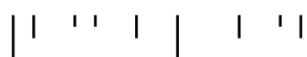


O CONTRIBUTO DO TRABALHO DE GRUPO E
DO TRABALHO A PARES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES
INTERPESSOAIS DE COOPERAÇÃO ENTRE
ALUNOS DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Raquel Filipa Cunha Jacinto Oliveira

Relatório da 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

2019-2020



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

Raquel Filipa Cunha Jacinto Oliveira

Relatório da 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
Orientador: Isabel Madureira

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, aos meus avós, que me permitiram iniciar esta jornada e que estiveram lá para que a pudesse continuar durante todos estes anos. Sem eles, não seria possível chegar onde cheguei. Este trabalho é dedicado a vocês.

Ao Nuno, que não me deixou nem por um segundo desistir, até quando tudo parecia difícil. Obrigada por me incentivares a continuar e por estares sempre lá. Obrigada pelas imensas revisões e ajudas em encontrar a palavra certa. Se consegui terminar este trabalho, foi por tu seres o meu braço direito.

Às minhas meninas: à Andreia, à Inês e à Rita, por continuarem a ser parte de mim. Obrigada por todos os cafés durante os momentos de estudo e todas as conversas que me ajudaram a manter a cabeça no lugar.

Um especial agradecimento à Rita por ser a minha tradutora oficial.

À Joana e ao Pedro, o melhor que podia desejar durante estes anos. Os amigos que ficaram e que ficarão para sempre no meu coração. A melhor parte que a minha vida académica me podia oferecer. Obrigada por todos os momentos passados e por todos que ainda estão para vir.

Um obrigada especial ao Pedro, por ser o melhor par de estágio que eu poderia pedir. Desde o 1.º ano que és o meu par de todos os trabalhos, com muitas cabeçadas e muitas discussões, mas não poderia escolher ninguém melhor. Estiveste sempre lá em todos os momentos e apoiaste-me no meu pior e o meu melhor. Obrigada por teres tornado uma pessoa muito importante e obrigada por permaneceres aqui.

A jornada chegou ao fim, e é com extremo orgulho que chego aqui.
Consegui.

*Agora faz, acontece, atua,
Tens o mundo aos teus pés,
Em cada gesto muda!*

Os mineiros, Faz diferente

RESUMO

O presente relatório surge da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrante do 2.º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte, na qual é realizada a análise crítica reflexiva da prática de ensino supervisionada de 2.º ciclo, e a segunda parte, apresentando o estudo empírico desenvolvido para o 1.º ciclo.

A escolha do tema relaciona-se com a importância da cooperação em sala de aula. Procura-se então investigar se o trabalho de grupo e de pares permite desenvolver as relações interpessoais em sala de aula. Através das relações interpessoais, os alunos conseguem adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação com outros, conseguindo, desta forma, trabalhar em equipa.

Assim, foram estruturados dois objetivos de estudo: *a) identificar estratégias e atividades a desenvolver em sala de aula que promovam o desenvolvimento de processos de cooperação entre os alunos; e b) observar se a realização de trabalhos de grupo e a pares constituem estratégias facilitadoras do desenvolvimento de relações interpessoais e de cooperação entre os alunos.*

O estudo é de natureza qualitativa, recorrendo a metodologia de investigação-ação. Como técnicas de recolha de dados, é utilizada a observação direta participante, utilizando grelhas de registo de observação, notas de campo, análise documental às produções dos alunos e aos documentos fornecidos pela escola e ainda a realização de uma entrevista semiestruturada à professora cooperante.

Como conclusão, é importante realçar que é através das relações que as crianças estabelecem entre si que conseguem desenvolver a cooperação, pois não é possível cooperar sem interagir com outros. A escola deve então promover aspetos para que as crianças consigam trabalhar cooperativamente.

Palavras-chave: cooperação; relações interpessoais; trabalho de grupo

ABSTRACT

The present report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit, in the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CBE.

This report is divided into two parts: the first part, in which the reflexive critical analysis of supervised teaching of the 2nd CBE takes place; and the second part, where the developed empirical study of the 1st CBE is presented.

The choice of the theme relates to the importance of cooperation in the classroom. One seeks to investigate whether group and peer work allows the development of interpersonal relationships in the classroom. Through interpersonal relationships, students are able to adapt their behavior in contexts of cooperation with others, thus being able to work as a team.

Consequently, two study objectives were structured: *a) identify strategies and activities to be developed in the classroom that promote the development of cooperation processes amongst students; and b) observe whether the performance of group and peer work are strategies that facilitate the development of interpersonal relationships and cooperation between students.*

The study is of a qualitative nature, using the action-research methodology. As data collection techniques, direct participant observation is used, utilizing observation record grids, field notes, documentary analysis of students' productions and documents provided by the school, and a semi-structured interview with the cooperating teacher.

In conclusion, it is important to emphasize that it is through the relationships that children establish with each other that they are able to develop cooperation, as it is not possible to cooperate without interacting with others. The school must then promote aspects so that children can work cooperatively.

Key-words: cooperation; interpersonal relationships; group work

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
PARTE I.....	4
2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo.....	5
2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ciclo	6
2.1.1. Caracterização do contexto.....	6
2.1.2. Ação pedagógica das professoras cooperantes	6
2.1.3. As turmas	7
2.2. Problemática	9
3. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	13
PARTE II.....	18
4. Apresentação do estudo	19
5. Fundamentação teórica.....	22
5.1. Socialização e desenvolvimento social da criança em idade escolar.....	23
5.1.2. A importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem .	29
5.2. Cooperação e aprendizagem cooperativa	29
5.2.1. Princípios da aprendizagem cooperativa	33
5.2.2. Formação de grupos cooperativos	33
5.2.3. Avaliação da aprendizagem cooperativa	34
5.2.4. Formas de implementação em sala de aula	35
5.2.5. O método Aprendendo Juntos.....	39
6. Metodologia	41
6.1. Opções metodológicas	41
6.2. Plano de intervenção.....	44
6.3. Princípios éticos.....	47
7. Considerações finais	48
Referências	52
Anexos	57
Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo	58
Anexo B. Grelha de observação do trabalho a pares	60
Anexo C. Guião da entrevista	62
Anexo D. Planificações e Materiais	68
Anexo E. Grelha de avaliação de grupo	117

Anexo F. Grelha de avaliação de pares	120
---	-----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e Fragilidades	9
Tabela 2. Objetivos e estratégias a implementar	10
Tabela 3. Métodos de aprendizagem cooperativa	37
Tabela 4. Plano de Ação	45

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MSAI	Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
UC	Unidade Curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrante do 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 intuito do presente relatório é de apresentar uma descrição reflexiva da prática educativa realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). É de realçar que este relatório tem também o propósito de apresentar um estudo empírico a desenvolver num contexto de 1.º CEB.

Devido à atual situação de pandemia de *Covid-19*, não foi possível realizar o estágio de 1.º CEB, levando a que o presente estudo seja apenas de cariz teórico, mas idealizado e concebido de forma a que possa ser colocado em prática futuramente.

No que concerne a prática educativa realizada, como referido anteriormente, esta ocorreu num contexto de 2.º CEB, mais precisamente junto de três turmas do 5.º ano de escolaridade, sendo realizada nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), numa escola situada em Lisboa.

Em termos de estrutura do presente trabalho, este divide-se 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 2.º CEB. No primeiro capítulo, é apresentada uma descrição do contexto de 2.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 2.º CEB, destacando os objetivos e as estratégias criadas para os desenvolver. No segundo capítulo é realizada a análise crítica do contexto de estágio de 2.º CEB.

A Parte II deste relatório corresponde ao estudo realizado, e é constituída por quatro capítulos. O primeiro apresenta o estudo, no qual é apresentado o tema, a problemática, as questões e os 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 relatório, nomeadamente os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. O quarto e último

capítulo contempla as considerações finais, no qual é apresentada a importância deste estudo.

PARTE I

| | " | | "

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO 2.º CICLO

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ciclo

2.1.1. Caracterização do contexto

A escola onde foi realizada a intervenção pedagógica no 2.º CEB situa-se numa freguesia de Lisboa e faz parte de um agrupamento constituído por 5 escolas. A instituição é bastante procurada por famílias que necessitam de uma resposta educativa especializada na área do Espectro do Autismo e das Necessidades Educativas Especiais, uma vez que dispõem de uma unidade de Ensino Estruturado para estes alunos (Projeto Educativo, 2013).

A instituição tem como finalidades educativas o desenvolvimento de um conjunto de valores e de princípios que privilegiem a ação pedagógica, como, por exemplo, valorizar as diferenças, a inclusão, o trabalho colaborativo e a aprendizagem ao longo da vida. A missão do agrupamento é proporcionar uma educação que permita o desenvolvimento de cidadãos aptos para a sociedade (Projeto Educativo, 2013).

2.1.2. Ação pedagógica das professoras cooperantes

Durante o contexto de estágio foram acompanhadas duas professoras nas suas práticas educativas nas diferentes áreas curriculares.

