram envolvidos os outros domínios (Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Dramática).

Expressão Dramática (Cf. anexo K):

A professora explicou aos alunos que a primeira atividade teria como objetivo a improvisação, isto é, a professora iria ser a narradora e os alunos deviam improvisar, auxiliando-se apenas do seu corpo (nunca utilizando a voz) para exprimirem a situação que estava a ser relatada na história. Foi dado um exemplo, para garantir que o exercício se iria realizar da forma correta: “Por exemplo, se a história a ser contada tiver como personagem principal uma girafa, devem circular pela sala como o animal, esticando o corpo, colocando-se em bicos dos pés, esticando o pescoço e os braços para dar a ilusão de que são um animal muito comprido”. Para realizar a segunda atividade, foi dito aos alunos para se sentarem no chão, exatamente no mesmo espaço onde pararam na atividade anterior, com um saco opaco, com tampas de várias cores, foi pedido a cada aluno que tirasse uma tampa e consoante a cor que lhes calhasse juntavam-se aos restantes alunos que obtiveram uma tampa da mesma cor, formando assim um grupo. Com a formação de grupos concluída a professora esclareceu no que iria consistir a segunda atividade. Os alunos, em grupo, improvisaram uma pequena peça a partir de um indutor. A professora

distribuiu por cada grupo, de forma aleatória, uma situação relacionada com animais (notícia de um jornal, história imaginada, etc) e os alunos improvisaram esta situação com recurso apenas do corpo (não podendo fazer sons vocais, nem recorrer a adereços). No final de cada grupo apresentar, os restantes grupos que estiveram a observar tentaram adivinhar o que os colegas estavam a tentar representar e no final confrontar se acertaram ou não. A atividade terminou com uma atividade de relaxamento.

Expressão Musical (Cf. Anexo L):

A sessão iniciou-se com uma atividade de aquecimento que tinha sido realizada na aula anterior, onde os alunos, em círculo imitavam os movimentos realizados pela professora ao som de uma música, com o corpo, de seguida, o exercício vai sendo repetido, mas foi eleito um aluno para realizar o movimento, e assim sucessivamente até todos os alunos criarem um movimento. Na segunda parte da aula, foram disponibilizados um conjunto de instrumentos para que os alunos relacionassem com o revestimento dos animais. Os instrumentos estavam dispostos no centro da sala (Cf. Anexo L'), com os alunos sentados em meia-lua, de modo que todos visualizassem mais facilmente. Depois, foi pedido a um aluno para escolher um dos instrumentos disponibilizados e para dizer a que animal se assemelha o som e a textura. De seguida, esse instrumento foi passado por todos os alunos para estes dissessem se concordavam, ou se consideram que outro animal se adequava melhor ao instrumento. (**Nota:** Por exemplo, a pele da pandeireta, ou do tambor assemelha-se à textura do revestimento dos anfíbios (pele nua).). A atividade terminou com uma atividade de relaxamento.

Expressão Plástica (Cf. Anexo M):

A atividade de divulgação do projeto foi realizada na aula de expressão plástica, onde os alunos criaram um animal a partir de materiais reutilizáveis onde tinha de se perceber o revestimento. Foram necessárias três aulas, uma para planificarem em grupo, nomeadamente que animal iam fazer, que materiais iam necessitar e para planificarem em desenho o animal como ia ficar. Nas outras sessões os alunos começaram e finalizaram o animal.

Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas foram distribuídas por pequenos grupos, a comunicação teve um papel crucial na partilha do que se aprendeu, ou seja, “na troca de saberes e de saberes-fazer”.

As aprendizagens iam sendo reveladas através das respostas que os alunos iam dando ao longo dos exercícios, quer os exercícios realizados em grande grupo, quer os exercícios em pequeno grupo quer nos realizados individualmente.

Avaliação do projeto pelos alunos:

A avaliação do projeto foi realizada com as crianças no final do mesmo tendo sido feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Através dos registos realizados, as crianças tomam consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

A professora releu a chuva de ideias inicial e eles puderam constatar que algumas das suas ideias iniciais não estavam corretas: nem todos os animais têm pêlo, o revestimento dos peixes é diferente do revestimento das cobras, nem todos os animais com penas conseguem voar.

Esta avaliação permitiu recordar o começo do projeto, confrontar as suas ideias iniciais com o que aprenderam e compreender que nem sempre estamos certos e que não sabemos tudo!

Divulgação do projeto:

A divulgação do projeto foi realizada no corredor do 2º ano, deste modo qualquer aluno do 2º ano consegue ter acesso aos trabalhos realizados pelos alunos e conseguir compreender o que foi feito. Em cada trabalho está escrito o animal e respetivo revestimento.

Reflexões em torno do projeto:

Refletindo sobre o projeto realizado podemos constatar as inúmeras atividades que foram desenvolvidas, visando quer os conteúdos temáticos (por exemplo, os diferentes tipos de revestimento), quer as atitudes (por exemplo, respeitar as opiniões dos outros).

Com as atividades planificadas sobre o revestimento, os alunos foram guiados a:

- ➔ Procurar informação;
- ➔ Observar e comparar imagens; com a comparação de imagens os alunos identificaram regularidades e características comuns
- ➔ Manipular instrumentos;
- ➔ Comparar características rítmicas, texturas e sons produzidos pelos instrumentos com as texturas e os sons dos animais;
- ➔ Trabalhar em grupo de forma organizada, participando ativa e adequadamente na elaboração da produção.
- ➔ Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis;
- ➔ Associar o tipo de revestimento a animais.

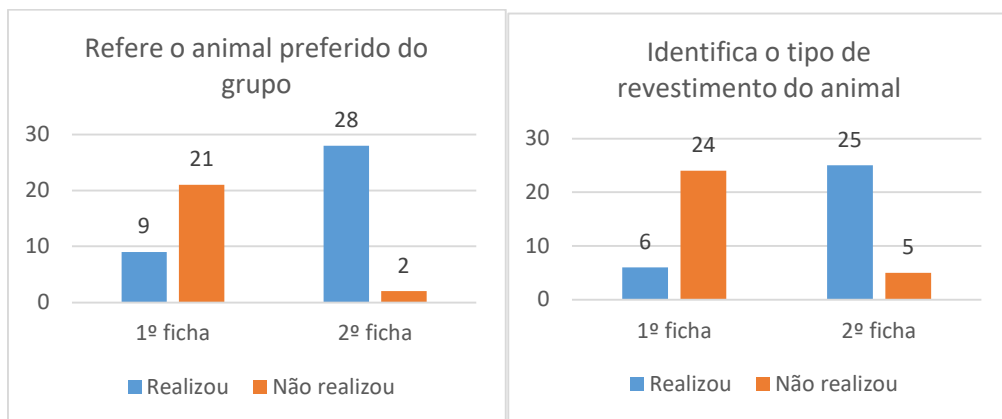
4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados obtidos nesta investigação. No que diz respeito à apresentação dos resultados, para que fosse possível analisar a evolução da aquisição dos conhecimentos dos alunos foram realizadas fichas de trabalho, em grupo, durante as sessões para avaliar se existia evolução na aquisição de conhecimentos e verificar, então, se o trabalho cooperativo de facto influência ou não a aprendizagem e em que sentido. Duas dessas fichas (uma de Estudo do Meio (Cf. Anexo H') , outra de Matemática (Cf. Anexo J')) foram repetidas duas vezes em momentos distintos, as duas primeiras no início das sessões e as outras duas no final para verificarmos se existiam melhorias tanto de conhecimento como de comportamento em trabalho cooperativo.

Fazendo uma análise comparativa dos resultados obtidos das fichas de consolidação de conhecimento realizadas em grupo, uma na fase inicial e outra no final do projeto, é possível verificar os resultados da ficha de Estudo do Meio que apresentamos descritas de seguida:

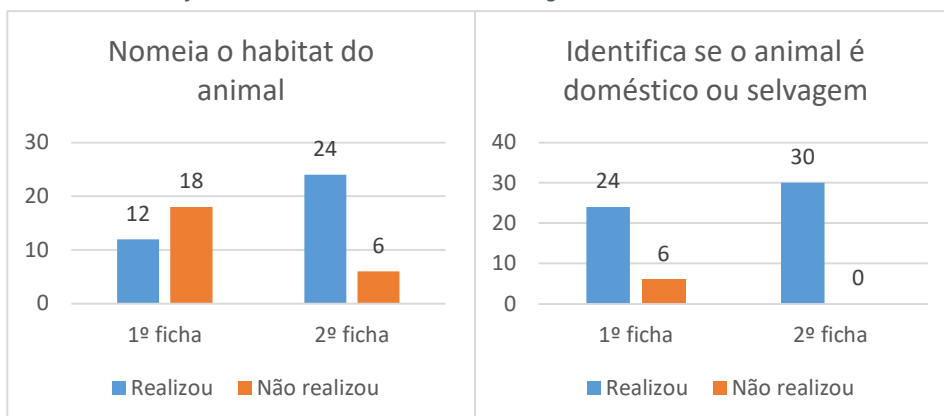
- Quanto ao indicador “Refere o animal preferido do grupo” podemos verificar analisando o gráfico de barras (Cf. Figura 4), que da primeira ficha para a segunda houve um aumento e alunos que começaram a referir o animal preferido do grupo por começarem a respeitar e chegar a conclusões em grupo. Tal como aconteceu com o indicador “Identifica o tipo de revestimento do animal”.

Figura 4- Indicadores “Refere o animal preferido do grupo” e “Identifica o tipo de revestimento do animal”.



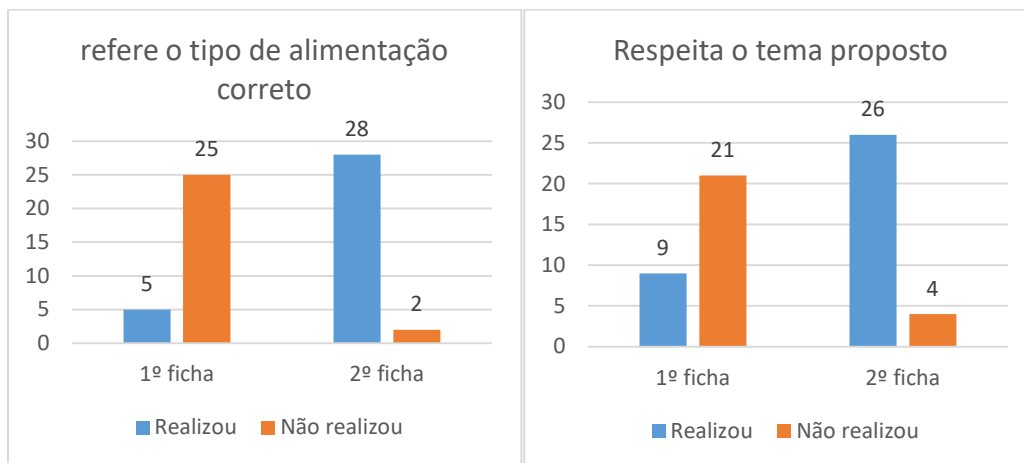
- Quanto ao indicador “Identifica se o animal é doméstico ou selvagem” podemos confirmar analisando o gráfico de barras (Cf. Figura 5) que o número de alunos que realizam o indicador aumenta da 1ª ficha para a 2ª ficha. O mesmo acontece no indicador “Nomeia o habitat do animal escolhido”.

Figura 5- Indicadores “Identifica se o animal é doméstico ou selvagem” e “Nomeia o habitat do animal”



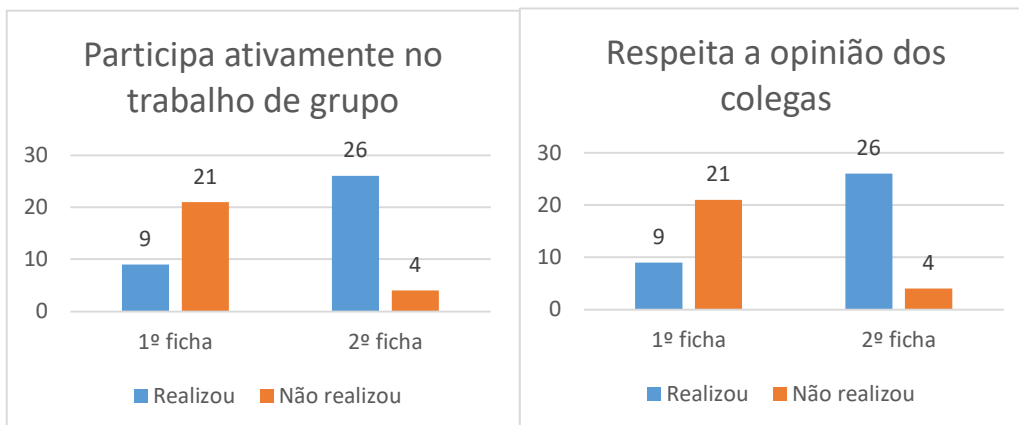
- Quanto ao indicador “refere o tipo de alimentação correto” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 6), que, que o número de alunos que começa a realizar o indicador aumenta de um momento inicial para o segundo momento. O mesmo acontece no indicador “respeita o tema proposto”.