A professora **A** regula a sua prática educativa por uma planificação semanal, realizada de acordo com as características do grupo e os documentos orientadores do Ministério de Educação. O manual e o caderno de atividades são bastante utilizados, como forma de complementar a informação ou de treino dos conteúdos, que são transmitidos maioritariamente os forma expositiva. Como forma complementar de transmissão de conteúdos, a professora utiliza, principalmente na área de HGP, a *Aula Digital* e recorre a apresentações em *powerpoints*.

Relativamente à avaliação, a professora utiliza grelhas de registo de trabalhos de casa, de faltas de material e de atitudes dos alunos em sala de aula. Como elementos de avaliação da disciplina, são realizados dois testes e alguns trabalhos de exposição oral. As datas dos elementos de avaliação são disponibilizadas no calendário escolar na sala, sendo que os alunos têm sempre conhecimento de quando estes se irão realizar.

A professora **B** realiza uma planificação semanal dos conteúdos a lecionar na semana seguinte. Para abordar a matéria, a professora utiliza maioritariamente os seus conhecimentos sobre os conteúdos, utilizando o livro poucas vezes. Utiliza também frequentemente esquemas sínteses. Alguns conteúdos são consolidados através de vídeos da *Aula Digital*.

Por cada conteúdo lecionado, a professora distribui fichas síntese e fichas de trabalho sobre os mesmos. Após ter lecionado cada conteúdo, realiza diversas fichas do caderno de atividades como consolidação da matéria. Contudo, não realiza a correção das mesmas em sala de aula, pois os cadernos de atividades possuem correção, que os alunos devem consultar após o término das fichas.

No que concerne à avaliação dos alunos, a professora possui diversas grelhas de avaliação, incidindo em parâmetros específicos para cada conteúdo a ser avaliado. São realizados dois testes de avaliação em cada disciplina. Na disciplina de Português, é realizado também um trabalho de exposição oral. Na disciplina de HGP, é realizado um trabalho de pesquisa autónoma, sendo também complementando com alguns momentos de pesquisa em sala de aula e em casa.

2.1.3. As turmas

Durante o período de intervenção, foram acompanhadas três turmas do 5.º ano, devido à sobreposição de horário. Desta forma, uma das turmas foi acompanhada em ambas as disciplinas, uma turma acompanhada à disciplina de Português e a outra turma acompanhada na disciplina de HGP.

Relativamente ao meio sociocultural e económico dos alunos, as turmas possuem elementos oriundos de diferentes grupos sociais, como classe média alta e classe média baixa. Alguns alunos não possuíam, por exemplo, internet ou computador em casa, tendo de utilizar o computador da escola.

A turma **a)** é constituída por 21 alunos. Esta turma possui 3 alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), sendo que dois destes alunos têm Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Os três alunos estão sinalizados como alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente às fragilidades, a nível de aprendizagens, destaca-se a estruturação frásica e a compreensão do oral, a nível do Português, e a nível da História e Geografia de Portugal, a localização no tempo.

A nível de competências transversais, a maior fragilidade dos alunos é o relacionamento interpessoal nos grupos de trabalho. Como principal potencialidade, destacam-se as suas capacidades de aquisição de conteúdos.

A turma **b)** é constituída por 18 alunos, dois deles apresentam Perturbação do Espectro de Autismo e um aluno sinalizado com dificuldades de aprendizagem. Os três alunos possuem MSAI, sendo acompanhados por uma professora de educação especial. Um dos alunos com Perturbação do Espectro de Autismo é acompanhado sempre por uma professora de educação especial, pois possui dificuldades em todas as áreas curriculares e pessoais. Apenas assiste às aulas de Português e de Educação Física. O outro aluno está totalmente integrado na turma e em todas as disciplinas.

Como dificuldades do grupo, salienta-se a escrita e a falta de hábitos de estudo, e como potencialidade, a qualidade da leitura. Relativamente às competências transversais, a principal dificuldade dos alunos são os problemas de atenção, levando a que coloquem questões sobre a matéria que já haviam sido explicadas, e a existência de alguns problemas no cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula.

Relativamente à turma **c)**, esta é constituída por 22 alunos.

As principais fragilidades dos alunos decorrem-se na falta de hábitos de estudo, levando a muitas negativas no fim do 1.º período, faltas de trabalho de casa e à não realização de trabalhos de investigação autónomos. A falta de hábitos de estudo leva a que seja necessário recapitular a matéria das aulas anteriores várias vezes antes de iniciar uma nova. Como potencialidade, observa-se a curiosidade pelos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A nível de competências transversais, a turma possui muitos problemas no cumprimento das regras de sala de aula. São alunos muito conversadores, mantendo muitas conversas paralelas em sala de aula. Alguns alunos são desatentos, demonstrando uma postura inapropriada para sala de aula, como jogar com os colegas ou fazer atividades não relacionadas com a aula em questão.

De forma a conseguir encontrar potencialidades e fragilidades comuns às três turmas para definir a problemática a desenvolver, foi criada a tabela seguinte (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Potencialidades e Fragilidades

Área	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none">• Gosto pela leitura.	<ul style="list-style-type: none">• Construção frásica;• Projeção de voz;• Interpretação;• Localização e seleção da informação.
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none">• Curiosidade por temas de História e Geografia de Portugal.	<ul style="list-style-type: none">• Localização temporal;• Localização e seleção da informação pertinente.
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none">• Participação ativa em sala de aula;• Boa relação com colegas com NSE.	<ul style="list-style-type: none">• Falta de hábitos de estudo;• Incumprimento de algumas regras de sala de aula (falar sem ser a sua vez, falar com colegas, comportamentos inapropriados ...);• Falta de material;• Falta de atenção;• Não realização dos trabalhos de casa.

Nota. Fonte própria.

2.2. Problemática

Após a análise das fragilidades e das potencialidades das três turmas em questão, foram escolhidas como fragilidades a colmatar: “*seleção de informação pertinente*” e “*falta de hábitos de estudo*” e como potencialidades “*participação ativa em sala de aula*” e “*curiosidade por temas de História e Geografia de Portugal*”.

Partindo das fragilidades e potencialidades, foram formuladas quatro questões-problema que serviram de base à definição da problemática:

- Que estratégias podemos fornecer aos alunos para que melhorem os seus hábitos de estudo?
- De que forma podemos desenvolver uma boa participação dos alunos em sala de aula?

- Que ferramentas podemos utilizar para desenvolver a capacidade de síntese nos alunos?
- Como implementar atividades de recolha e seleção de informação essencial, através de fontes de informação diversificadas?

Estas questões foram desenvolvidas de acordo com as necessidades observadas na turma, como a falta de hábitos de estudo, a participação incorreta em sala de aula, a fraca capacidade de resumo e síntese e a necessidade de implementar estratégias que permitissem a recolha e seleção de informação.

Partindo destas questões, foi definida como problemática: *o recurso a fontes de informação diversificadas permite desenvolver competências de recolha e tratamento da informação e de construção de textos-síntese.*

Desta forma, foram desenvolvidos três objetivos gerais, sendo criadas estratégias para os desenvolver durante o período de intervenção (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Objetivos gerais e estratégias a implementar

Objetivos Gerais	Estratégias
a. Recolher e selecionar informação relevante em textos diversificados.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seleção e análise de informação em vários tipos de suportes (iconográficos, videográficos, fontes escritas, ...). ✓ Realização de trabalhos de pesquisa e de investigação.
b. Elaborar sínteses escritas a partir de diferentes fontes de informação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de um glossário, identificando conteúdos/conceitos trabalhados em cada aula. ✓ Elaboração de diversos tipos de registo e tratamento de dados (esquemas, sínteses, tabelas, resumos, ...).
c. Cooperar com os colegas durante atividades em sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de trabalhos de grupo. ✓ Realização de jogos de conteúdos. ✓ Reflexão sobre a aula.

Nota: Fonte própria.

Os objetivos estipulados têm como intuito o desenvolvimento da capacidade de recolha e seleção de informação, permitindo a elaboração de sínteses escritas. Ao desenvolver esta capacidade, de forma sistemática, os alunos conseguem desenvolver hábitos de estudo, pois irão conseguir selecionar e organizar a informação essencial dos conteúdos abordados.

Utilizando estas estratégias, foi possível desenvolver os objetivos nas duas áreas disciplinares, mobilizando conteúdos de HGP na disciplina de Português e vice-versa.

Exemplo disso foi a realização de trabalhos para a exposição da *Era Medieval*, que incluiu áreas da História e Geografia de Portugal e de Português.

Através destas estratégias, foram desenvolvidas atividades que permitiram desenvolver os objetivos delineados para o plano de intervenção.

A seleção de informação e a elaboração de sínteses foram abordadas simultaneamente e de forma interligada, pois considerámos que estas duas competências se complementavam. Deste modo, partindo da análise de diversas fontes de informação, os alunos deveriam realizar sínteses escritas. Algumas atividades que desenvolveram estes objetivos foram os trabalhos a pares e os trabalhos investigativos, que permitiram que os alunos desenvolvessem estas capacidades de uma forma mais autónoma.

Contudo, estes objetivos foram ainda trabalhados em sala de aula de uma forma consistente, sendo analisados vários mapas e várias fontes históricas, na disciplina de HGP, e realizadas sínteses sobre os conteúdos abordados na disciplina de Português. Foram ainda realizados momentos de partilha e de discussão oral após a visualização e interpretação de diversas fontes.