Figura 6- Indicadores "Refere o tipo de alimentação correto" e "Respeita o tema proposto"



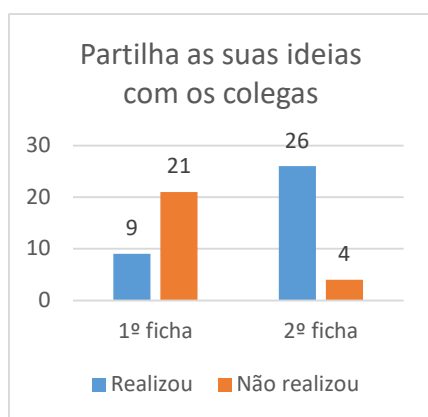
- Quanto ao indicador “Participa ativamente no trabalho de grupo” podemos verificar analisando o gráfico de barras (Cf. Figura 7), que o número de alunos que realizam o indicador aumenta da 1º ficha para a 2º ficha apesar de existirem 4 dos alunos que não foram capazes de participar ativamente na atividade realizada por ainda não se sentirem á vontade com o grupo, sentirem vergonha de participar por serem mais envergonhados. O mesmo acontece com o indicador “Respeita a opinião dos colegas”, pois 4 dos alunos não foram capazes de respeitar a opinião dos colegas.

Figura 7- Indicadores "Participa ativamente no trabalho de grupo" e "Respeita a opinião dos colegas"



- Quanto ao indicador “Partilha as suas ideias com os colegas” podemos verificar analisando o gráfico de barras (Cf. Figura 8), que o número de alunos que cumpre o indicador na segunda ficha é bastante maior que na primeira ficha, apesar de existirem 4 dos alunos que ainda não foram capazes de partilhar as suas ideias com os restantes colegas do grupo.

Figura 8- Indicador "Partilha as suas ideias com os colegas"

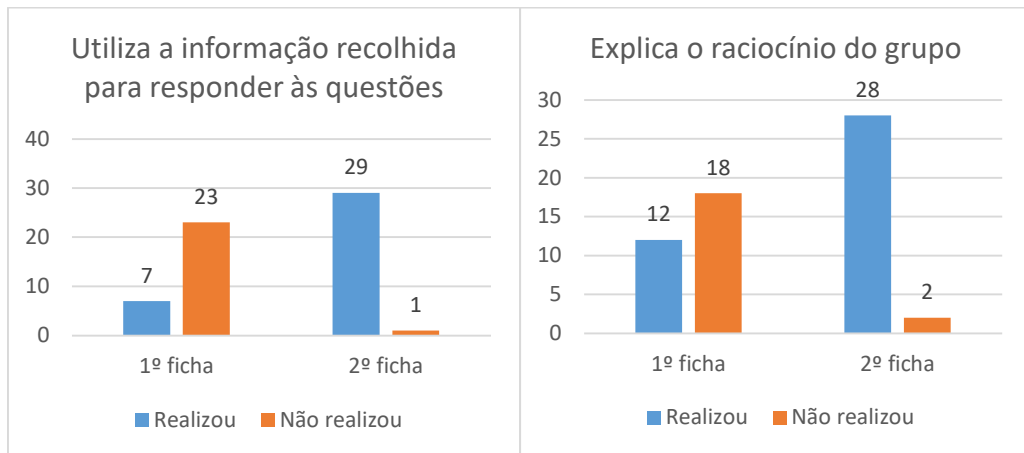


Em síntese, a análise comparativa dos resultados das 2 fichas revela evolução quer a nível dos conhecimentos relativos aos animais em estudo, quer em relação às atitudes face ao trabalho de grupo.

Analisando agora os resultados dos dois momentos das fichas realizadas no âmbito da área curricular de Matemática:

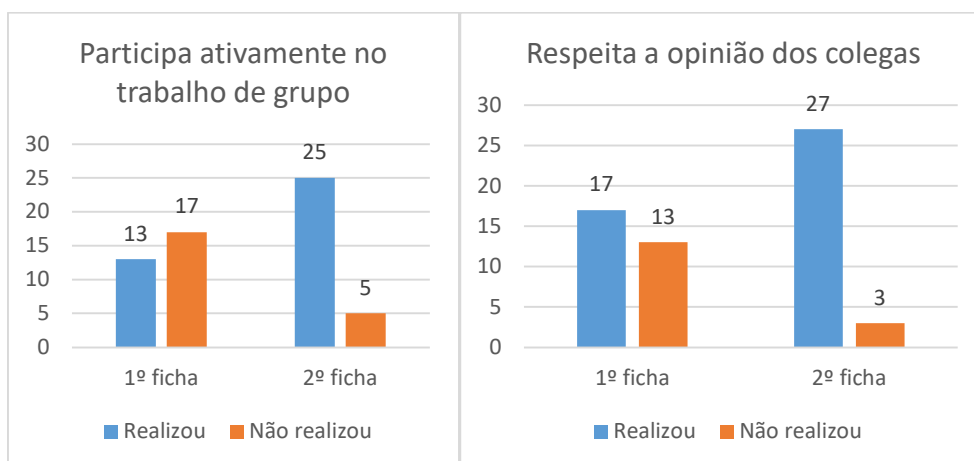
- Quanto ao indicador “Utiliza a informação recolhida para responder às questões” podemos confirmar (Cf. Figura 9), que o número de alunos que realizam o indicador aumenta da 1ª ficha para a 2ª ficha. O mesmo pode-se verificar no indicador “Explica o raciocínio do grupo”, no entanto houve 2 dos alunos que na segunda ficha não foram capazes de explicar o raciocínio do grupo porque não compreenderam ou porque realizaram a atividade individualmente.

Figura 9- Indicadores "Utiliza a informação recolhida para responder às questões" e "Explica o raciocínio aos colegas"



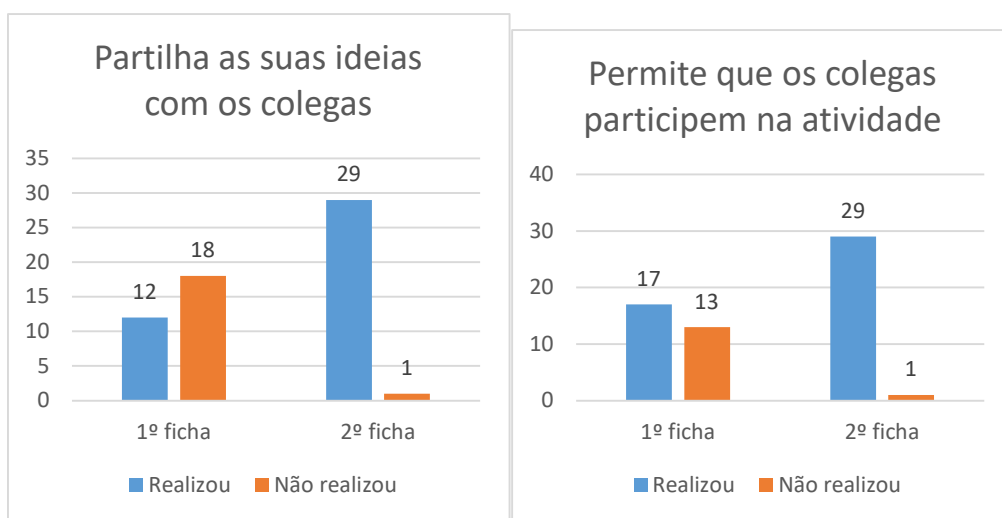
- Quanto ao indicador “Participa ativamente no trabalho de grupo” podemos perceber analisando o gráfico de barras (Cf. Figura 10), que que o número de alunos que realizam o indicador na 2º ficha é mais elevado que na 1º ficha, no entanto ainda houve 5 dos alunos que não foram capazes de participar na atividade de grupo realizada, por esperarem que os outros realizassem para conseguirem copiar. O mesmo aconteceu no indicador “Respeita a opinião dos colegas” pois, na segunda ficha, 3 dos alunos não foram capazes de respeitar a opinião dos colegas por achar que a maneira de resolver deles é que estava correta.

Figura 10- Indicadores "Participa ativamente no trabalho de grupo" e "Respeita a opinião dos colegas".



- Quanto ao indicador “Partilha as suas ideias com os colegas” podemos constatar, no gráfico de barras (Cf. Figura 11), que o número de alunos que realizam o indicador aumenta da 1ª ficha para a 2ª ficha. O mesmo aconteceu com o indicador “Permite que os colegas participem na atividade”.

Figura 11- Indicadores "Partilha as suas ideias com os colegas" e "Permite que os colegas participem na atividade"



Após esta apresentação de resultados obtidos na atividade de matemática podemos constatar que houve uma melhoria significativa dos resultados obtidos nesta mesma atividade. Consideramos que tal se deveu à realização de atividades realizadas em trabalho cooperativo, durante este período de intervenção, ao facto de os alunos começarem a trabalhar com diferentes colegas em diferentes atividades e também ao facto de ter sido feita uma revisão de como se trabalha com colegas e da importância que este tipo de trabalhos tem para a aprendizagem deles.

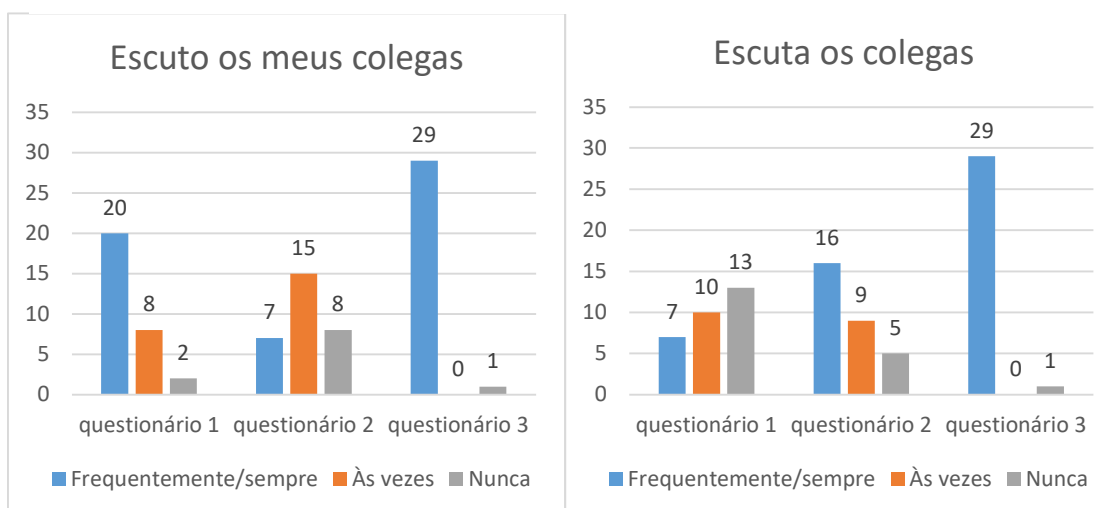
Como referido no ponto 3.2, com o fim de apurar a opinião dos alunos relativamente à aplicação da aprendizagem cooperativa foi realizado um inquérito por questionário sobre a aplicação do trabalho de grupo cooperativo (Cf. Anexo N). Do inquérito por questionário, que foi crucial que fosse breve, anónimo e confidencial, faziam parte nove questões de escolha múltipla. Relativamente à estrutura do inquérito por questionário, a primeira parte, destinou-se à identificação do aluno quanto ao seu

número da escola, sexo e idade. Logo em seguida, estavam presentes as nove questões que permitiam compreender se os alunos consideravam que sabiam trabalhar em grupo. Este tipo de inquérito foi realizado em três momentos distintos de modo a compreender se existia evolução da parte dos alunos quanto ao trabalho que era realizado. Simultaneamente, preenchemos uma grelha de observação direta realizada sobre as mesmas atividades, a qual era constituída exatamente pelos mesmos indicadores sobre os quais pedíamos aos alunos que se debruçassem. Deste modo, foi possível analisar não apenas a evolução da perspectiva dos alunos sobre os comportamentos e atitudes na realização do trabalho de grupo, mas também comparar essa perspectiva com os resultados da observação direta feita pelo investigador.

Apresentamos, em seguida, os resultados do questionário e da observação:

- Quanto ao indicador “Escuto os meus colegas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 12), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempre e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é confirmada com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

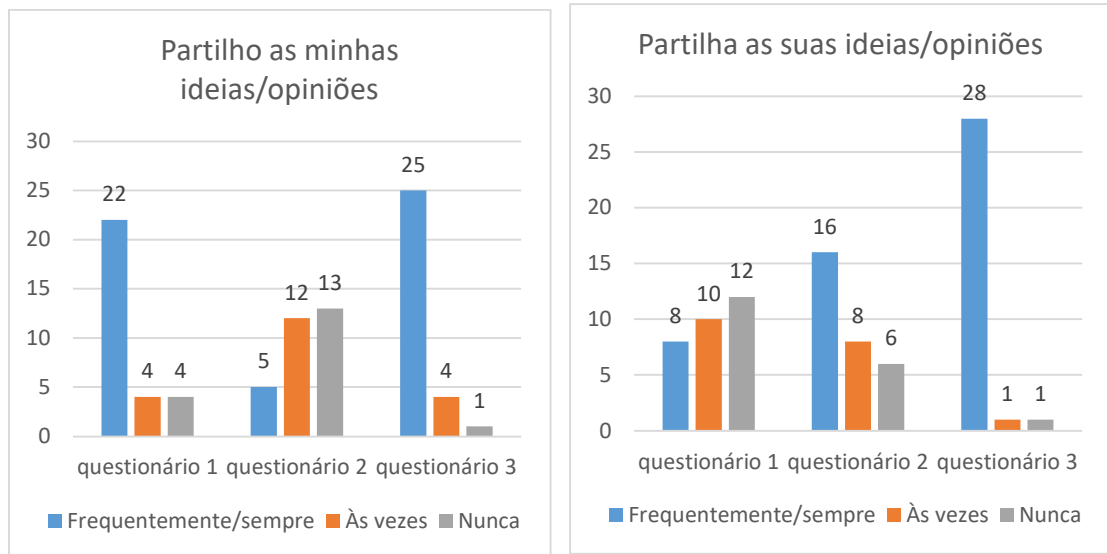
Figura 12- Indicadores "Escuto os meus colegas" (Questionário) e "Escuta os colegas" (grelha de observação)