No que concerne ao último objetivo, a maioria das atividades planificadas tinham o intuito de desenvolver a cooperação em sala de aula, permitindo que os alunos conseguissem trabalhar em pequeno e em grande grupo. Desta forma, foram realizados jogos de revisão de conteúdos, que permitiram desenvolver a cooperação em pequenos grupos e em grande turma. Foram ainda realizados trabalhos investigativos em grupos, trabalhos a pares na disciplina de Português e algumas apresentações orais.

Todas estas atividades permitiram que os alunos conseguissem cooperar em grande turma, respeitando as regras de um bom funcionamento na sala de aula.

Foram ainda criadas fichas de atividade por descoberta, introduzidas na disciplina de Português, mais propriamente na área da gramática. O seu principal objetivo era auxiliar os alunos na construção do seu próprio conhecimento através da realização dos exercícios, de uma pequena síntese ou da verificação de conteúdos.

Outra atividade desenvolvida foi a atividade “Questão-Relâmpago”, implementada nas aulas de 90 minutos. Esta atividade consistia numa pequena questão sobre conteúdos abordados nas aulas anteriores.

Para além das atividades elencadas, foram desenvolvidos os conteúdos determinados pelo Programa do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de Portugal, partindo do que as professores cooperantes estipularam para cada uma das

suas turmas. Estes conteúdos foram desenvolvidos através da utilização do manual, da *Aula Digital* e do caderno de atividades, como ferramenta de consolidação.

Durante a intervenção, os alunos foram constantemente avaliados nas suas atitudes e presença em sala de aula. Para esta avaliação foram utilizadas grelhas de registo de observação.

Estas não foram realizadas formalmente, uma vez que foram elaboradas várias notas de observação sobre aspetos considerados importantes em cada aula, como a análise de fontes ou a seleção de informação pertinente. Com estes registos foi possível verificar se existiu alguma progressão nos seus comportamentos, assim como avaliar as suas aprendizagens.

Durante a intervenção foi bastante utilizado o *feedback*, durante e no fim de cada atividade realizada. Este tipo de avaliação formativa teve o propósito de auxiliar os alunos na construção do seu trabalho, permitindo-lhes identificar o que estariam a fazer de correto e de errado.

Foram ainda avaliadas as produções dos alunos, aquando da conclusão das atividades. Esta avaliação permitiu verificar se os alunos realizaram as tarefas corretamente e se compreenderam o que lhes foi pedido. Pôde ainda ser observada a progressão dos alunos relativamente aos objetivos do plano de intervenção, verificando o que necessitava de ser melhorado.

Relativamente à avaliação sumativa, os alunos realizaram apenas um teste de avaliação em cada disciplina. O segundo teste de avaliação não se realizou, uma vez que a escola encerrou devido ao *Covid-19*. Foram ainda desenvolvidos momentos específicos de avaliação, como a rotina “Questão-relâmpago” e algumas apresentações orais de trabalhos de investigação desenvolvidos nas disciplinas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA
OCORRIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

Durante a formação de professores, é essencial que os estudantes sejam expostos a situações pedagógicas de intervenção em contexto de sala de aula. No contexto atual, apenas foi possível realizar a prática de ensino no 2.º CEB, sendo relevante realizar neste capítulo uma análise crítica da prática ocorrida.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que o Ensino Básico compreende três ciclos: 1.º ciclo, 2.º ciclo e o 3.º ciclo. No 2.º ciclo, ciclo em que se realizou a intervenção, segundo a alínea b) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro, o “ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área”.

O Decreto Lei determina ainda como objetivos para este ciclo:

a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. (Lei de Bases do Sistema Educativo, alínea b) do n.º 3 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 46/86)

Conclui-se então que os objetivos determinados para o 2.º CEB têm o propósito de desenvolver competências pessoais, partindo dos conteúdos e ferramentas disponibilizadas por cada área curricular.

No 2.º CEB, a organização do currículo modifica-se, dando lugar a novas áreas disciplinares. Ao contrário do 1.º CEB, onde existem apenas quatro áreas curriculares – Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e da Educação Física -, no 2.º CEB são introduzidas novas áreas do saber, sendo estas definidas na Parte A do Anexo II do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 julho: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical.

No contexto de intervenção realizado, as áreas de intervenção foram as áreas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Em contraste com o programa do 1.º CEB, que integra todas as áreas curriculares num só programa, sendo apoiado pelas Aprendizagens Essenciais, o 2.º CEB dispõe de diversos programas para cada uma das áreas curriculares. Fazendo uma análise aos diversos programas do 2.º CEB, podemos constatar que os programas se dividem em diversos domínios, que têm como objetivo desenvolver os conteúdos de cada área curricular. Os programas têm ainda o objetivo de dar continuidade e consolidar os conteúdos iniciados no 1.º CEB.

O 2.º CEB organiza-se em dois anos, sendo cada disciplina lecionada, normalmente, por um professor diferente. Durante o período de intervenção, as disciplinas de Português e de HGP eram lecionadas pela mesma professora numa das turmas. A outra professora acompanhava uma turma a Português e outra a HGP.

As salas de aula onde ocorriam as aulas de Português e de HGP eram fixas, estando um horário pré-definido afixado na porta da sala de aula, todavia existia outra turma que ocupava a mesma sala, não sendo possível os alunos manterem os seus materiais e pertences na sala de aula. Na sala existiam dois quadros de cortiça, cada um destinado à sua turma respetiva e utilizados pelas professoras cooperantes para expor trabalhos dos alunos.

A organização destas disciplinas é diferente da organização do 1.º CEB, uma vez que possuem uma carga horária diferente. As aulas decorrem em blocos de 90 e 45 minutos, tendo a disciplina de Português 225 minutos semanais e a disciplina de HGP apenas 135 minutos semanais. Devido ao pouco tempo disponível para cada uma das disciplinas, especialmente da disciplina de HGP, foi bastante complicado abordar conteúdos de uma forma mais dinâmica. Múltiplas vezes teve de ser feita uma recapitulação da matéria dada a aula anterior, o que levou a que o tempo disponível se tornasse ainda mais limitado.

Esta dificuldade de gestão do tempo revelou-se com mais preponderância nas aulas de HGP, em que as atividades tiveram de ser interrompidas múltiplas vezes, devido aos alunos demorarem mais tempo a realizar a atividade ou porque os alunos demonstravam muito interesse nas atividades, levando a que estas tivessem de ser prolongadas. O programa de HGP é bastante extenso e complexo e a carga horária semanal determinada para esta disciplina não foi o suficiente para desenvolver os conteúdos definidos para cada semana.

Relativamente ao processos de ensino/aprendizagem utilizados durante a intervenção, foram utilizadas várias estratégias, como a cooperação e trabalho a pares,

e vários materiais, como o recurso a fichas de atividades por descoberta, utilização de vídeos e da *Escola Virtual* e atividades lúdicas de aprendizagem, como jogos de consolidação de conteúdos, em HGP, e sopa de letras incidindo em conteúdos gramaticais, em Português.

A cooperação e o trabalho a pares foi um aspeto privilegiado pelo par de estágio, uma vez que o trabalho cooperativo é essencial para o desenvolvimento pessoal e cognitivo, permitindo que as crianças consigam “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” e “trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede” (Ministério da Educação, 2017, p. 15).

Relativamente às atividades por descoberta, estas foram pensadas dada a importância à mobilização e construção do próprio conhecimento por parte dos alunos. É de extrema importância que os alunos sejam “entendidos como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, que a partir dos seus conhecimentos prévios constroem e reconstroem os seus significados” (Pereira, 2013, p. 27).

O uso de atividades lúdicas teve o intuito de proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem lúdica, uma vez que a utilização, nomeadamente, de “jogos lúdicos permitem a cooperação e a interação que, para além de promoverem a convivência, estimulam o raciocínio, que se traduzirá em aprendizagem significativa e na consequente motivação do aluno” (Luz, 2016, p. 21).

Salienta-se ainda a utilização do método expositivo, centrado no professor, que explicita a matéria aos alunos. Procurou-se utilizar pouco esta metodologia, uma vez que não permite que o aluno seja o protagonista da sua própria aprendizagem, não sendo, desta forma, o agente ativo da mesma.

O professor deve procurar estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, não apenas de transmissor de conhecimentos, mas sim como alguém em que os alunos podem contar para todas as situações escolares e pessoais. Miranda (2008) reforça esta ideia, dizendo que “a interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida” (p. 2). Esta autora salienta ainda que as relações estabelecidas entre professor-aluno devem sempre privilegiar a comunicação e a afetividade entre ambos.

Durante o período de intervenção, foi estabelecida uma boa relação pedagógica com os alunos das diversas turmas, destacando-se uma das turmas em particular que

demonstrou mais afetividade e curiosidade sobre o par de estágio, permitindo que esta turma estabelecesse uma relação mais próxima do que com as outras turmas.

Devido à carga horária das diferentes turmas, foi necessário que o par se separasse e acompanhasse turmas diferentes, levando a uma sobreposição de horário. Assim sendo, o par acompanhou uma turma em conjunto e cada membro do par acompanhou uma turma individualmente.