- Quanto ao indicador “Partilho as minhas ideias/opiniões” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 13), que a opinião dos alunos sobre este indicador

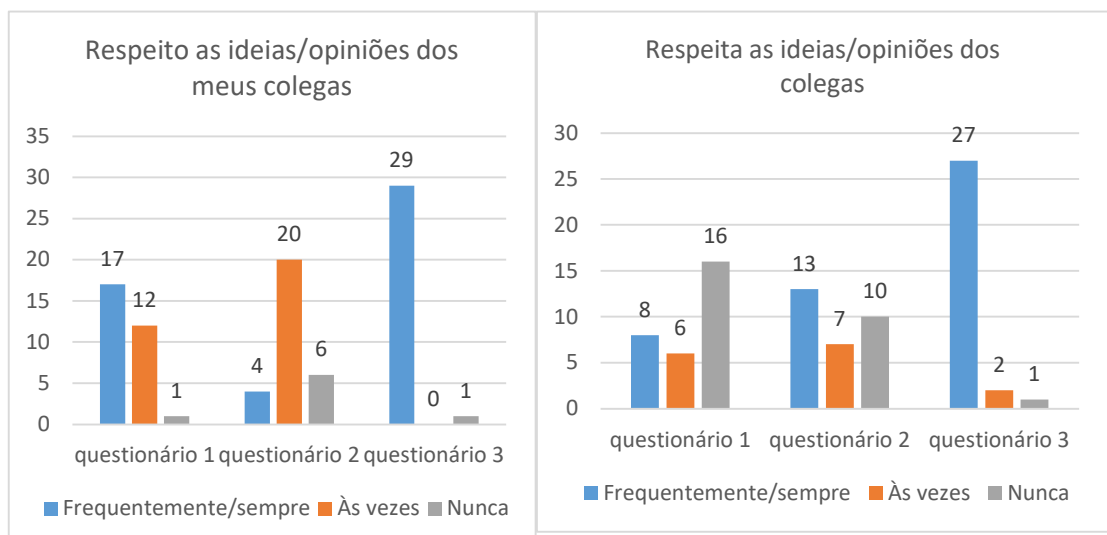
começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 13- Indicadores "Partilho as minhas ideias/opiniões" (Questionário) e "Partilha as suas ideias/opiniões" (grelha de observação)



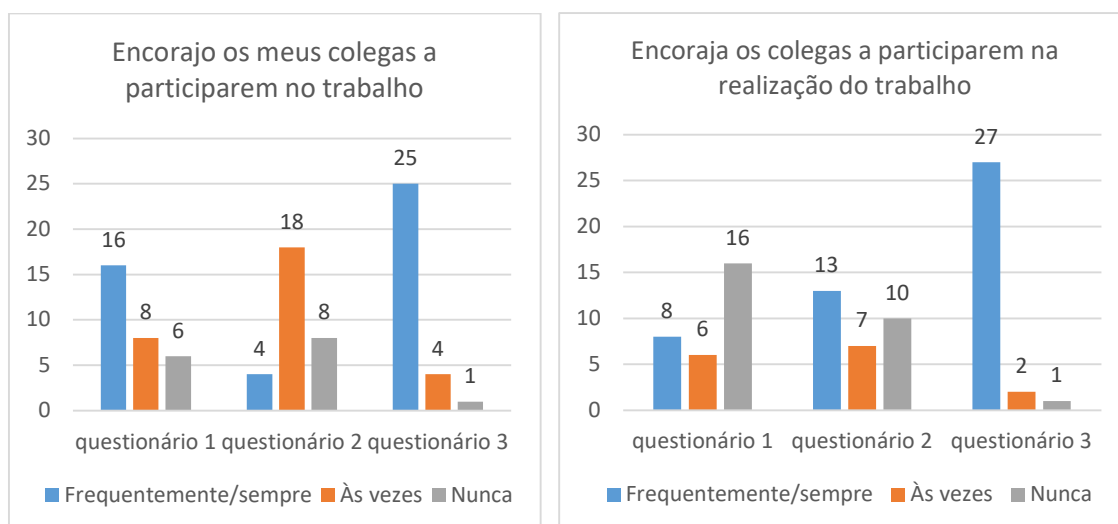
- Quanto ao indicador “Respeito as ideias/opiniões dos meus colegas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 14), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 14- Indicador "Respeito as ideias/opiniões dos colegas"



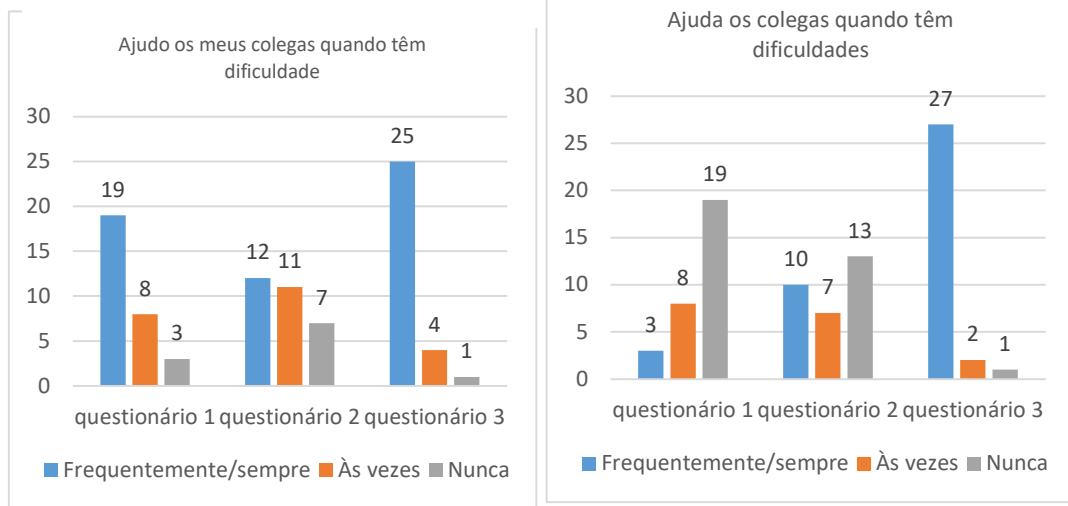
- Quanto ao indicador “Encorajo os meus colegas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 15), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 15- Indicadores "Encorajo os meus colegas a participarem no trabalho" (Questionário) e "Encoraja os colegas a participarem na realização do trabalho" (grelha de observação)



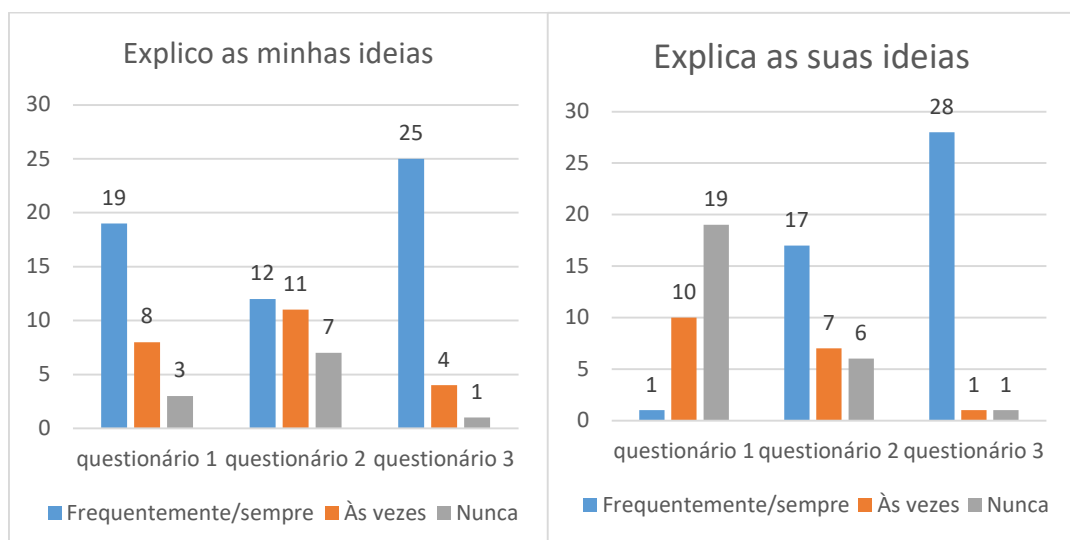
- Quanto ao indicador “Ajudo os meus colegas quando têm dificuldade” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 16), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 16- Indicadores "Ajudo os colegas quando têm dificuldades" (Questionário) e "Ajuda os colegas quando têm dificuldades" (grelha de observação)



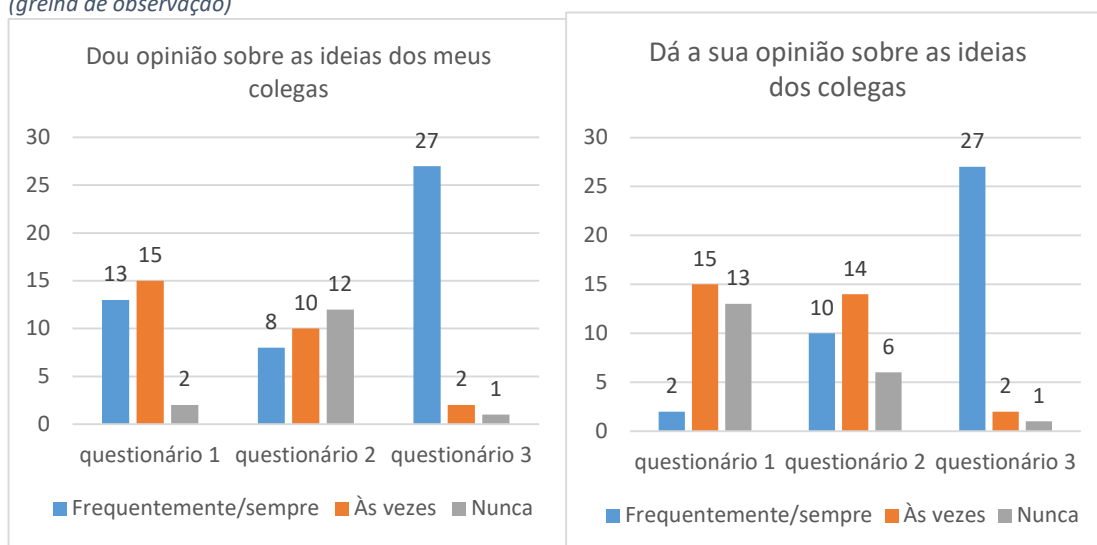
- Quanto ao indicador “Explico as minhas ideias” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 17), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 17- Indicadores "Explico as minhas ideias" (Questionário) e "Explica as suas ideias" (grelha de observação)



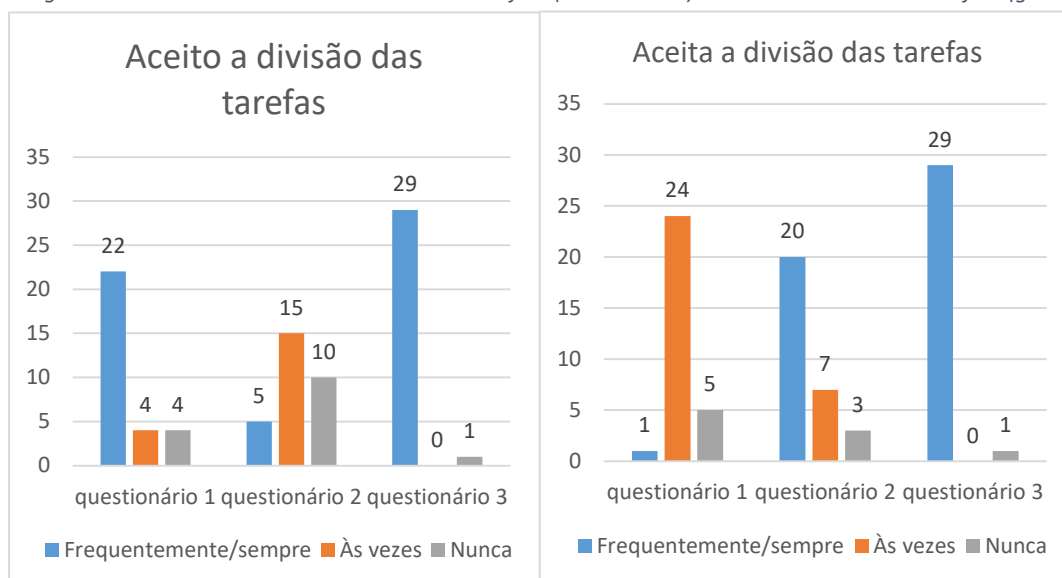
- Quanto ao indicador “Dou opinião sobre as ideias dos meus colegas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 18), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 18- Indicadores "Dou opinião sobre as ideias dos colegas" (Questionário) e "Dá opinião sobre as ideias dos colegas" (grelha de observação)



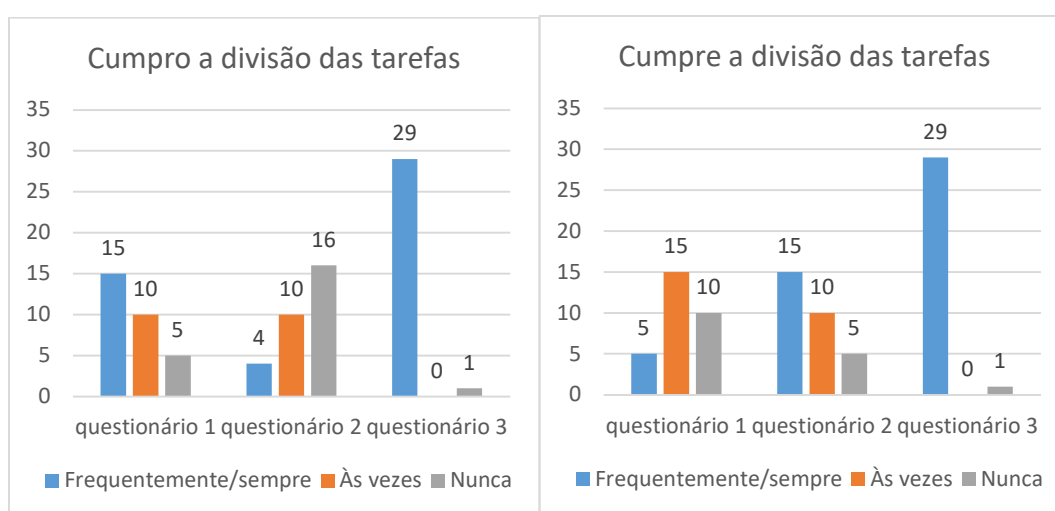
- Quanto ao indicador “Aceito a divisão das tarefas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 19), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempe e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 19- - Indicadores "Aceito a divisão das tarefas" (Questionário) e "Aceita a divisão das tarefas" (grelha de observação)



- Quanto ao indicador “Cumpro a divisão das tarefas” podemos verificar, no gráfico de barras (Cf. Figura 20), que a opinião dos alunos sobre este indicador começou por ser positiva, considerando que o faziam frequentemente/sempre e após alguns trabalhos tomaram consciência de que tal não acontecia e no final do período de estágio verificaram uma melhoria. Tal evolução é possível confirmar com o gráfico de barras da grelha de observação realizada.

Figura 20- Indicadores "Cumpro a divisão das tarefas" (Questionário) e "Cumpre a divisão das tarefas" (Grelha de observação)



Em síntese, é possível afirmar que, em relação à maior parte dos indicadores, os alunos tinham uma perceção inicial positiva sobre a forma como trabalhavam em grupo, a qual foi posta em causa num segundo momento (provavelmente pela tomada de consciência sobre as exigências do trabalho em grupo) e se tornou bastante mais favorável no momento final. Para além disso, em alguns momentos iniciais e, sobretudo no momentos final verifica-se concordância entre a perceção dos alunos e os resultados do observador nos momentos inicial e final, mas o observador deteta uma evolução no segundo momento em relação à maioria dos indicadores, enquanto os alunos, como vimos, tendem a perceber muito negativamente os indicadores relativos a esse momento. Uma explicação possível é que a tomada de consciência sobre a forma como trabalhavam em grupo os tenha induzido a começar a modificar atitudes, mudança visível para o observador, mas ainda não identificada pelos próprios.

5. Conclusões

Neste capítulo são retomadas as questões iniciais da investigação e são discutidas as conclusões que foram tiradas da mesma. Nesse sentido, o propósito desta investigação é compreender se as práticas de trabalho cooperativo em sala de aula influenciam a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Em relação ao primeiro objetivo (**Identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos**) parece possível concluir, face aos resultados, que a metodologia de trabalho de projeto promove o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos. Efetivamente, tal como é referido e apresentado no estudo de Jeong e Chi (1997) quando são potenciados ambientes de trabalho cooperativo as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos, ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto, acabando por atingir significados e representações comuns que são mais ricos e complexos que se fossem elaborados individualmente. Esta facta também foi visível através da realização das atividades em sala de aula, tendo em conta o desenvolvimento de estratégias utilizadas para que os alunos conseguissem explicar aos colegas como chegaram aos diferentes resultados ou para conseguirem chegar em conjunto a uma resolução diferente.

Neste sentido, parece possível concluir que os resultados relativos à evolução de atitudes de cooperação entre alunos, foram possíveis devido ao trabalho projeto que foi realizado, pois o mesmo direcionava todas as atividades para que fossem realizadas em grupo/pares. Tal como refere Fernandes (1997, p. 567) cabe ao professor ter uma influência poderosa, sendo um intermediário para o “o desenvolvimento conceptual em pequenos grupos”. Conclui-se que este tem o dever de “ouvir e falar com os alunos, para fazê-los trazer os seus conceitos espontâneos para a sala de aula, e dar-lhes acesso aos conceitos científicos, e assim os alunos poderão construir”.

No que respeita ao segundo objetivo (**Estudar se a prática de trabalho em grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre os alunos**), a observação em sala de aula e os resultados das fichas indiciam também que houve uma evolução positiva durante o trabalho de projeto. Com efeito, após

ter compreendido que os alunos não estavam habituados a fazer trabalho cooperativo foi necessário identificar estratégias e aplicar atividades em sala de aula que promovessem o desenvolvimento de atitudes de cooperação entre os alunos, pois dependendo do grupo existem estratégias que funcionam melhor que outras. Colaço (2004) constatou que as crianças, ao trabalharem em conjunto “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega”, com o qual estão a trabalhar, “assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor” (p.339). Assim sendo, uma das estratégias utilizadas que permitiu que as crianças promoverem o desenvolvimento de atitudes cooperativas foi estimular os estudantes a trabalhar em grupo fornecer-lhes um modelo interativo que levasse à partilha de ideias e não a uma intervenção autoritária e diretiva, que ocorre quando um estudante apenas corrige o trabalho do colega, como explica Moysés (1997). Quanto às grelhas de autoavaliação preenchidas pelos alunos foi possível verificar, como é visível no gráfico de barras (Cf. Figuras 12 a 20) que inicialmente as crianças achavam que tinham as capacidades de trabalho cooperativo adquiridas, no entanto com o desenrolar das sessões os alunos foram percebendo que o seu funcionamento em grupo não era de todo o mais correto nem aquele que permitia adquirir conhecimento. Já no final de todo o período de intervenção os alunos conseguiram perceber que adquiriram as técnicas e as estratégias para conseguirem trabalhar em cooperação para atingirem um bem comum, a aprendizagem.

Neste sentido, face ao estudo realizado para verificar se a prática de trabalho de grupo possibilita aos alunos estratégias facilitadoras de aprendizagem e de cooperação entre alunos foi evidente que a prática de diferentes atividades e a troca de parceiros de grupo permitiu que os alunos adquirissem diferentes maneiras de trabalhar e de recolher informação. Ao realizar trabalho cooperativo em sala de aula, os alunos conseguem criar relações com os seus colegas e melhorar o seu próprio trabalho, permitindo ainda uma “valorização dos pares e do trabalho de grupo em estruturas de aprendizagem significativas e o desenvolvimento integral dos indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 119). Para além do referido, os alunos são incentivados a ajudar os seus colegas, “criando a interdependência positiva no seio do grupo, que só pode ser alcançada se todos os membros do grupo contribuírem para o trabalho coletivo” tal como afirma Oliveira (2020, p. 39).

Quanto ao terceiro objetivo (**Analisar a evolução da aquisição dos conhecimentos dos alunos**) foi possível concluir que a realização de atividades em grupo e de exercícios onde os alunos trabalhavam a pares permitiu a aquisição de conhecimento, no sentido em que todos os elementos do grupo trabalharam para um objetivo comum e por isso, todos os membros aprenderam. Tal como já diversos estudos confirmam, “trabalhar com um par mais capaz é uma forma de aprender mais, sendo igualmente referido por alguns alunos que quando trabalham com colegas com menos capacidades também aprenderem ao ajudá-los” (Gomes, 2013, p. 28). Efetivamente, tal pode ser confirmado nos gráficos referentes às atividades realizadas inicialmente e no fim do estágio sugerem um decréscimo no percentual de incorreções, tendo as crianças passado a criar diferentes estratégias para superar as dificuldades, a partir das discussões com os companheiros (estratégias essas que, mais tarde, passaram a ser utilizadas nos trabalhos individuais). Com efeito, tal é possível verificar nas grelhas de avaliação (Cf. Figuras 12 a 20) onde verificamos que existiu uma evolução no comportamento dos alunos com o desenrolar das atividades que foram realizadas. Para além disso, podemos verificar que os alunos procuraram estratégias para conseguirem relacionar-se com os diferentes grupos o que é crucial para a realização destas atividades.

Em suma, após ter sido dada resposta a todos os objetivos é possível refletir sobre a questão principal que era: “Em que medida a realização de trabalho cooperativo em sala de aula contribui para a aquisição de conhecimentos?”. Podemos afirmar que a realização de um trabalho cooperativo permite que os alunos adquiram conhecimento nas diferentes áreas e diferentes conteúdos porque quando este tipo de trabalho cooperativo é aplicado os alunos “podem ajudar os outros a perceber conceitos mais básicos e isto acontece em contextos bastante diferentes do habitual, como em jogos, puzzles ou discussão de problemas.” (Fernandes 1997, p. 564) Trabalhar cooperativamente permite que os alunos ganhem confiança nas suas capacidades individuais, tal como afirma Johnson & Johnson (1990) e como é possível verificar nos gráficos que mostram a participação dos alunos dentro do grupo e perante a turma. As atividades realizadas possibilitaram que existisse diálogo, momentos de explicação e de discussão, neste aspeto os alunos sentem-se mais à vontade para fazê-lo em pequenos grupos do que perante toda a turma. Por fim, o trabalho cooperativo permitiu que os alunos estivessem intrinsecamente mais motivados

para estudar os conteúdos abordados por adquirirem mais confiança nas suas capacidades individuais.

No que diz respeito às limitações do estudo, realço o facto de este estágio ter sido realizado no último período de aulas dos alunos e nas últimas semanas de aulas e por este motivo existirem diversas avaliações que não permitiram que fossem feitas algumas das atividades previstas. Para além disso, o facto de o mesmo ter sido realizado nas últimas semanas de aulas fez com que alguns alunos começassem a faltar por irem de férias, o que condicionou a formação dos grupos e de algumas atividades.

Para finalizar, considero que o projeto de investigação foi crucial para o meu futuro enquanto professora pois permitiu-me compreender a importância do trabalho cooperativo em sala de aula e de como o mesmo pode ser aplicado em diferentes contextos. Para além disso, este estudo pode ser replicado em projetos futuros para possibilitar que os alunos tenham a sua autonomia em sala de aula e ganhem confiança nas suas capacidades.

6. Reflexão final

No presente ponto deste relatório pretende-se que uma reflexão sobre a minha prática, em ambos os ciclos, e como esta vai contribuir para o meu futuro enquanto professora. O período de intervenção no estágio do 2.º ciclo decorreu desde o mês de janeiro, até março e o estágio do 1.º ciclo desde abril, até meados de junho.

Como principal aspeto positivo pretendo frisar a oportunidade de ter estagiado em instituições distintas, públicas e privadas. Foi sem dúvida uma mais-valia para o meu futuro enquanto profissional da educação, pois como já referi é importante ter experiências diferentes e estes dois contextos não podiam ser mais distintos. Nas escolas públicas onde tive a chance de estagiar contactei com crianças com diferentes culturas, situações familiares bastante complicadas e que viviam em condições precárias. Uma vez que pretendo trabalhar no futuro numa escola pública, considero que este tipo de contextos me prepara para situações com que me poderei cruzar no meu dia-a-dia.

No que diz respeito ao estágio realizado no 1º ciclo, considero que o mesmo devia ter uma duração mais longa, visto ser necessário planificar sessões que vão ao encontro dos pontos críticos dos alunos, termos de cumprir as exigências dos professores cooperantes e respetivos superiores e ser necessário adaptar tudo isto aos conteúdos previstos para desenvolver o tema de investigação, sendo difícil conciliar tudo isto nas 5 semanas de intervenção. Para além disso, uma vez que o estágio se realiza no último período do ano escolar, coincide com a altura das avaliações o que torna o tempo de intervenção ainda mais reduzido porque acabamos por ter de ceder aulas planificadas para a realização das avaliações. O ano de escolaridade em que se realizou a intervenção, coincidia com um ano que se encontrava a realizar provas de aferição (2º ano) o que também não foi benéfico porque os mesmos tinham aulas de “ensaio” para as provas de aferição que ficaram ao encargo da professora cooperante por ordens superiores. Para além disso, a realização das provas decorreu também durante este período de lecionação, assim condicionando o tempo de intervir que, por si só, já é reduzido.

No que toca ao 2º ciclo tive a oportunidade de estagiar numa turma de 6º ano que era constituída por 15 alunos. Ao iniciar esta prática, encontrava-me com algum receio por ser um ano de ensino com o qual nunca tinha trabalhado, além do facto de se tratar de duas disciplinas que nunca tinha lecionado. Apesar do referido, durante o período de observação consegui compreender as rotinas da turma e as características da mesma. Tal como refere Spradley (1980), a observação permite-nos observar as atividades dos alunos e as características físicas da situação do ponto de vista social, o que nos permite fazermos parte integrante daquela realidade com que vamos viver nos próximos meses. Efetivamente, após me ter ambientado ao local e à turma, consegui perceber que a principal dificuldade para o professor eram os diferentes níveis de aprendizagem, mas tal como Horgan (2001), citado por Ribeiro (2007, p. 193) refere “aprendizagem pode ser consolidada se aos alunos forem dadas oportunidades para a sua utilização e/ou aplicação durante a mesma” e com esta estratégia do trabalho colaborativo foi possível para os alunos conseguirem ajudar-se e acompanharem as sessões.