Relativamente ao processo de avaliação, de acordo com o ponto 1 e 2 do artigo 23.º do Decreto-Lei 17/2016, de 4 de abril, a avaliação consiste num processo regulador do ensino e da aprendizagem, orientando as aprendizagens desenvolvidas. Tem o objetivo de recolher informação sobre as todas as áreas curriculares, levando a que seja possível melhorar as aprendizagens. Refletindo sobre a avaliação realizada no contexto de estágio, foram realizados vários tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica é utilizada para verificar se os alunos possuem determinados requisitos para iniciar uma nova aprendizagem, tendo como objetivo principal “determinar o grau de preparação do alunos antes de uma unidade de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 24). A avaliação diagnóstica foi realizada durante as semanas de observação, sendo utilizada para determinar quais as aprendizagens dos alunos, assim como as suas principais fragilidades e potencialidades em cada disciplina.

Relativamente à avaliação formativa, esta tem o intuito de informar os alunos sobre as aprendizagens realizadas e sobre o seu processo de aprendizagem (Ferreira, 2006). Desta forma, foi dado aos alunos *feedback* sobre as atividades que estes realizaram, permitindo-lhes identificar que aspetos necessitavam de ser melhorados e as aprendizagens realizadas com sucesso.

A avaliação sumativa, que consiste no balanço das aprendizagens dos alunos, tendo como objetivo a classificação dos mesmos, não foi experienciada presencialmente, uma vez que o período de intervenção terminou três semanas antes do fim do período. Porém, foram realizadas duas fichas de avaliação sumativa, uma a cada disciplina. Estas fichas de avaliação foram contruídas pelo par de estágio e pelas professoras cooperantes.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

O Perfil dos Alunos no Século XXI (Ministério da Educação, 2017) salienta a importância de dotar os alunos com competências necessárias para serem cidadãos aptos para um mundo em constante mudança.

Desta forma, o relacionamento interpessoal, que se define como a interação com outros em diferentes contextos, destaca-se como uma das competências mais importantes a desenvolver nos alunos. É através desta competência que os alunos conseguirão adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação e de colaboração com outros, trabalhando em equipa, e utilizando diferentes formas de comunicar e de compreender o outro (Ministério da Educação, 2017).

Ao desenvolver a cooperação, a escola passa a ser “promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 77).

As interações que as crianças estabelecem entre si podem estimular a sua capacidade de comunicação, de entender as emoções e sentimentos do outro e de saber lidar com estas, sendo esta a base para o trabalho cooperativo (Cole & Cole, 2004).

Tendo estas ideias como ponto de partida, foi escolhido como tema a investigar *O trabalho de grupo e cooperação*. O tema surge ainda de diversos contextos de estágio realizados, em que sempre foi privilegiada a cooperação como um princípio orientador, observando que quando era realizado, as crianças demonstravam mais interesse e mais empenho nas atividades.

Assim, a escolha do tema provém do interesse em desenvolver o trabalho de grupo em sala de aula. Desta forma, e segundo Sousa e Baptista (2014), a escolha do tema a investigar relaciona-se com o critério da familiaridade do tema, e com o critério da afetividade, uma vez que resulta de uma motivação pessoal. O critério dos recursos, resultante da antevisão de facilidades na recolha de meios essenciais à investigação, não foi considerado para a definição do objeto de estudo.

Partindo do tema escolhido, foi definida a seguinte problemática: *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*.

De forma a desenvolver esta problemática, foram realizadas várias questões de investigação:

- Quais as estratégias que poderão promover processos de cooperação entre os alunos?

- Em que medida a realização de trabalhos de grupo e de trabalhos a pares contribui para o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos?
- Em que medida a realização de trabalhos de grupo e de trabalhos a pares contribui para o desenvolvimento de competências de cooperação entre os alunos?

Ao longo da investigação, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- a. Identificar estratégias e atividades a desenvolver em sala de aula que promovam o desenvolvimento de processos de cooperação entre os alunos.
- b. Analisar se a realização de trabalhos em grupo e a pares constituem estratégias facilitadoras do desenvolvimento de relações interpessoais e de cooperação entre os alunos.

Estes dois objetivos têm como finalidade compreender se o trabalho em grupo e em pares contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais e de cooperação entre os alunos. Ao estabelecer momentos de trabalho de grupo e ou pares em sala de aula é possível verificar se as relações interpessoais dos alunos se desenvolvem, facilitando a integração da cooperação em sala de aula.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

A problemática escolhida subdivide-se em dois aspetos teóricos fundamentais: as relações interpessoais e a cooperação. De forma a compreendermos a problemática, neste ponto é realizada uma revisão de literatura, incidindo na socialização da criança e na cooperação.

5.1. Socialização e desenvolvimento social da criança em idade escolar

Prette e Prette (1998) definem socialização como “a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias de diferentes interlocutores, situações e demandas” (p. 205). Podemos ainda definir socialização infantil “como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação” (Grigorowitschs, 2008, p. 42).

De acordo com estas definições, podemos então afirmar que a criança está exposta à socialização desde pequena idade, seja com os seus pais ou familiares, entre outras crianças ou na escola.

A socialização desenvolve-se paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, sendo que a capacidade de uma criança de 4 anos de socializar é diferente da forma que um adulto socializa, pois a criança “não tem a capacidade de participar de relações sociais que mostram um equilíbrio de trocas intelectuais” (La Taille, citado por, Treviso, 2013, p. 34).

Alguns autores, como Wallon, determinam que a criança apresenta o máximo de interações sociais no decorrer da primeira infância. Outros autores, como Piaget e La Taille, acreditam que o processo de socialização é progressivo, que se desenvolve a par do desenvolvimento da criança. Piaget determina que o processo de socialização é iniciado na primeira infância, quando a criança demonstra um mínimo de socialização possível, uma vez que a sua autonomia e individualidade está insuficientemente estruturada (Piaget & Inhelder, 1995).

La Taille (1992) reforça esta teoria de Piaget, determinando que a socialização da criança se inicia no grau zero, quando a criança é recém-nascida, até ao seu grau máximo, quando a criança adquire o seu conceito de personalidade.

De forma a compreender como é que a criança se socializa é necessário perceber a evolução dos processos cognitivos da mesma. Torna-se então necessário recorrer aos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da criança.

Piaget definiu 4 estádios de desenvolvimento da criança, sendo eles: o estádio sensório-motor, o estádio pré-operatório, o estádio operatório-concreto e o estádio das operações formais. A criança transita por todos estes estádios, interagindo assim com o mundo e com a sociedade, tornando-se então essencial perceber como é que o processo de socialização decorre.

Em primeiro lugar, temos o estádio sensório-motor, que ocorre desde o nascimento da criança até aos seus 2 anos de idade. A criança ainda não sabe falar, emitindo sons através da chamada lalação. Para se comunicar, a criança recorre a gestos ou a murmúrios e choros. Não percebe ainda as noções de espaço e de tempo, contudo a criança percebe ideia de pré-causalidade, nomeadamente as relações de causa e efeito na manipulação de objetos.

Neste estádio, a criança encontra-se numa fase de socialização individual, uma vez que não possui trocas suficientes com o meio envolvente, ou seja, não tem experiência social suficiente para desenvolver a sua socialização. Uma vez que o processo da linguagem ainda não se iniciou, a criança não é capaz de socializar com outros corretamente.

O estádio seguinte é o estádio pré-operatório, desde os 3 aos 6 ou 7 anos. Tem início o jogo simbólico, a imitação, o desenho e a imagem mental, assim como a linguagem. Estes aspetos permitem que a criança consiga desenvolver as suas estruturas mentais, adquirindo o conceito de linguagem e de moralidade.

No estádio pré-operatório, o processo de aquisição de linguagem está em desenvolvimento, podendo falar-se de uma inicial “socialização afetiva da inteligência, embora a ausência de algumas características, como, por exemplo, significados comuns em relação a conceitos e ideias, ainda limitam a possibilidade de a criança estabelecer trocas intelectuais equilibradas” (La Taille, 1992, p. 15).

Piaget e Inhelder (1995) determinam que, neste estádio, as trocas sociais que as crianças estabelecem entre si são de carácter pré-cooperativo, ou seja, “ao mesmo tempo sociais, do ponto de vista do indivíduo e centradas na própria criança e na sua actividade própria, do ponto de vista do observador” (p. 107).

Neste estádio, a criança mantém ainda o seu egocentrismo, apesar de ser constantemente desenvolvido. Ao desenvolver o seu discurso, a criança vai

desassociando o discurso egocêntrico do discurso social, uma vez que, para Piaget, “o discurso egocêntrico é gerado pela insuficiente socialização do discurso e que só se pode desenvolver de uma maneira: diminuído e acabando por morrer” (citado por Vygotsky, 1979, p.178).

O seguinte estágio corresponde ao estágio operatório-concreto, dos 6 ou 7 anos até aos 11 ou 12 anos. São características deste estágio a noção de conservação, as operações concretas, a seriação, a classificação, o espaço e o tempo. Como o nome deste estágio indica, este é o estágio em que as operações consistem em transformações reversíveis, pois “as operações concretas estabelecem . . . muito bem a transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, que implicam uma combinatoria e uma estrutura de “grupo” a coordenarem as duas formas possíveis de reversibilidade” (Piaget & Inhelder, 1995, p. 91).

Como a criança já iniciou o seu processo de linguagem e, desta forma, a comunicação está mais desenvolvida do que nos estágios anteriores, a criança percebe que o seu mundo social já não é apenas constituído por si própria, “mas igualmente por indivíduos ao mesmo tempo exteriores e análogo ao Eu” (Piaget & Inhelder, 1995, p. 87).

Neste estágio “trata-se mais ainda de um processo interindividual de socialização, cognitivo, afectivo e moral ao mesmo tempo” (Piaget e Inhelder, 1995, p. 88). No estágio operatório-concreto são constituídas novas relações interindividuais, fundamentalmente cooperativas, “visto que os aspetos cognitivos e afetivos da conduta são indissociáveis” (Piaget & Inhelder, 1995, p. 107).

Por fim, no estágio das operações formais, que se estabelece entre os 11 ou 12 anos de idade até adiante, a criança é capaz de pensar de forma concreta e lógica. Neste estágio, a sua noção do mundo ao seu redor modifica-se e a criança torna-se capaz de perceber completamente o que a rodeia. É o estágio de desenvolvimento máximo, a partir do qual a criança reforça tudo o adquiriu nos estágios anteriores.

É através deste estágio que a criança desenvolve a sua socialização de forma plena, uma vez que para que esta se realize é necessária uma transformação do pensamento. Esta transformação é construída durante a pré-adolescência, período em que o adolescente é inserido na sociedade adulta, e em que o seu desenvolvimento afetivo e social é expandido.

Analisando o desenvolvimento da socialização da criança, é possível dizer que a criança se desenvolve a partir de interações com outros e com o mundo social. A

maioria destas interações dão-se na escola, onde a criança passa grande parte da sua vida e em pode interagir socialmente com outros, estando assim exposta a diversos tipos de socializações, tanto como com outras crianças como com adultos.

Assim sendo, Piaget e Inhelder (1995) distinguem duas vertentes do termo *social*: as relações estabelecidas entre a criança e o adulto, detentoras de sentimentos morais, contribuindo apenas para a transmissão de informação; e as relações sociais com outras crianças, que constroem a socialização.

De forma entender estes dois tipos de relações estabelecidas entre os dois tipos de interlocutores, Piaget (1977) delimita dois tipos de relações, presentes em toda a vida da criança. Como referido anteriormente, a criança socializa-se de forma diferente dependendo do contexto, adaptando o seu processo cognitivo ao tipo de resposta esperada. A forma como se dirige a um adulto é diferente da forma como se relaciona com outras crianças, pois a criança ajusta a complexidade da sua linguagem para se adequar ao nível cognitivo do seu interlocutor.

Ao realizar estas interações distintas, entre crianças e adultos, a criança consegue desenvolver a sua compreensão do mundo social, pois todas as interações estabelecidas pela criança permitem que esta consiga desenvolver os seus processos mentais e cognitivos. As interações que a criança desenvolve com o outro facilitam as suas habilidades de comunicação.

Assim, Piaget (citado por La Taille, 1992) caracteriza dois tipos de relação que a criança estabelece durante a sua vida, sendo estes complementares ao seu processo de socialização: relações de coação e relações de cooperação.

As relações de coação são definidas por serem relações assimétricas, nas quais um dos indivíduos exerce um papel de maior importância do que o outro na relação, seja por impor a sua forma de pensar ou ser uma figura de autoridade. Este tipo de relação não gera reciprocidade nos seus participantes, uma vez que as regras são impostas por uma das figuras e não construídas por ambos os participantes.

Um exemplo deste tipo de relação é a relação pai-filho ou professor-aluno. A figura de um pai ou de um professor é vista pela criança como uma figura de autoridade, a qual dita as regras a seguir e que a criança tem de acatar.

Piaget destaca a importância desta relação para o desenvolvimento da criança porque esta é uma das relações mais duradoras que a criança irá presenciar no seu desenvolvimento. Contudo, para o mesmo autor, este tipo de relação não permite que a criança desenvolva totalmente as suas operações mentais, uma vez que esta relação

“reforça o egocentrismo, que representa justamente a dificuldade de se colocar no ponto de visto do outro, e, desta forma, estabelecer relações de reciprocidade” (La Taille, 1992, p. 59).

As interações necessárias para que este tipo de relação seja desenvolvido e evolua para a relação seguinte têm início nas relações entre crianças, nomeadamente nas relações de cooperação que estas estabelecem entre si, “pois não existem hierarquias preestabelecidas entre as crianças, que se concebem iguais umas às outras” (La Taille, 1992, p. 20).

Assim, as relações de cooperação são as relações que permitem o desenvolvimento das operações mentais relacionadas com a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos que constroem a relação de cooperação (La Taille, 1992).

As relações de cooperação caracterizam-se pela sua simetria e reciprocidade entre todos os seus intervenientes. São os participantes destas relações que estabelecem as suas próprias regras, em oposição das relações de coação. Ao cooperarem com outros, as crianças conseguem descentrar-se de si próprias, reduzindo o seu egocentrismo, e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal: “as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais” (La Taille, 1992, p. 59).

É de destacar um termo que tem sido utilizado frequentemente nesta revisão de literatura, sendo ele o termo *egocentrismo*. Retomando os estádios definidos por Piaget, observámos que este termo é utilizado para se referir às formas de comunicação da criança.

O discurso inicial da criança caracteriza-se por ser essencialmente egocêntrico, realizado para si própria. Para Vygotsky (1979), o “discurso egocêntrico é um fenómeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da actividade social e colectiva da criança para a sua actividade mais individualizada” (p. 174).

Para Vygotsky (1979), por volta dos 7 ou 8 anos, o discurso social da criança subdivide-se em discurso egocêntrico e em discurso socializado, sendo que “o discurso egocêntrico emerge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas pessoais internas” (p. 33). Este autor salienta também que o egocentrismo, ao desaparecer progressivamente, acaba

por desenvolver o discurso interior, ou seja, o pensamento, que levará à formação do pensamento autista e do pensamento lógico.

Quando a criança é mais pequena, perto dos 5 ou 6 anos, a sua socialização ocorre de forma individual. Podem várias crianças fazer o mesmo trabalho, mas sem realmente se ajudarem umas às outras. Múltiplas vezes as crianças falam em simultâneo ou o que parece ser uma conversa, mas múltiplas vezes nem sequer estão a ouvir-se umas às outras. Observa-se o egocentrismo e o individualismo, uma vez que não existe cooperação nas suas relações.

As crianças mais velhas, na idade de 7 anos, conseguem realizar diversas tarefas ao mesmo tempo: “concentração individual, quando o sujeito trabalha para si e colaboração efectiva, quando há vida comum” (Piaget, 1977, p. 59). Pouco a pouco, a criança consegue descentrar-se de si própria, abandonando o egocentrismo, e colocando-se no ponto de vista do outro.

É através do abandono do egocentrismo que as crianças conseguem manter conversas com outros, uma vez que conseguem entender o que o outro está a dizer. As crianças modificam a sua forma de socialização, conseguindo discutir com outros, pois conseguem compreender o outro. A linguagem egocêntrica “desaparece quase por completo e as frases espontâneas da criança provam, pela sua própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação de lógica” (Piaget, 1977, p. 60). Para que as crianças consigam, então, descentrar-se do egocentrismo, é necessário que estejam em contacto com outros que lhes permitam socializar-se.

De forma a compreender que tipo de relações estabelecem as crianças entre si, Piaget e Inhelder (1995) determinam três tipos de socialização, que se vão desenvolvendo progressivamente de acordo com a evolução da criança. Estes podem estar interligados ou desassociados, de acordo com o nível de socialização de cada criança.

O primeiro tipo de socialização são os jogos de regras. Este tipo de socialização permite que as crianças desenvolvam a sua vida social, partindo de jogos lúdicos e infantis, uma vez que as regras dos jogos assemelham-se às regras sociais. Desta forma, os jogos de regras podem ser comparados a instituições sociais, uma vez que são semelhantes à vida social de um adulto. Contudo, este tipo de socialização não contém ainda estruturas sociais de cooperação autênticas.

O segundo tipo de socialização são as ações em comum, realizadas pelas crianças, que procuram maneiras de colaborar entre si. É através destas relações que a cooperação se inicia, pois esta socialização é a “evolução mais ou menos regular, do trabalho solitário à colaboração” (Piaget & Inhelder, 1995, p. 108).

Por fim, o último tipo de socialização são as trocas verbais. Inicialmente, esta socialização corresponde aos monólogos coletivos das crianças, “durante os quais cada um fala para si, sem escutar os outros (linguagem egocêntrica)” (Piaget & Inhelder, 1995, 109). De seguida, a criança começa a desenvolver a sua linguagem socializada, na qual a criança não fala para si, mas para os outros, de acordo com as suas limitações e possibilidades.

De forma geral, podemos dizer que as interações que as crianças estabelecem entre elas permitem que se desenvolva a socialização. As relações das crianças são significativas para a vida das crianças, constituindo-se como um fator importante para o desenvolvimento das suas aptidões e competências sociais (Ladd & Coleman, 2002).

As crianças são capazes de estabelecer relações com os seus pares desde muito cedo, providenciando o “contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências várias e que na ausência destas relações as crianças se atrasam no seu desenvolvimento ou se tornam menos competentes” (Ladd & Coleman, 2002, p. 156).