A principal fragilidade sentida, enquanto estagiária, em ambos os ciclos de ensino foi a gestão do tempo de tarefas em sala de aula. Apesar de para todas as sessões terem

sido elaboradas planificações, no início era difícil cumprir tudo o que estava planejado, porque é difícil prever quantas dúvidas vão surgir, pois, tal como afirma Casimiro (2019, p. 1) “o professor tem à sua frente um grupo de alunos com ritmos de aprendizagens, tipos de inteligência e personalidades diferentes, dispondo do mesmo período de tempo para conseguir atingir os objetivos propostos”, tornando-se assim um desafio conseguir naquele tempo planejado que todos os alunos alcancem o mesmo nível de compreensão do assunto trabalhado.

No que diz respeito à organização do espaço de sala de aula, na intervenção que decorreu no 1º ciclo, foi utilizado o espaço exterior com bastante frequência, porque tal como foi conversado com a professora cooperante e tal como alguns estudos referem “o espaço de aprendizagem não se deverá resumir à sala de aula” (Rosa, (2022, p. 15). As tarefas realizadas no exterior acabam por se tornar um desafio porque são realizadas num espaço mais amplo e onde os alunos acabam por despertar mais, mas apesar de serem realidades distintas são “mundos que se complementam, que interagem, que criam conhecimento articulado e experimentado” (Rosa 2022, p. 15) e por este mesmo motivo não se deve evitar utilizar esse espaço, mas sim aproveitar sempre que possível. Assim sendo, senti que esta é uma estratégia que os alunos apreciam, é também uma forma de os motivar para a aula captando a atenção deles e acabei por me sentir incentivada para planificar sessões que fossem realizadas no espaço exterior à sala de aula. Para além disso, caso sejam estabelecidas regras o comportamento dos alunos permite que estes distingam situações e ajustem o seu comportamento ao local pois “a posse das regras de reconhecimento permite fazer a distinção entre contextos através da identificação das características específicas de um dado contexto” (Neves, 2006, p. 8). No que diz respeito ao 1º ciclo, estas tarefas foram consideradas um desafio, em primeiro lugar, devido ao número de alunos que compunham esta turma (30 alunos) e também por existir um grupo de alunos com um comportamento mais problemático, acabando por exigir um maior controlo do professor para gerir a turma e conseguir captar a atenção deles para a sessão, no entanto após terem sido recordadas as regras de aulas no exterior no início de cada sessão o comportamento dos alunos foi de acordo com o esperado. Já no 2º ciclo, devido à maturidade dos alunos e ao facto de estes não realizarem tantas sessões no exterior como

idealizaram, o comportamento deles foi bastante positivo, pois, queriam ter mais sessões deste género e sabiam que se o comportamento deles fosse positivo assim as teriam.

Outro aspeto que pretendo analisar é a utilização de materiais tecnológicos e didáticos. Efetivamente, visto a sociedade estar em constante desenvolvimento é importante que as crianças contactem também com essas mudanças, porque a escola é a instituição que prepara os alunos para futuros cidadãos, e isso acaba por exigir dos professores uma diversidade de estratégias para esse acompanhamento. Tal como afirmam Pereira e Silva (2018) os professores são cada vez mais estimulados a dar aulas mais atrativas, dinâmicas e contemporâneas. Face ao referido, a diversidade de atividades e estratégias aplicadas ao longo destas práticas permitiu criar aulas dinâmicas e atrativas que seguissem uma “metodologia ativa de aprendizagem”, segundo Pereira & Silva (2018).

Procurou-se utilizar materiais tecnológicos como o uso de vídeos que é uma estratégia didática, que segundo Junior (2005), é capaz de despertar interesse nas crianças, de atrair a sua atenção, de promover o seu interesse e motivação, estimulando a atividade cognitiva. Tal como referem Edwards et al (1999, citado por Vasconcelos et al, p.12) “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências”. Face ao exposto, o feedback dado pelas crianças e aquele que foi dado pelas professoras cooperantes, foi sempre de que estavam sempre bastante motivados e interessados em saber o que iria acontecer nas sessões seguintes e, portanto, enquanto futura docente considero muito enriquecedor ouvir os alunos lisonjarem as aulas dinamizadas por mim e pela minha colega de estágio.

Um professor tem como principal função combater o insucesso escolar e promover o sucesso dos alunos. Para tal acontecer, é necessário que conheça e crie um ambiente de confiança para os seus alunos encontrarem a sua forma de aprender, devendo favorecer “a compreensão, o conhecimento, o saber-fazer, o debate” tal como afirmam Flores et al. (2009). Neste sentido, friso a necessidade de um docente em ser inovador e procurar transformar a educação a partir da construção de projetos, com objetivos e estratégias previamente definidos que vão ao encontro das necessidades e interesses da

turma e que permitam que os mesmos participem na construção do seu conhecimento partindo de situações reais e vivenciadas pelo grupo. (Silva et al, 2020). Neste mesmo sentido, professor é, de acordo com Martins (1999, p.136) fundamental na comunidade educativa, porque para além de transmitir conhecimento ele tem como função formar a alma do aluno e por isto mesmo, deve “irradiar entusiasmo, vibrando com a ação educativa.”.

Em suma, considero que as intervenções realizadas, por serem tão diversificadas, em contextos socioeconómicos distintos e em anos de escolaridade disparem foram enriquecedoras para o meu futuro enquanto profissional da educação porque para além de tudo o que foi referido encontrei alunos em fases de desenvolvimento distintos e procurei ir ao encontro de todos. Tal como Donaldson (1978, citado por Vasconcelos et. al. 2011, p. 12) refere, “a essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida.” e para tal não há uma resposta correta. Todo o percurso que fiz ao longo deste mestrado permitiu que estabelecesse os primeiros contactos com aquela que vai ser a minha realidade e rotina no futuro como professora e por isso foram cruciais para o meu desenvolvimento.

III- REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A. & Kalinowski, S. T. (2011). Aprendizagem ativa não associada à aprendizagem do aluno em uma amostra aleatória de cursos universitários de biologia. *CBE Life Science. Educ.* 10, 394-405.
- Assis, A. & Guimarães, F. (2018). Trabalho Cooperativo: Implementação de experiências de aprendizagem em Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Ângela Balça et al. (Coords.), *A Formação de educador@s e professor@s: olhares a partir da UniverCidade de Évora*, 555-589. CIEP-UE.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010) – *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores
- Casimiro, A. I. M. A. D. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico* (Dissertação de Doutoramento). Consultado a 20 de junho de 2023 em <https://run.unl.pt/handle/10362/77049>
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 248-261. Consultado a 14 de maio de 2023 em <https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29932>
- Costa, R. R. O. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (1), 79-98. Consultado a 12 de maio de 2023 em <https://journals.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3201>

- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230. Consultado a 10 de maio de 2023 em <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/>
- Durand, T. S. R. (2012). Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos (Dissertação de Doutoramento). Consultado a 2 de abril de 2023 em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3107>
- Erbil, D. G. (2020). Uma revisão da sala de aula invertida e do método de aprendizagem cooperativa no contexto da teoria de Vygotsky. *Frontiers in Psychology*, 11, 1157. Consultado a 10 de abril de 2023 em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01157/full>
- Estrela, M. T. & ESTRELA, A. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora. Consultado a 4 de abril de 2023 em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414103.pdf>
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(15), 563-572. Consultado a 10 de março de 2023 em <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/5001>
- Ferreira, A. M. S. (2013). Aprendizagem cooperativa: uma tentativa de promoção do trabalho cooperativo nas aulas de língua materna e língua estrangeira. Consultado a 10 de março de 2023 em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73654/2/28547.pdf>

Flores, P. Q., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI conferência internacional de TIC na Educação—Challenges*, 715-726. Universidade do Minho. Consultado a 1 de abril de 2023 em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf

Fossile, D. K. (2010). Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM*. Consultado a 1 de maio de 2023 em http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf

Freitas, M. T. A. (2000). As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 10/11, 9-28. Consultado a 10 de fevereiro de 2023 em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41383>

Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 10 de abril de 2023 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3134>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Aprendendo juntos e sozinhos: visão geral e meta-análise. *Ásia Pac. J. Educ.* 22, 95–105. Consultado em 8 de abril de 2023 em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188790220220110>

Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36-51. Consultado a 11 de fevereiro de 2023 em <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, S. T. F. (2002). Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação, Bauru*, 8(2), 227-235. Consultado a 2 de janeiro de 2023 em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132002000200007&script=sci_abstract

Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* (Dissertação de Doutoramento). Consultado a 31 de dezembro de 2023 em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35459>

Moura, A. (2005). Português on-line: um contributo para a inovação. *Actas do 4º Congresso Galaico-Português*, 3142-3158. Universidade do Minho. Consultado a 28 de dezembro de 2023 em <http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/471>

Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus.

Neves, I. P., & Silva, M. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41. Consultado a 24 de novembro de 2023 em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419102>

Neves, R. A. & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista (UNISINOS), São Leopoldo*, 1(2), 1-10. Consultado a 14 de setembro de 2023 em <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1>

Oliveira, R. F. C. J. (2020). *O contributo do trabalho de grupo e do trabalho a pares para o desenvolvimento de relações interpessoais de cooperação entre alunos do 1.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 12 de dezembro de 2023 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12977>

Ribeiro, C. (2007). A aula magistral ou simplesmente aula expositiva. *Máthesis*, (16), 189-201. Consultado a 20 de setembro de 2023 em <https://doi.org/10.34632/mathesis>

Rosa, N. S. P. (2022). *Espaço exterior da escola: Uma sala de aula a descobrir* (Dissertação de Mestrado). Consultado a 20 de junho de 2023 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/26830>

- Sabino, A. B. D. R. (2015). *O trabalho individual e o trabalho de grupo no processo de ensino-aprendizagem do Estudo do Meio no 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Consultado a 20 de junho de 2023 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5256>
- Silva, G. C. R. F. (2010). *O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa*. Consultado a 14 de junho de 2023 em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0539
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas, *Revista lusófona da educação*, 13, 135-153.

IV- ANEXOS

| ' ' | | ' ' ;

Anexo A- Atividade de percurso com sinais de trânsito

Figura 21- Sessão percurso com sinais de trânsito



Anexo B- Atividade de registo das medidas

Figura 22- Ficha de registo das medidas



Figura 23- Alunos medindo objetos



Anexo C- Crianças a tocar em diferentes revestimentos

Figura 24- Sentindo revestimento de pele de cobra

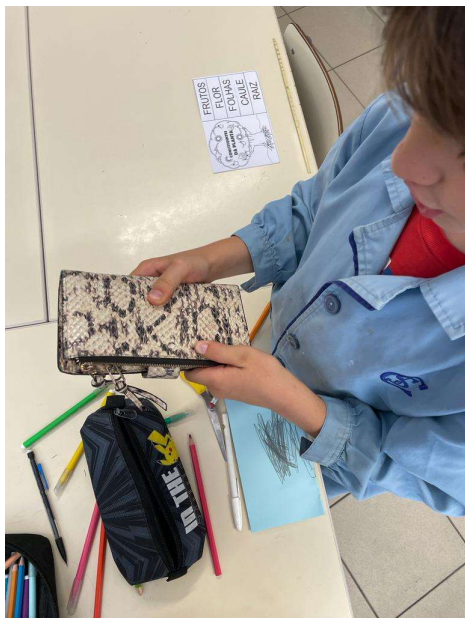


Figura 25- Alunos a sentir uma pena



Anexo E- Entrevista à professora Cooperante

Entrevistadoras: Bom dia, desde já agradecemos imenso a sua colaboração e disponibilidade. Como sabe nós somos alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequentamos o 2º ano de Mestrado em 1º CEB e 2º ciclo em PHGP.

A presente entrevista realiza-se no âmbito da Unidade Curricular de Práticas de Ensino Supervisionada II e tem como principal objetivo reunir um conjunto de informações que nos auxiliem na definição de uma problemática aquando do Projeto de Intervenção. Salientamos que todas as informações obtidas ao longo desta entrevista serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para este fim. Gostaríamos, então, de solicitar a sua gravação via áudio.

Entrevistadoras: Há quanto tempo é professora deste ensino deste ciclo de ensino?

Professora cooperante: Então desde 2008 que eu estou cá. Comecei por substituir uma professora que foi de licença de maternidade, depois após essa licença eu fiquei como professora de apoio até ter turma em 2013. Esta turma em que vocês estão a estagiar é o meu terceiro grupo de 4 anos como sendo “meus”, como professora titular.

Entrevistadoras: O que pensa da forma como funciona esta instituição?

Professora cooperante: Eu gosto do colégio, da maneira como o colégio funciona. Acho que desenvolve os alunos não só a nível académico mas também noutras áreas e isso para mim é um ponto muito forte, aliás as minhas filhas estão aqui não só porque eu trabalho aqui mas também porque acho que o colégio desenvolve realmente outras áreas importantes no crescimento de uma criança não só a nível académico, mas a nível do desporto e de outros valores que são desenvolvidos aqui e noutras escolas que eu conheço eu sinto que não são tão valorizados e também não são tão desenvolvidos. Posto isto, gosto bastante do sítio onde eu estou a trabalhar e defendo muito porque acho que tem estes valores todos em prol dos alunos.

Entrevistadoras: Colaborou na elaboração do projeto educativo do projeto curricular da escola e o que é que pensa destes projetos ora a nível do projeto educativo?

Professora cooperante: Não, não colaborei na elaboração do projeto porque este já existia quando eu entrei. O que eu sinto é que não é algo estanque, ou seja, volta e meia

nós fazemos algumas adaptações, são feitas, com esta direção que nós temos vai fazer 6 anos agora o último diretor, já foram feitas alterações, acrescentamos. Não é uma coisa que é imposta e que tem de se manter até ao fim, e sinto que temos vindo a fazer um esforço por melhorar.