5.1.2. A importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem

Com a reestruturação do ensino ao longo dos anos, o processo de aprendizagem tornou-se um processo social, no qual professor e aluno compartilham ideias e onde os alunos constroem conhecimento entre colegas e professor. Assim, é importante fortalecer a relação entre interação e aprendizagem na escola, uma vez que a aprendizagem é realizada pela intervenção de várias pessoas, trocando experiências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das relações interpessoais.

Cubero e Luque (2004), destacam que a construção “do conhecimento na sala de aula é um processo social e partilhado” (p. 105), partindo da interação que os alunos estabelecem entre si. Esta interação é a ponte para a construção das relações interpessoais em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem.

Através das interações estabelecidas entre pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam a sua aprendizagem. O núcleo do processo de aprendizagem “é a interação social, já que a construção do conhecimento é facilitada quando duas ou mais pessoas interagem” (Lopes et al., 2018, p. 44).

A criança é um ser social, que está rodeada de imensos exemplos de socialização, que a incentivam a querer estabelecer relações com os outros, especialmente em sala de aula.

A sala de aula é um dos sítios mais sociais da escola. Todo o processo de aprendizagem da criança se desenvolve através da socialização, seja com o professor, seja com interações com colegas. A socialização desempenha um papel primordial, uma vez que a “aprendizagem escolar é concebida por grande parte das propostas construtivistas como a socialização dos alunos e das alunas em formas de fala e em modos de discurso” (Cubero & Luque, 2004, p.106).

É na sala de aula que os alunos aprendem as competências sociais essenciais para a criação de relações interpessoais, determinantes para construção do desenvolvimento de todos os aspetos da aprendizagem. Antunes (citado por Cubero & Luque, 2004) descreve as relações interpessoais ocorridas na escola como sendo “um conjunto de procedimentos que facilita a comunicação e as linguagens, estabelecendo laços sólidos nas relações humanas” (p. 9).

Cubero e Luque (2004), determinam ainda que “no espaço escolar, em especial a sala de aula, é que se explicitam as relações interpessoais entre todos os envolvidos no processo do ensino aprendizagem, pois com vínculos construídos o referido processo se apresenta e se efectiva” (p. 9).

5.2. Cooperação e aprendizagem cooperativa

Ao desenvolver a revisão de literatura, foi evidente que alguns autores utilizavam o conceito de aprendizagem cooperativa e de aprendizagem colaborativa. Torna-se então necessário distinguir os dois conceitos para o desenvolvimento do presente estudo. Para Cunha e Uva (2016), colaboração é a realização de um trabalho em conjunto que necessita de mais partilha do que a realização de várias operações em conjunto, a cooperação.

O trabalho cooperativo consiste num trabalho em que os alunos assumem diferentes papéis ao resolver a tarefa proposta, e o trabalho colaborativo, um trabalho em que os alunos trabalham em conjunto para resolver a tarefa em questão (Cunha & Uva, 2016). Assim sendo, estes autores concluem então que o termo colaborar é muito mais abrangente, incluindo diversos métodos, entre eles a cooperação, sendo esta um subtipo da aprendizagem colaborativa.

O conceito de cooperação não é um conceito recente. Este tem vindo a ser falado e discutido durante vários anos, sendo ajustado os diferentes períodos da história da sociedade. Mais recentemente, devido ao aparecimento de novos grupos sociais, o conceito de cooperação ganhou uma especial atenção por parte do ensino. Tornou-se necessário utilizar métodos alternativos de aprendizagem, alternativos à competição e ao individualismo, que fossem integradores de todas as assimetrias existentes e que envolvessem todos os indivíduos, independentemente da sua proveniência (Bessa & Fontaine, 2002).

O ensino teve então de reestruturar-se, procurando criar “uma nova escola, que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 26).

Respondendo a esta nova necessidade da sociedade, a cooperação começa a ser implementada de forma mais frequente na sala de aula, devido à sua capacidade de integração de todos os indivíduos, fomentando estruturas de relacionamento interpessoal e permitindo que os indivíduos trabalhem em equipa corretamente.

Lopes e Silva (2009) relembram que na cooperação “salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objectivos são alcançados se e só se todos os atingirem” (p. 10), destacando assim a importância deste princípio pedagógico para a sociedade atual.

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).

Como forma de aplicar a cooperação em sala de aula, surge a aprendizagem cooperativa, em alternativa a outros tipos de aprendizagem, como a aprendizagem individual ou como a chamada aprendizagem tradicional, de cariz competitivo e individualista (Lopes et al., 2018).

Johnson et al. (citados por Lopes & Silva, 2009) definem a aprendizagem cooperativa como um “método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p. 3). Lopes e Silva (2009) afirmam que “cooperar é

actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (p. 3).

Para Lopes et al. (2018), a aprendizagem cooperativa “deve ser entendida como um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papeis e aprendam a partilhar entre si conhecimento” (p. 16).

Analisando a definição destes autores, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa é um método de ensino-aprendizagem em que os alunos trabalham em grupo de forma a alcançar objetivos comuns, contribuindo para o desenvolvimento da sua aprendizagem. A aprendizagem cooperativa permite ainda desenvolver as competências sociais e salienta a importância das estruturas cooperativas em pequenos grupos (Bessa & Fontaine, 2002).

Kaye (citado por Lopes & Silva, 2009), define seis elementos importantes que ajudam a perceber a importância da aprendizagem cooperativa e como é que esta se caracteriza: a) a aprendizagem é um processo individual, influenciado pelas interações em grupo e interpessoais; b) as interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social, que caracteriza a aprendizagem cooperativa como um fenómeno privado e social; c) aprender cooperativamente implica que na troca de pares, os membros do grupo possam assumir diferentes papéis dependendo da necessidade do grupo; d) aprender cooperativamente é mais benéfico que aprender individualmente; e) nem sempre é possível aprender cooperativamente; f) a aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, pois podem existir outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem, se necessário.

Uma das principais características da aprendizagem cooperativa é a alteração do papel do aluno em sala de aula. No método de ensino chamado de tradicional, o aluno é encarado com uma figura passiva em sala de aula, recetor de conhecimentos e que é incentivado a um clima competitivo e individualista da sua aprendizagem. Em oposição, a aprendizagem cooperativa coloca os alunos como as figuras centrais no seu processo de aprendizagem, pois ao trabalhar em grupo, os alunos são responsáveis por mobilizar e aprender conteúdos programáticos e desenvolver competências sociais, não privilegiadas no ensino tradicional.

Na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: “cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos

restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Lopes et al., 2018, p. 15).

Uma vez que a aprendizagem cooperativa é desenvolvida em grupos ou em pares, é criada uma interdependência positiva entre os elementos do grupo, porque estes percebem que o sucesso do grupo dependerá do sucesso de cada um. Por consequência, o trabalho individual em si torna-se menos relevante, uma vez que os alunos percebem que todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem de si próprios. Ao interagir em grupo, os alunos desenvolvem “competências sociais e cognitivas, porque os alunos são desafiados a explicar as suas ideias, a justificar ações, a elaborar projetos, entre outras tarefas” (Cunha & Uva, 2016, p. 154).

5.2.1. Princípios da aprendizagem cooperativa

Segundo Johnson et al. (citado por Lopes & Silva, 2009; Lopes et al., 2018), para que uma aula decorra de forma cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco fatores: interdependência positiva; interação estimuladora preferencialmente face a face; responsabilidade individual e de pequeno grupo; competências interpessoais e de pequeno grupo; e avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo.

A interdependência positiva é a “sensação que se tem de se estar dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem sucedido se os outros não também o forem” (Lopes et al., 2018, p.17). A interdependência estabelece-se quando se estabelecem objetivos de trabalho de grupo, levando a que os alunos necessitem uns dos outros para alcançar o sucesso. Ao estabelecerem interdependência entre si, os alunos estabelecem relações pessoais, uma vez que “enquanto os alunos trabalham juntos, conhecem-se melhor, estreitam as relações e tornam-se mais amigos” (Lopes et al., 2018, p. 17).

A responsabilidade individual e de grupo relaciona-se com a responsabilidade de todo o grupo alcançar os objetivos definidos. Todos os elementos do grupo devem ser responsáveis por ajudar a alcançar os objetivos e a cumprir com a sua parte. Esta existe quando é avaliado o desempenho dos alunos e transmitida essa avaliação grupo, sendo assim determinado quem necessita de mais apoio para realizar a tarefa, tendo o objetivo de “fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Relativamente à interação estimuladora, preferencialmente face a face, esta é importante porque, ao estarem expostos aos seus colegas, os alunos desenvolvem um

maior apoio social e interações pessoais entre si. Para conseguir este tipo de interação, é necessário que o grupo seja pequeno, para que todos os alunos consigam estar perto uns dos outros. A interação que estabelecem entre si leva a que os alunos consigam preocupar-se com a aprendizagem dos seus colegas, promovendo o seu sucesso e trabalhando em conjunto.

As competências sociais relacionam-se intimamente com a cooperação, pois são as competências sociais que irão permitir que os alunos trabalhem em grupo de forma correta. Os membros do grupo “devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 15). Estas ações correspondem a competências necessárias para saber funcionar como parte de um grupo.