Entrevistadoras: Como é que fazem essa avaliação do projeto? É anualmente?

Professora cooperante: Não é anualmente, aliás nem sei se tem alturas definidas, eu própria não sei se tem alguma altura específica. É nos dito, normalmente, que houve em direção uma proposta de alteração e nós temos abertura para fazer propostas de alteração ou de melhoria. Quando há essas propostas em cima da mesa são partilhadas com todo o corpo docente do colégio mesmo que tenha sido já tomada uma decisão ser alterado ou não. Eu acho que é conforme as necessidades que vão surgindo. Às vezes surge um problema ou outro com alguma situação de algum aluno ou com alguns pais e vê-se se realmente há ali uma necessidade de adaptar ou não.

Entrevistadoras: Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

Professora cooperante: Existe trabalho colaborativo entre professores. Tanto entre professores que lecionam a mesma turma em disciplinas diferentes, como com os 3 professores que lecionam o mesmo ano. Nessa cooperação fazemos um núcleo de 3 e propomos atividades e partilhamos sempre com os colegas e andamos sempre em concordância a nível das matérias e das atividades. Claro que nem sempre concretizamos as 3 turmas, mas a partilha existe sempre, a colaboração, a ajuda e se existe é uma mais-valia que eu sinto. Trabalhamos em núcleo também ao programar as semanas o período a determinamos as tarefas e é feita até divisão das tarefas: um foca-se mais nos trabalhos de casa, outro em fazer alguns jogos, outro em fazer o GPS que é uma das coisas que nós temos também de realizar e vamos colaborando assim uns com os outros. Entre outras disciplinas a mesma coisa acontece, quer dizer eu posso pedir ajuda à professora de expressão plástica para desenvolver um tema e fazemos ali a interdisciplinaridade e a colaboração entre professores.

Entrevistadoras: Como é que caracteriza esta turma em termos gerais a nível de desenvolvimento, aproveitamento escolar, da disciplina?

Professora cooperante: A nível de desenvolvimento é uma turma que, na minha opinião, está bem desenvolvida para um 2º ano. É uma turma muito ativa, muito participativa, muito mexida que esgota energia, mas pelo lado positivo. É também um grupo com bastante autonomia para determinadas tarefas que eu tento também desenvolver neles logo desde o primeiro ano, por exemplo, são coisas simples, mas que faz toda a diferença: ao almoço eles neste momento no segundo ano já cortam a própria fruta, aqui em sala de aula também realizaram determinadas tarefas. Eu acho que a turma está num bom caminho.

A nível de aprendizagens também, numa média de 30 alunos todos conseguem ler, aliás terminaram todos o primeiro ano a ler, tendo apenas uma aluna que lia de forma silabada. Não estão todos ao mesmo nível que isso é impossível muito mais ainda com 30 alunos, mas eu acho que estão todos dentro da média, aliás o facto de termos professores codocentes e professores de apoio que vão acompanhando a turma também nos vai dando feedback da turma o que é bom, são professores que passam pelas outras turmas e conseguem comparar com os restantes grupos.

A nível de outras dificuldades de aprendizagem, temos aqui a L, que foi a aluna que terminou o primeiro ano a ler de forma muito silabada, ou seja, reconhecendo as letras, trocando uma e outra a nível de grafismo por serem idênticas, mas de resto reconhecendo todas as letras, conseguindo ler a juntando as letras, conseguindo ler sílabas, mas frases lia com muita dificuldade e apresentava também muita dificuldade em terminar as tarefas a tempo, fossem elas de que área fossem: desde a expressão plástica ao português. Revelava sempre algumas dificuldades em estar atenta ou em terminar as tarefas. Vendo isto no primeiro ano ela iniciou logo uma avaliação no segundo período, a meu pedido, pela psicóloga do colégio que terminou em setembro no início do segundo ano. Nessa avaliação foi diagnosticado défice de atenção, mais tarde, devido às trocas de letras e outros motivos, com a ajuda do centro de apoio à aprendizagem, que envolve os professores de apoio, os psicólogos que trabalham com o primeiro ciclo e o professor de turma, diagnosticou-se uma dislexia. Depois temos o M que foi um aluno que não foi meu no primeiro ano, a turma recebeu-o agora no início do segundo porque ele ficou retido ficou retido. Ficou retido porque não lia e tinha avaliação negativa nas 3 áreas. Assim que

ele ingressou eu verifiquei que não tinha uma avaliação feita a nível psicológico, eu pedi logo uma avaliação com urgência porque fazia para mim todo o sentido um aluno que termina o segundo ano sem ler e não tem nada diagnosticado que algo não está correto. Essa avaliação foi feita com muita urgência em setembro e vem logo diagnosticado o que já se desconfiava dislexia moderada, daí a aquisição da leitura tardia, mas mesmo assim acho que está excelente, não tem nota negativa em nenhuma disciplina nunca teve. M é uma criança difícil não só a nível de aprendizagem, porque tem desafios, mas a nível do comportamento ele não gere ainda muito bem as emoções, não aprendeu a geri-las acaba por ser uma criança que reage logo com agressão, seja a situação mínima ou até que “justifique”. Mesmo assim, tem feito um caminho gigante, tem vindo a perceber que nem tudo se resolve assim ainda apesar de ainda o fazer, mas com muito menos frequência. Acho que ele está feliz isso para mim é o mais importante aliás a prioridade assim que ele entrou foi ele estar feliz aqui porque sem isso também não ia a lado nenhum. Tenho depois um outro aluno que foge um bocadinho a média fica abaixo da média, tanto a português como a matemática, mas são alunos que por falta de trabalho. O R realmente é um aluno que trabalha muito pouco em casa, faz o mínimo possível em sala, se puder aguardar pelas respostas ou copiar é a primeira coisa que faz. Tenho a M que me preocupa desde o primeiro ano a nível da fala porque não se percebe muito bem o que ela diz, tem uns nódulos mas que estavam vigiados na garganta e ela se calhar vai iniciar terapia da fala apesar.

A nível da disciplina, eu não sinto que eles sejam indisciplinados, ou seja, eles sabem bem a regra e sabem o que é que têm de fazer eles, simplesmente, são crianças. Temos aqui alguns casos que realmente gostam de testar, de ir ao limite e outras vezes também os ultrapassa, isto é, ele (F) não consegue lidar com certas situações e nós vemos que o aluno não está a desafiar, mas sim é mais forte do que ele, mas claro que há muitas vezes em que sinto que ele realmente está a desafiar. É um aluno que realmente tem alturas mais calmas, mas mesmo no mais calmo dele, nós sentimos diferença em relação aos outros alunos, porque o mais calmo dele não é sossegado na cadeira, ele não consegue estar quieto. O tempo todo da aula ele tem a mesa desorganizada, não consegue organizar o seu espaço de trabalho, se tiver tudo no chão para ele está tudo bem, isso não o incomoda. Interrompe um colega se for necessário, ainda tem muita dificuldade em trabalhar em

grupo, em respeitar a vez. Para além disso, temos aqui um outro perfil assim mais forte, mas que mesmo assim eles sabem bem o lugar deles e o que é que tem de respeitar, a quem devem respeitar.

Entrevistadoras: No caso das do M e da L que medidas é que eles têm?

Professora cooperante: São as medidas universais.

Entrevistadoras: Que outras atividades tem a turma para além daquelas que são geridas pela professora?

Professora cooperante: Eles têm as atividades circum-escolares que funcionam na sexta-feira à tarde. Xadrez, Costura, Teatro Expressão plástica, Viola, Robótica, Piano Ciências divertida, a nível mais desporto: patinagem, ballet, natação, jogos desportivos, judo, atletismo, andebol, futebol.

Entrevistadoras: Como é que planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

Professora cooperante: Começamos pelo GPS, que é uma base de planificação que adotamos desde que apareceu o covid, que é feita como já referi pelos 3 professores daquele núcleo. Depois apesar de me tentar gerir a planificação tento ir ao encontro daquilo que as crianças necessitam, ou seja, se eu sentir que naquela semana me dá mais jeito ou faz mais sentido dar uma disciplina ou outra eu opto por fazer aquilo que me faz sentido. Na minha opinião temos de ir ao encontro das necessidades dos alunos. Não sou fã 100% do manual, acho que o manual é uma linha orientadora, é uma base, mas não sinto nunca obrigação de fazer o manual, todas as páginas do manual. Acho que há atividades muito mais ricas do que o manual, o manual para mim é um complemento e não uma obrigação. Gosto muito também de fazer de apresentar vídeos ou atividades interativas no quadro interativo, aproveitar também o que a escola virtual e o site da aula digital nos dão. Gosto imenso de fazer atividades no exterior e de trabalhos em grupo, só não faço mais porque sinto a pressão do horário, ideias não me faltam só não consigo é concretizar todas. Gosto muito que eles mexam em material manipulável. O trabalho em grupo acho que é uma boa estratégia e apresentação à turma acho que os ajuda imenso, o facto de eles irem expondo e não terem vergonha de dizerem aquilo que querem partilhar, aquilo que aprenderam. O trabalho autónomo também é uma estratégia em que eles se

ajudam tanto mutuamente como trabalham sozinhos, e assim também consigo ajudar mais um aluno individualmente, é uma maneira de aprenderem sozinhos. Tenho pena de não conseguir trabalhar mais estes aspetos devido à pressão de ter de cumprir certos horários.

Entrevistadoras: Como realiza a avaliação dos alunos?

Professora cooperante: Fichas de avaliação, apesar de para mim não são de todo as mais importantes. Eu tento sempre, diariamente, passar pela turma toda, tendo que todos falem quando eles não levantam a mão eu faço questão que durante o dia eles participem, mas tenho sempre algum cuidado com as crianças que são mais tímidas ou com alguma fragilidade ou dificuldade, tento sempre ter cuidado com a questão que vou colocar para não expor ao nível negativo e para ele não se sentir exposto. Eu avalio muito por aí, depois fazemos também muitos registos, ou seja, desde a leitura que eles fazem também nas rotinas, o cálculo mental, os ditados que nós também fazemos, normalmente, quinzenalmente, vamos começar agora também com uma fichinha com tabuadas e depois contabilizamos as que estão certas, as que estão erradas. Como eles trabalham às vezes em grupo faço uma avaliação do grupo, como é que correu o trabalho

Entrevistadoras: Faz reuniões de pais? Com que frequência?

Professora cooperante: Fazemos reuniões de pais uma por trimestre com os pais todos em sala de aula, onde existe uma apresentação dos projetos sala de aula, falamos das rotinas que estão a existir na sala, a opinião dos pais, ou seja, como é que eles sentem que os filhos estão a aderir àquela rotina ou àquele projeto. Apresento os conteúdos que vão ser lecionados durante esse período, o que é que é suposto eles aprenderem, apresento as datas dos testes, visitas de estudo. Depois existe e nós temos no nosso horário uma hora de atendimento aos pais, que é uma hora não letiva nossa para uma entrevista individual.

Entrevistadoras: Tem outros processos de comunicação com as famílias, para além das reuniões?

Professora cooperante: Tenho por e-mail e os pais têm o meu contato direto para alguma coisa assim urgente.

Entrevistadoras: Da nossa parte, julgo que todas as questões foram respondidas. Deseja acrescentar mais alguma informação que considere importante?

Professora cooperante: Julgo que não, muito obrigada!

Entrevistadoras: Novamente, agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Anexo F- Planificação da primeira sessão do projeto

| 1º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------|----------|---------------------|--|---|--|--|--|--|
| Estudo do meio | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 90 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| | Natureza | Seres vivos Animais | <ol style="list-style-type: none"> 1. Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis 2. Identificar tipos de revestimento 3. Associar o tipo de revestimento a animais 4. Trabalhar em grupo de forma organizada, participando ativa e adequadamente na elaboração da produção proposta | <p><u>Iniciação ao projeto</u> A professora inicia a aula por questionar sobre aquilo que os alunos referiam estar interessados em saber na aula de cidadania. Após os alunos referirem que queriam saber mais sobre os diferentes revestimentos dos animais a professora organiza numa chuva de ideias as questões dos alunos.</p> <p><u>Depois deste momento, a professora mostra aos grupos diferentes tipos de revestimento trazidos por ela (Anexo C), incentivando os alunos a recorrer ao tato para os diferenciar.</u></p> <p><u>Divisão em grupos</u> Realização de 8 grupos feitos de forma aleatória por ordem alfabética.</p> | <p>10 mins</p> <p>20mins</p> <p>20mins</p> | <p>Material com pele de cobra, penas, escamas, pelo</p> <p>Imagens disponibilizadas pela professora</p> <p>Atividades disponibilizadas pela professora</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nomeia os seres vivos, referindo que tipo de revestimento têm 2. Identifica os diferentes tipos de revestimento: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 pele nua 2.2 pelo 2.3 penas 2.4 Escamas 2.5 Concha 2.6 carapaça 3. Associa o animal ao seu tipo de revestimento <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Participa ativamente no trabalho de grupo 4.2 Respeita a opinião | <p>Notas de campo</p> <p>Observação direta da Prática de grupos e preenchimento da ficha de observação</p> <p>Análise das produções dos alunos</p> |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|--|--|
| | | | | <p>(Ao longo de cada semana os grupos vão rodando para que todos os alunos trabalhem com todos e aprendam a lidar com todos os colegas).</p> <p>Neste momento os alunos, em grupos, agrupam os diferentes animais conforme o seu tipo de revestimento.</p> <p>No quadro a professora projeta a formação correta dos grupos, solicitando que comparem com a que realizaram.</p> <p><u>Realização de exercícios de consolidação sobre o tema abordado.</u> (Manual do aluno)</p> <p>Correção dos exercícios realizados, com projeção no quadro.</p> | <p>10 mins</p> <p>10 mins</p> <p>10 mins</p> <p>10 mins</p> | | <p>dos colegas</p> <p>4.3 Partilha as suas ideias com os colegas</p> | |
|--|--|--|--|---|---|--|--|--|

Anexo G- Planificação da segunda sessão do projeto

| 2º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------|----------|------------------------|--|---|--|--|---|---|
| Estudo do meio | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 90 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| | Natureza | Seres vivos Animais | <ol style="list-style-type: none"> 1. Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis 2. Identificar tipos de revestimento (aves) 3. Associar o tipo de revestimento ao tipo de habitat 4. Trabalhar em grupo de forma organizada, participando ativa e adequadamente na elaboração da produção proposta | <p>A professora inicia a sessão por fazer um resumo, com o auxílio das crianças, do tema que foi abordado na aula anterior.</p> <p>Posteriormente, com recurso às mesmas imagens que foram utilizadas na aula passada, a professora pede que em grupos eles agrupem novamente os animais e que refiram em que zonas esses animais vivem.</p> <p>A professora leva para esta aula penas para distribuir pelos diferentes grupos e um recipiente com água com uma conta gotas. Nesta aula os alunos vão ter oportunidade de, em grupo, colocar uma gota numa pena e verificar que a pena tem o efeito de impermeabilidade, ou seja, não deixa passar água, verificando assim que as aves conseguem voar</p> | <p>10 mins</p> <p>20mins</p> <p>20mins</p> | <p>Livro “Um dia com animais selvagens”</p> <p>Material com pele de cobra</p> <p>Conta gotas</p> <p>penas</p> <p>Imagens disponibilizadas pela professora</p> <p>Atividades disponibilizadas pela professora</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Nomeia os seres vivos, referindo que tipo de revestimento têm 2. Identifica os diferentes tipos de revestimento: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 pele nua 2.2 pelo 2.3 penas 2.4 Escamas 2.5 Concha 2.6 carapaça 3. Associa o revestimento do animal ao seu habitat; <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Participa ativamente no trabalho de grupo 4.2 Respeita a opinião | <p>Notas de campo</p> <p>Observação direta da Prática de grupos</p> <p>Análise das produções dos alunos</p> |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--------|--|--|--|
| | | | | <p>porque as suas penas são hiperemiáveis. Ao terminar esta atividade, os alunos visualizam um vídeo que fala do efeito de camuflagem de um animal, percebendo assim que o seu revestimento serve para os proteger. https://ensina.rtp.pt/artigo/porque-e-que-os-animais-nao-usam-roupa/</p> | 3 mins | | dos colegas | |
| | | | | <p><u>Realização de exercícios de consolidação sobre o tema abordado.</u></p> | 5 mins | | 4.3 Partilha as suas ideias com os colegas | |
| | | | | <p>Correção dos exercícios realizados, com projeção no quadro.</p> | 2 mins | | 4.4 Permite que os colegas participem na atividade | |

Anexo H- Planificação da terceira sessão do projeto

| 3º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------------|----------|---------------------|--|---|--------------|----------------------|--|--|
| Estudo do Meio Português | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| | Natureza | Seres vivos Animais | 1. Selecionar o seu animal preferido | A sessão inicia-se com a formação de grupos de acordo com o animal preferido. Quando terminada essa formação os grupos vão pesquisar, em grupo, a informação que necessitam para fazer o Bi desse animal. | 15 mins | Computadores | 1. Nomeia o seu animal preferido | Notas de campo |
| | Escrita | Texto informativo | 2. Identificar características dos animais 3. Identificar informação para o B.i do animal 4. Recolher informação para o Bi do animal 5. Recordar as características de um texto informativo 6. Redigir um texto informativo (objetivo para o trabalho de grupo) | Com a informação que recolheram os alunos realizam, individualmente, um texto informativo sobre o animal preferido, com a informação que recolheram. Após feito o texto informativo os alunos trocam os textos com os colegas do grupo para confirmarem se foram abordadas todas as características do animal e se a informação colocada está correta. | 20min | Ficha (Bi do animal) | 2.1 Identifica o revestimento do seu animal 2.2 identifica se o animal é doméstico ou selvagem 2.3 identifica o habitat do seu animal 2.4 Refere que tipo de alimentação o seu animal tem 2.5 refere o tipo de locomoção do animal | Observação direta da Prática de grupos Análise das produções dos alunos |
| | | | 4.Trabalhar em grupo de forma organizada, participando ativa e adequadamente na elaboração da produção proposta | | 20min | | 3.1 reconhece a informação importante para o bi 4.1 Encontra informação pertinente na internet 5.1 reconhece as características de um | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | <p>texto informativo</p> <p>6.1 redige um texto informativo</p> <p>6.2 Apresenta um texto estruturado</p> <p>6.3 Respeita o tema proposto</p> <p>6.4 Respeita as regras textuais e sintáticas de produção de textos informativos</p> <p>4.1. Participa ativamente no trabalho de grupo</p> <p>4.2 Respeita a opinião dos colegas</p> <p>4.3 Partilha as suas ideias com os colegas</p> <p>4.4 Permite que os colegas participem na atividade</p> | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Anexo H'- Folha de registo do B.I do animal

Figura 28- Cartão de cidadão do animal escolhido pelo grupo

Cartão de Cidadão do meu animal

Habitat onde vive: _____

Rodeia a opção correta **Doméstico** **Selvagem**

Alimentação do meu animal: _____

Meio de locomoção: _____

Nome: _____

Revestimento: _____

Peso: _____ Altura: _____

Assinatura do dono: _____

Anexo I- Planificação da quarta sessão do Projeto

| 4º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------|---------|------------------------|--|---|--------------|------------------------------|---|--|
| Estudo do meio | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 90 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| Português | Leitura | Seres vivos Animais | 1. Escutar atentamente as leituras; | A sessão inicia-se no exterior, onde os alunos se encontram em roda e a professora pergunta aos alunos que livros trouxeram sobre os animais. | 30 mins | Livros trazidos pelos alunos | 1.1 Consegue estar atento à leitura | Notas de campo |
| | | | 2. Compreender o sentido global das narrativas; | De todos os livros, foram escolhidos 2 para se realizar uma leitura, devido ao tempo da sessão (100 minutos). Depois de ser escolhido o livro, a professora iniciou a leitura dos livros. Para garantir que a turma estava a acompanhar a leitura, era necessário registar na folha disponibilizada (anexo I') os animais que apareciam ao longo das histórias. No final, os alunos realizam uma ficha de interpretação do seu livro que gostaram mais. | 10 mins | | 2.1 Compreende a narração das histórias | Observação direta da Prática de grupos |
| | | | 3. Manifestar preferências, entre os textos lidos, enunciando as razões da preferência | | 10 mins | | 3.1 Expressa as suas preferências. | Análise das produções dos alunos |

Anexo I'- Folha de registo da leitura realizada

2. Depois de teres ouvido as duas histórias quero saber qual foi aquela que gostaste mais.

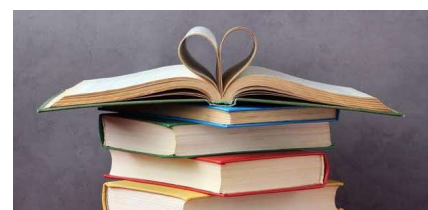
Título do livro: _____

3. Porque é que foi esse o livro que gostaste mais?

4. Quais são as personagens principais desse livro?

5. Quando se passa a história?

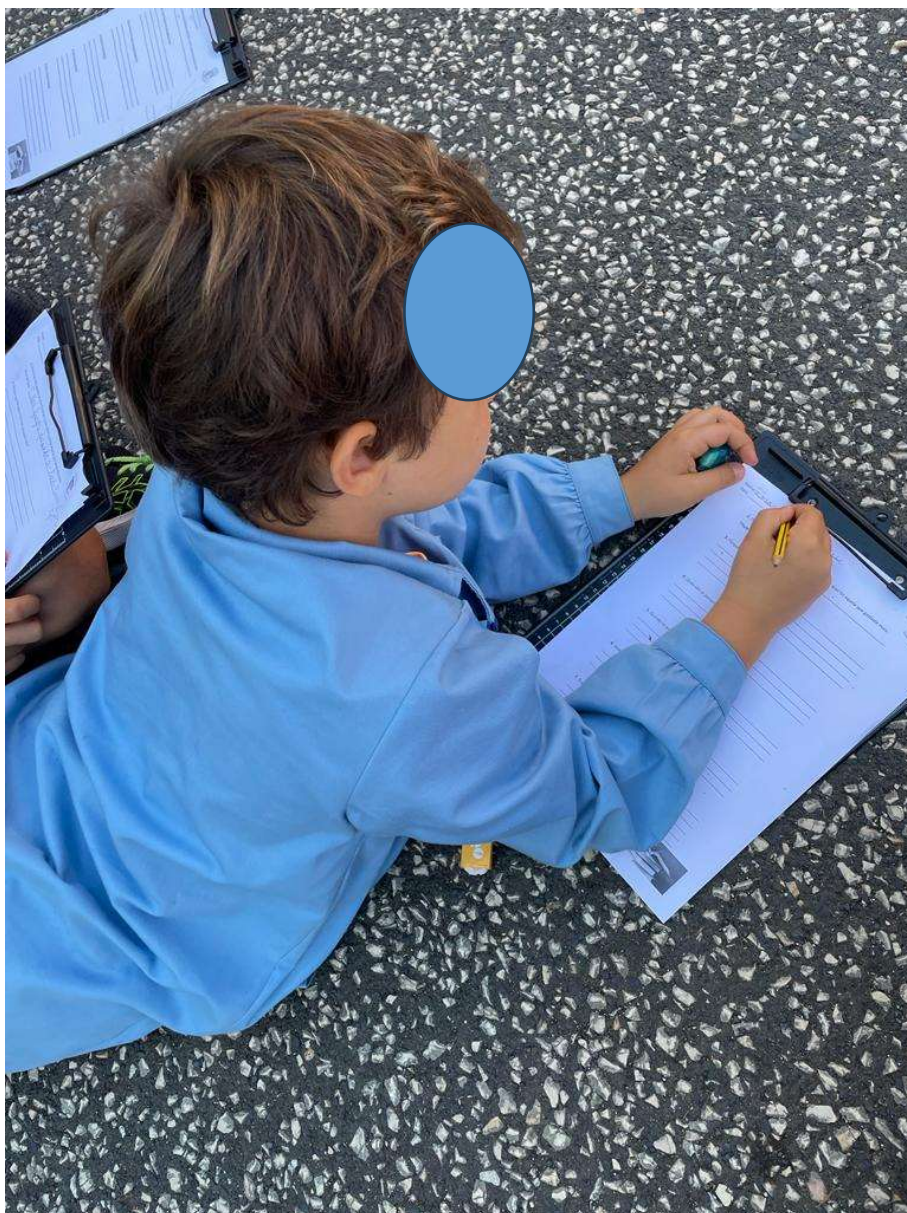
6. Onde se passa a história?



7. O que acontece na história?

| História 1 | História 2 |
|------------|------------|
| | |

Figura 29- Aluno a preencher a ficha de leitura



Anexo J- Planificação quinta sessão de projeto

| 5º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------|------------------------|---------------------|--|--|--|----------|--|--|
| | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| Estudo do Meio | Natureza | Seres vivos Animais | 1. Resolver problemas utilizando os dados recolhidos; | Nesta sessão os alunos em grupos criam um problema sobre os animais. Para não existirem problemas que os alunos não conseguem resolver, porque ainda não aprenderam, a professora na folha do grupo, refere a operação, os dados e a estratégia que os alunos utilizam para a resolução do seu problema. | 10 mins | | 1.1 Utiliza a informação recolhida para responder às questões; | Notas de campo |
| | Matemática | Números e operações | 2. Comunicar raciocínios, procedimentos e resultados baseados nos dados recolhidos e tratados; | | Após a criação do problema, cada grupo vai à frente apresentar o seu problema e são dados 5 minutos para cada menino resolver individualmente. Após este tempo, o grupo que apresentou mostra como resolveu o problema. Todos os grupos resolvem todos os problemas para que o nível de exigência seja igual para todos. | | 40 mins | 2.1 Explica o seu raciocínio, ou procedimento utilizado através dos dados recolhidos |
| | Resolução de problemas | | 3. Trabalhar em grupo de forma organizada, participando ativa e adequadamente na elaboração da produção proposta | | | | 4.1. Participa ativamente no trabalho de grupo | Análise das produções dos alunos |
| | | | | | | | 4.2 Respeita a opinião dos colegas | |
| | | | | | | | 4.3 Partilha as suas ideias com os colegas | |
| | | | | | | | 4.4 Permite | |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | que os colegas participem na atividade | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Nota: Devido ao tempo da sessão, esta aula teve continuação na aula seguinte.

Anexo J'- Ficha de problemas matemáticos

Cria e Resolve os Problemas

Nomes:
.....
.....
.....