O processo de grupo ou avaliação do grupo acontece quando o grupo reflete sobre o seu trabalho e a sua forma de alcançar os objetivos. Ao fazer esta reflexão, o grupo deve perceber que ações estão a prejudicar o seu trabalho e encontrar formas de as ultrapassar. Os elementos do grupo devem ainda perceber se estão a utilizar de forma correta as suas competências sociais para ajudar os outros elementos e para manter relações de trabalho eficazes.

5.2.2. Formação de grupos cooperativos

Para que uma aula seja totalmente cooperativa, é necessário estabelecer grupos cooperativos, construídos de acordo com as necessidades dos alunos e das necessidades da tarefa ou do conteúdo a desenvolver. Os grupos devem ser constituídos por 2 a 4 elementos, de forma heterogénea, para que todos os elementos do grupo tenham a mesma oportunidade de aprender e de participar e que se sintam incentivados a interagir durante o trabalho de grupo. Deste modo, Johnson et al. (citado por Lopes & Silva, 2009: Lopes, et al., 2018) definem três tipos de grupo: formais, informais e de base.

Os grupos formais são formados para um determinado período de tempo, sendo que podem ser utilizados para a realização de apenas uma atividade ou para várias aulas. Nestes grupos, os alunos “trabalham juntos para conseguir objectivos comuns, assegurando-se de que eles próprios e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem” (Lopes et al., 2018, p. 21).

Os grupos informais funcionam durante um período curto, sendo apenas durante alguns minutos ou para uma aula. São normalmente utilizados para fazer atividades pequenas ou para concentrar a atenção dos alunos na matéria em questão.

Em último lugar, os grupos cooperativos de base são destinados a atividades de longa duração. São grupos heterogêneos, com membros permanentes, “cujo objectivo é possibilitar que os seus integrantes deem uns aos outros o apoio, a ajuda, o estímulo e o auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar” (Lopes et al., 2018, p. 22). Devido à permanência dos elementos, este tipo de grupo permite que os alunos estabeleçam relacionamentos com os seus colegas, “que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social” (Lopes et al., 2018, p. 22).

5.2.3. Avaliação da aprendizagem cooperativa

No processo de trabalho cooperativo, o professor deve avaliar a utilização de competências sociais, correspondendo à avaliação do processo, assim como avaliar o progresso da aprendizagem, correspondendo à avaliação do produto. Deste modo, ao agrupar estes dois tipos de avaliação, os alunos perceberão que os dois tipos de aprendizagem são de extrema importância.

A avaliação do trabalho do grupo permite:

que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, facilitar a aprendizagem das competências sociais, assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação, lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação. (Lopes & Silva, 2009, p. 19)

Lopes et al. (2018) determinam três dimensões de avaliação das atitudes cooperativas: a dimensão individual, correspondendo à aprendizagem individual dos diferentes alunos sobre o conteúdo ou sobre competências; a dimensão grupal, relacionada com o funcionamento do grupo como um todo; e os objetivos cooperativos, determinados pelo professor para a atividade em questão.

A dimensão individual consiste em analisar o progresso individual no desenvolvimento das competências relacionadas com o trabalho de grupo, podendo ser muito diferente em cada aluno, uma vez que cada um aprende de forma diferente e a

ritmos diferentes. A dimensão grupal, por sua vez, analisa o funcionamento dos grupos, avaliando o seu progresso. Este tipo de avaliação permite que os grupos tomem conhecimento do seu funcionamento e do que podem fazer para melhorar (Lopes et al. 2018).

A avaliação deve ser sempre partilhada com os alunos, “para os incentivar a refletir sobre a eficácia do seu grupo ao longo do desenvolvimento do trabalho e a reformular estratégias” (Lopes et al., 2018, p. 40).

É de destacar a importância da auto e heteroavaliação no final de cada atividade cooperativa. Esta é um dos pilares da eficácia da aprendizagem cooperativa, pois “os alunos têm de avaliar o seu desempenho e o dos colegas no que respeita às aprendizagens das matérias escolares e à utilização das competências sociais” (Lopes et al., 2018, p. 27)

Assim sendo, a autoavaliação e a heteroavaliação devem contemplar: a qualidade do trabalho produzido, relacionado com os conteúdos e com as competências sociais; a reflexão dos alunos sobre o que funcionou corretamente no grupo e sobre o que deve ser alterado; o estabelecimento de novos objetivos a desenvolver ou a reformulação de objetivos identificados como menos positivos; e elaborar planos de melhoria com base nos resultados do processo de avaliação (Lopes et al., 2018).

5.2.4. Formas de implementação em sala de aula

São várias as atividades e as formas de trabalhar cooperativamente em sala de aula. Contudo, nem todo o trabalho em grupo é cooperativo. Para que exista trabalho verdadeiramente cooperativo, é necessário seguir métodos e estratégias que permitam colocar em prática os objetivos e os princípios inerentes à aprendizagem cooperativa. São vários os autores que destacam a importância da utilização de métodos cooperativos em sala de aula, tendo o intuito de desenvolver a aprendizagem cooperativa.

Alguns destes autores são Lopes e Silva (2009) e Lopes et al. (2018), que reuniram diversos métodos nas suas obras. Após a análise dos métodos reunidos por estes autores, foram selecionados oito métodos para o desenvolvimento deste estudo em particular. A escolha destes métodos baseou-se nas características de cada um, sendo que foram escolhidos métodos que considero que serão mais facilmente implementados em sala de aula. Na tabela seguinte (cf. Tabela 3), são apresentados os métodos selecionados em detalhe.

Tabela 3*Métodos de Aprendizagem cooperativa.*

Métodos	Caraterização
Cantos	É dado um tema e são colocadas quatro posições sobre esse tema. Os alunos devem ir para o canto escolhido. Os alunos que compõem esse canto devem agrupar-se e discutir as suas razões por ter escolhido aquele canto. É feita uma partilha para a turma expondo as razões que o levaram àquele canto.
STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)	Composta por cinco elementos: Apresentação à turma pelo professor da lição; trabalho de grupo; questionários de avaliação individual; verificação do progresso individual; recompensas de grupo.
Jigsaw ou método dos puzzles	O professor distribui pelos diferentes elementos do grupo diversas matérias. Os alunos que tiverem a mesma matéria devem formar um grupo e trabalhar esse conteúdo. Depois de discutirem o conteúdo, voltam para os seus grupos e ensinam a matéria uns aos outros.
Pensar – formar pares – partilhar	Dá-se um número de 1 a 4 a cada elemento do grupo. O professor anuncia um assunto para discutir. Dá tempo aos alunos para pensar sobre o mesmo. Em cada grupo, o número 1 e 2 formam um par e o número 3 e 4 formam outro par. Discutem o assunto em pares. Para apresentar, o professor chama números aleatórios para partilhar.
Investigando em grupo	Composto por seis fases: Identificação do tema e organização dos alunos; planificação da atividade de aprendizagem; investigação; preparação do trabalho final; apresentação do trabalho; avaliação.
Verificação em pares	Cada par tem uma ficha com problemas e uma folha para verificação de pares. Nomeia-se um dos elementos A e outro B. O parceiro A resolve o problema e o B ensina e elogia. Trocam de papéis. A seguir resolvem o problema juntos.

Aprendendo juntos	Os alunos trabalham em grupos de 4 elementos. Discutem e partilham ideias sobre a tarefa a realizar. Os alunos podem ter vários papéis a desempenhar no grupo. Apresentam o seu trabalho em conjunto.
Grafitti cooperativo	Atribuem-se papéis aos elementos da equipa. Distribui-se uma folha de papel de cenário por equipa. Pede-se aos membros de cada equipa para escrever, em cores diferentes, as suas ideias sobre o assunto. Quando todos escreverem, agrupam-se as suas ideias de acordo com as semelhanças e relações entre elas.

Nota. Adaptado de Lopes e Silva, 2009; e Lopes et al., 2018.

Para além da utilização destes métodos, é de salientar ainda a utilização de estratégias promotoras de cooperação. Bessa e Fontaine (2002) estabelecem três estratégias de ensino-aprendizagem da aprendizagem cooperativa: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares.

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em grupos heterogéneos de 4 elementos. Estes alunos devem ter competências assimilares, para que cada um consiga contribuir com a sua experiência e conhecimento para desenvolver novos conhecimentos sobre o conteúdo a trabalhar. Os alunos desenvolvem o trabalho de forma conjunta e é apresentado apenas um trabalho como produto final.

Relativamente à explicação por pares, esta consiste em constituir pares com níveis de competências distintas entre si, apoiando ambas as partes. O aluno que possui o maior nível de competências torna-se o especialista na matéria, devendo explicar a matéria ao seu colega e auxiliá-lo nas suas dificuldades. Ambos os alunos conseguem desenvolver as suas competências nesta estratégia, pois o aluno que explica aplica os seus conhecimentos sobre o tema, e o aluno que recebe a explicação desenvolve o conhecimento necessário para desenvolver a tarefa pedida de uma forma diferente da que é habitual.