Dados: **Grupo 1:**

Dados: **Grupo 2:**

Dados: **Grupo 3:**

Dados: **Grupo 4:**

Anexo K- Planificação sétima aula de projeto

| 7º aula do projeto | | | | | | | | |
|--------------------|--------------|--------------|---|--|-----------------|--|---|--|
| | Domínio | Conteúdos | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| Estudo do Meio | Improvisação | Improvisação | <ol style="list-style-type: none"> Obedece às ordens de execução da atividade Circula pela sala Identifica as características dos animais Executa movimentos com o corpo Recria todas as personagens Improvisa a partir de um indutor Recorre a movimentos corporais para improvisar uma história Identifica a história improvisada pelos colegas | <ul style="list-style-type: none"> Aquecimento <p>A professora explica aos alunos que a primeira atividade terá como objetivo a improvisação, isto é, a professora irá ser a narradora e os alunos devem improvisar, auxiliando-se apenas do seu corpo (nunca utilizando a voz) para exprimirem a situação que estará a ser relatada pela professora. Por exemplo, se a história a ser contada tiver como personagem principal uma girafa, os alunos devem circular pela sala como o animal, esticando o corpo, colocando-se em bicos dos pés, esticando o pescoço e os braços para dar a ilusão de que são um animal muito comprido.</p> <p>Após a explicação da primeira atividade, a professora questiona aos alunos se existe alguma dúvida e consoante a resposta dos alunos, pede para se levantarem e se dispersarem pela sala, sempre em silêncio, para que consigam todos ouvir a leitura da professora.</p> | 10 mins | <p>Livro – “A Girafa que comia estrelas”</p> <p>Saco opaco</p> <p>Tampas</p> | <ol style="list-style-type: none"> Cumprir as regras da atividade; Circular pela sala; Conseguir executar as características dos animais enunciados; Apropriar-se do seu corpo para realizar movimentos; Recriar personagens segundo a interpretação da história Recriar um indutor; Assumir corporalment e a personagem; 1. Improvisar | <p>Notas de campo</p> <p>Observação direta da Prática de grupos e preenchimento da ficha de observação</p> <p>Análise das produções dos alunos</p> |
| | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | <p>sentarem no chão, exatamente no mesmo espaço onde pararam na atividade anterior e vai buscar um saco opaco, com tampas de várias cores. Com isto, a professora dirige-se a cada aluno, pedindo que retirem uma tampa e consoante a cor que lhes calhar devem se juntar aos restantes alunos que obtiveram uma tampa da mesma cor, formando assim um grupo. Desta forma, a formação dos grupos é realizada de forma aleatória. Com a formação de grupos concluída a professora esclarece no que irá consistir a segunda atividade. Os alunos, em grupo, irão improvisar uma pequena peça a partir de um indutor. A professora vai distribuir por cada grupo, de forma aleatória, uma situação (notícia de um jornal, história imaginada, etc) relacionada com os animais da natureza, e os alunos devem improvisar esta situação com recurso apenas do corpo (não podem fazer sons vocais, nem recorrer a adereços). No final de cada grupo apresentar, os restantes grupos que estiveram a observar devem tentar adivinhar o que os colegas estavam a tentar representar e no final confrontar se acertaram ou não.</p> <p>Relaxamento</p> | | | <p>através da mímica; 8. Sugere uma interpretação pessoal da história improvisada pelos colegas;</p> | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|

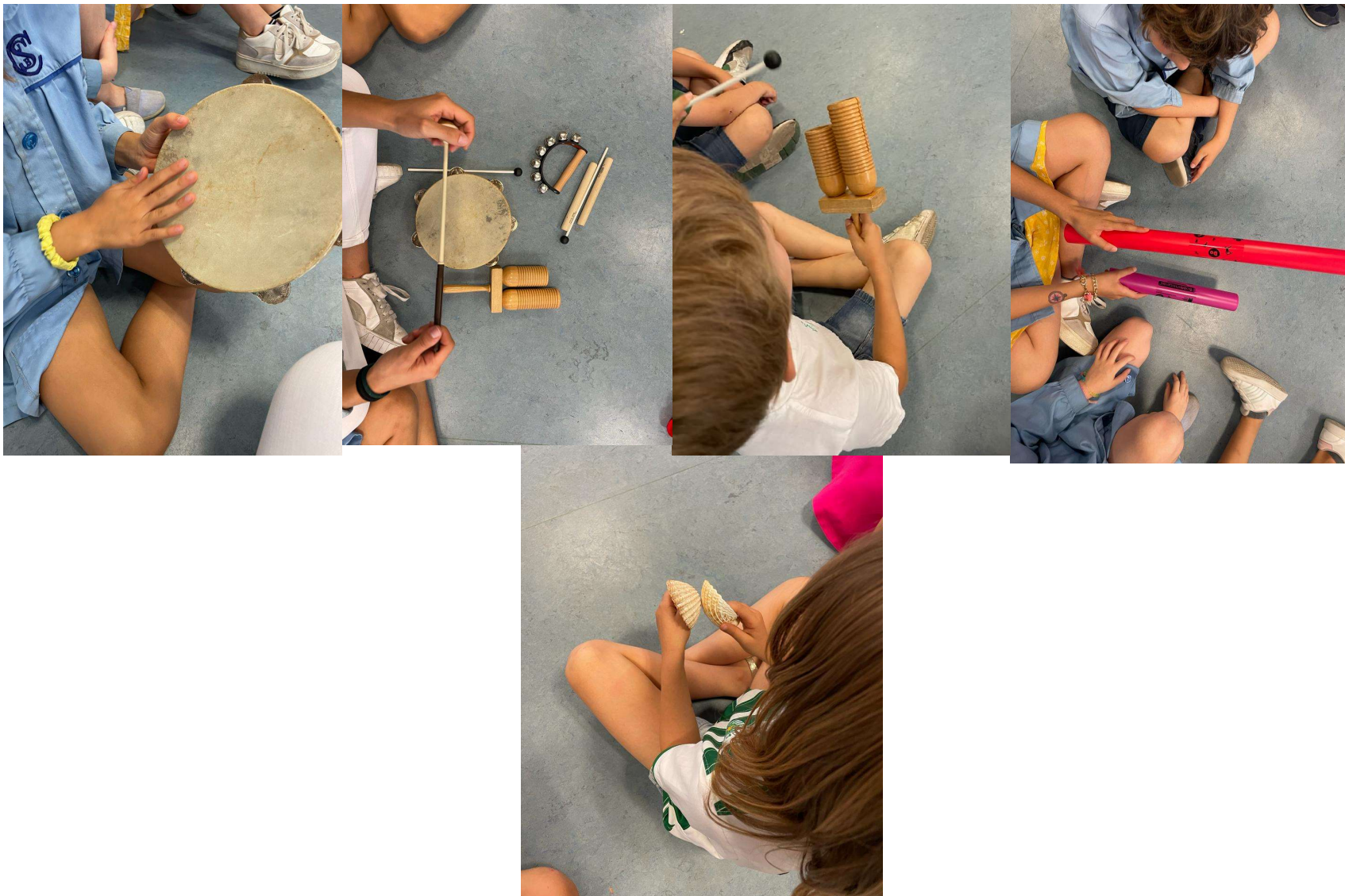
| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | | <p>Terminadas as dramatizações, a professora solicita aos alunos que se afastem dos colegas e que se deitem no chão de barriga para cima. Coloca uma música relaxante para a realização da última atividade, em que todos os alunos fecham os olhos e concentram-se na sua respiração. À posteriori devem encher os pulmões de ar, inspirando pelo nariz devagar, para susterm a respiração o máximo de tempo possível e, de seguida, expirar todo o ar pela boca, novamente, o mais lentamente que conseguirem, de modo a serem capazes de tomar consciência da sua respiração. No momento de expiração, a professora propõe que cada aluno conte os segundos que demora a expirar todo o ar, repetindo este processo várias vezes, para comunicar o melhor resultado à professora no final da aula.</p> | | | | |
| <p>Nota: Devido ao tempo da sessão, esta aula teve continuação na semana seguinte.</p> | | | | | | | | |

Anexo L- Planificação da nona aula de projeto

| 9º aula do projeto | | | | | | | |
|--------------------|------------------------|---|--|--------------|---|---|--|
| | Domínio | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| Estudo do Meio | Apropriação e reflexão | 1. Realizar sequências de movimentos corporais; 2. Comparar características rítmicas, texturas e sons produzidos pelos instrumentos com as texturas e os sons dos animais; 3. Movimentar o corpo respeitando o andamento da música. | “Acordar o corpo” Uma vez que a atividade de aquecimento realizada na semana anterior foi tão bem recebida pelos alunos, tendo inclusivamente pedido para repetir, foi tomada a decisão por parte da professora de repetir a mesma tarefa nesta sessão. Os alunos entram na sala e dispõem-se em círculo. A professora começa por realizar movimentos com o corpo e os alunos imitam, ao som de uma música. De seguida, o exercício vai sendo repetido, mas elegendo um aluno para realizar o mesmo exercício. • Sentir e tocar os diferentes instrumentos Serão disponibilizados um conjunto de instrumentos para que os alunos relacionem com o revestimento dos animais (temática a ser trabalhada na disciplina de estudo do meio). Os instrumentos estarão dispostos no centro da sala, com os alunos sentados em meia-lua, de modo a visualizarem mais facilmente. Depois, será pedido a um aluno para escolher um dos | 10 mins | Projetor Instrumentos: Reco – reco Clavas Boomwhackers | 1.1. Realiza movimentos com o corpo, respeitando o andamento da melodia; 2.1. Compara o ritmo do instrumento com o animal; 2.2. Compara a textura do instrumento com o revestimento do animal; 2.3. Compara o som produzido pelo instrumento com o do animal; 3.1. Movimenta o corpo do colega, respeitando o andamento da música; 3.2. Deixa-se ser manipulado pelo colega. | Notas de campo Observação direta da Prática de grupos Análise das produções dos alunos |
| | | | | 40 mins | Maracas (cobra) Baquetas com pelo Pandeireta Tambor | | |

| | | | | | | | |
|--------------|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none">• Marioneta <p>Os alunos irão organizar-se em pares e estar dispersos pela sala. A docente coloca uma música calma para ser reproduzida ao longo da atividade e os alunos devem estar sentados no início e escolher qual deles será a “marioneta” primeiro. O objetivo é que o aluno que está a ser a marioneta relaxe e se deixe ser manipulado pelo colega, como se estivesse a ser puxado por um fio.</p> <p>Quando a professora anunciar os alunos devem trocar e passar a ser o outro aluno a marioneta.</p> | | | | |
| Nota: | | | | | | | |

Anexo L'- Instrumentos utilizados na nona sessão do Projeto



Anexo M- Planificação da decima sessão do projeto

| 10ª aula do projeto | | | | | | | |
|--|---------|---|---|--------------|--|---|--|
| | Domínio | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| Estudo do Meio Expressão plástica | | 1. Utilizar materiais reutilizáveis | A sessão inicia-se com uma explicação do que irão realizar ao longo de 3 sessões, que será o trabalho final do projeto. A professora explica no que consiste este trabalho final e que para tal irão utilizar os materiais reutilizáveis que já estão a juntar desde o início do projeto. | 10 mins | Materiais reutilizáveis | Utiliza os materiais reutilizáveis da sala | Notas de campo |
| | | 2. Realizar uma planificação do que construir | Nesta sessão os alunos juntam-se em grupos e começam a planificar numa folha que animal vão fazer, como o vão construir e que materiais necessitam para o construir. Para tal, os grupos, à vez podem deslocar-se ao fundo da sala para ver que materiais existem. | 40 mins | Tesouras Cola Folha branca | Contribui para a realização da planificação do animal | Observação direta da Prática de grupos Análise das produções dos alunos |
| | | 3. Obedece às ordens de execução da atividade | | | | Cumprir as regras para um bom funcionamento da sala de aula | |
| | | 4. Circular pela sala de forma ordeira | | | | Circula pela sala de forma ordeira | |
| Nota: | | | | | | | |

| 11ª aula do projeto | | | | | | | |
|---------------------|---------|-------------------------------------|--|--------------|----------|----------------------|----------------|
| | Domínio | Objetivos específicos | Estratégias/ Atividades | Tempo 50 min | Recursos | Avaliação | |
| | | | | | | Indicadores | Instrumentos |
| | | 1. Utilizar materiais reutilizáveis | Os alunos organizam a sala em grupos novamente, reveem o que escreveram na | 10 mins | | Utiliza os materiais | Notas de campo |

| | | | | | | | |
|---|--|---|---|---------|--|--|---|
| Estudo do Meio Expressão plástica | | 2. Obedece às ordens de execução da atividade 3. Circular pela sala de forma ordeira 4. Participar no trabalho de grupo | planificação e de forma ordeira deslocam-se à vez aos materiais que se encontram na parte de trás da sala. Com os materiais já em cima da mesa, começam a trabalhar. | 40 mins | | reutilizáveis da sala Cumpre as regras para um bom funcionamento da sala de aula Circular pela sala de forma ordeira Participa na realização do projeto | Observação direta da Prática de grupos e preenchimento da ficha de observação Análise das produções dos alunos |
|---|--|---|---|---------|--|--|---|

Nota: Esta sessão tem a duração de duas aulas.

Anexo N- Questionário realizado aos alunos



Trabalho Cooperativo



Vais fazer uma auto-avaliação sobre a forma como trabalhas com os teus colegas.
Coloca uma X na opção que te parece mais adequada.

| Indicador | Nunca/Raramente | Às vezes | Frequentemente/ Sempre |
|--|-----------------|----------|---------------------------|
| 1. Escuto os meus colegas | | | |
| 2. Partilho as minhas ideias/opiniões | | | |
| 3. Respeito as ideias/opiniões dos meus colegas | | | |
| 4. Encorajo os meus colegas a participarem no trabalho | | | |
| 5. Ajudo os meus colegas quando têm dificuldades | | | |
| 6. Explico as minhas ideias | | | |
| 7. Dou opinião sobre as ideias dos meus colegas | | | |
| 8. Aceito a divisão das tarefas | | | |
| 9. Cumpro a divisão das tarefas | | | |