Por fim, a colaboração entre pares coloca dois alunos que possuem o mesmo nível de competências a trabalhar em conjunto. Desta forma, os alunos conseguem desenvolver o seu conhecimento sobre o tema a trabalhar e solucionar a tarefa que têm em mãos de uma forma mais completa, chegando a soluções alternativas às que chegariam se tivessem trabalhado individualmente.

Estas três estratégias elencadas anteriormente, apesar de terem alguns elementos distintos, todas pretendem desenvolver a cooperação em sala de aula, tendo em comum a importância da utilização dos pares para a promoção da aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002).

5.2.5. O método Aprendendo Juntos

Este método foi criado por Johnson, Johnson e Holubec, com o objetivo de ser utilizado em diversas áreas programáticas e em todos os anos de escolaridade. O objetivo principal deste método é “compreender e favorecer as interações positivas no interior dos grupos bem como a aquisição/desenvolvimento das competências sociais” (Lopes & Silva, 2009, p. 165). Para que isto seja possível, o professor deve intervir perante os grupos, de forma que estes possam refletir as suas interações e que desenvolvam as suas competências sociais.

Os alunos são encorajados a ajudar todos 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.

O método privilegia ainda a discussão e reflexão sobre o funcionamento do grupo. Os alunos podem refletir sobre a utilização das suas competências sociais e desenvolver formas de estabelecer boas relações de trabalho com os colegas (Lopes & Silva, 2009).

O professor é encarregue de “formar os grupos, fixar os objetivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência positiva e a responsabilização, vigiar o funcionamento dos grupos, intervir, se necessário, junto deles e avaliar a aprendizagem dos alunos” (Lopes & Silva, 2009, p. 166).

Os autores deste método sugerem cinco etapas de implementação do método em sala de aula, que permitem que o professor consiga integrar no grupo os cinco princípios da aprendizagem cooperativa, já referidos no ponto 5.2.1..

A primeira etapa consiste na escolha da lição, que se deve adequar ao trabalho de grupo e que fixe objetivos quanto ao conteúdo e as competências a desenvolver.

Na segunda etapa, o professor deve tomar decisões relativamente aos grupos, desde a sua constituição à disposição da sala. Os grupos devem começar com poucos elementos, de 2 alunos, e ir aumentando o número de membros conforme a necessidade da tarefa. Os grupos devem ainda ser heterogéneos, tendo em conta as capacidades, a motivação e o estilo de trabalho dos alunos. A sala deve ser organizada

de forma a que os alunos possam comunicar facilmente uns com os outros e sem perturbarem o trabalho dos colegas. O material deve ser preparado para a utilização de todos os membros do grupo e não apenas para a utilização de uma pessoa só.

A terceira etapa consiste na explicitação da tarefa a realizar. Nesta etapa, o professor deve organizar as tarefas de forma a que os alunos sejam obrigados a cooperar para as realizar. É necessário reforçar os objetivos de cada tarefa e explicar como é que a tarefa deve ser realizada pelo grupo.

Na quarta etapa, o professor deve seguir o desenrolar da aula, observando o comportamento dos grupos e as suas interações. Deve intervir, se for necessário, auxiliando os alunos.

A última etapa compreende a avaliação dos resultados, sejam eles as competências esperadas como a avaliação das aprendizagens. É possível avaliar os alunos individual ou coletivamente, dependendo dos objetivos determinados para a tarefa realizada. Torna-se também importante avaliar o funcionamento do grupo, pedindo a cada grupo que partilhe como se sentiu a trabalhar em grupo. Desta forma, é possível pedir aos alunos que destacam aspetos que consideram que funcionam e aspetos que consideram que devem melhorar no próximo trabalho de grupo.

6. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

6.1. 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). Trata-se assim de um processo de construção de conhecimento, construído através de várias etapas (Sousa & Baptista, 2014).

Como referido na definição da problemática, o estudo proposto tem como objetivos:

- a. Identificar estratégias e atividades a desenvolver em sala de aula que promovam o desenvolvimento de processos de cooperação entre os alunos.
- b. Analisar se a realização de trabalhos em grupo e a pares constituem estratégias facilitadoras do desenvolvimento de relações interpessoais e de cooperação entre os alunos.

Assim, a presente investigação assenta num estudo de natureza qualitativa, que se centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos e atitudes dos sujeitos observados (Sousa & Baptista, 2014). É ainda caracterizada por ser uma investigação que produz dados descritivos a partir da análise de documentos e de entrevistas e através da observação.

O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados, uma vez que esta investigação “apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56). O objeto de estudo são as intenções e situações, ou seja, “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2015, p. 28).

É ainda utilizada, no presente estudo, uma metodologia que se aproxima da metodologia de investigação-ação. Esta metodologia, como o seu nome indica, tem o objetivo de investigar e intervir, tentando transformar a realidade observada. Caracteriza-se pelo protagonismo ativo do investigador, uma vez que é o mesmo que conduz o processo de investigação.

Segundo Sousa e Baptista (2014), é uma metodologia que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os

implicados” (p. 65). Coutinho (2015) refere ainda que o principal objetivo desta investigação é “compreender, melhorar e reformular práticas” (p. 308).

Após elencar os métodos definidos para a investigação, é importante destacar as técnicas de recolha de dados adequadas à natureza do presente estudo, uma vez que é através destas que serão recolhidos os dados necessários.

Para a realização desta investigação, será realizada uma observação estruturada, uma vez que o investigador parte para o terreno com um guião de observação pré-definido e estruturado em função do contexto a investigar (Coutinho, 2015).

Desta forma, será realizada uma observação direta participante. Esta observação irá permitir conhecer o sucesso da investigação. Com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos durante a investigação, foram criadas grelhas de observação com categorias a avaliar nos alunos, analisando a progressão destes ao longo do estudo (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo e Anexo B. Grelha de observação do trabalho a pares).

Quivy e Campenhoudt (2003) definem observação direta como “aquela em que o investigador procede diretamente à recolha das informações” (p. 156). Esta observação incide sobre todos os intervenientes da investigação, apelando diretamente ao sentido de observação do investigador. “Tem como suporte um guia de observação que é construído a partir destes indicadores e que designa os comportamentos a observar” (p. 156).

Por sua vez, Sousa e Baptista (2014) determinam que na observação participante, “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 88). Segundo estes autores, esta é uma técnica de investigação qualitativa orientada para a compreensão, num dado meio social, de um fenómeno que é exterior ao investigador e que lhe irá permitir integrar-se nas vivências das pessoas que o vivenciam diariamente. “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).

Analisando as definições dos dois autores sobre a observação direta e participante, é comum a referência a um guião de registo de observação. Bogdan e Biklen (1991) definem este registo como notas de campo, sendo estas o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Assim, serão utilizadas na investigação notas de campo, nas quais serão registados os acontecimentos vividos durante o período de observação, permitindo a sua análise posteriormente. Estas serão notas de campo descritivas, uma vez que a intenção destas é “captar uma imagem do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 152).

A análise documental destaca-se ainda como uma das técnicas a abordar nesta investigação, analisando documentos disponibilizados pela instituição, como o Projeto Educativo do Agrupamento, e pela professora titular de turma, como o Plano de Trabalho de Turma. O uso desta técnica é fundamental para Sousa e Baptista (2014), pois esta constitui-se como uma técnica importante neste tipo de investigação, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (p. 89).

Os resultados da análise documental irão permitir uma caracterização mais específica do contexto a investigar, aspeto que não seria possível se apenas fosse utilizada a observação como técnica de recolha de dados.

Para além das técnicas elencadas anteriormente, será ainda utilizada a entrevista (cf. Anexo C. Guião da entrevista), um método de recolha de informações que consiste “em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas” (Sousa & Baptista, 2014, p. 79).

A entrevista a realizar será semiestruturada, com um guião e um conjunto de tópicos e perguntas a abordar. Desta forma, é possível realizar perguntas com mais liberdade e com menor rigidez para o entrevistado, podendo a entrevistada ir além das perguntas, se assim o desejar (Sousa & Baptista, 2014).

6.2. Plano de intervenção

Com o intuito de desenvolver a problemática descrita no capítulo anterior, é necessário desenvolver um plano de ação que permita desenvolver os objetivos delineados. Na tabela seguinte (cf. Tabela 4) é apresentado o plano de intervenção, englobando as atividades que serão desenvolvidas durante a intervenção.

Tabela 4

Plano de Ação

	2.^a feira	3.^a feira	4.^a feira	5.^a feira	6.^a feira
1.^a semana		Apresentação do Projeto: Definição das regras de trabalho	Trabalho a pares Jogos de mímica	Trabalho de grupo Criação de uma história desenhada	
2.^a semana	Trabalho a pares Jogo do Stop			Trabalho de grupo Recolha dos animais preferidos da turma, definição das características a trabalhar e organização de dados	
3.^a semana		Trabalho de grupo Construção de pictogramas de acordo com as características dos animais preferidos da turma			Trabalho a pares Operações de matemática
4.^a semana			Trabalho a pares Construção de palavras através de letras, ilustração das palavras		Trabalho de grupo Jogos de cooperação de Educação Física
5.^a semana	Trabalho de grupo Super-dominó			Trabalho a pares Jogo sobre diversas matérias	
6.^a semana		Trabalho de grupo Jogos de cooperação de Expressão Dramática e Educação Física			Trabalho a pares Puzzle de animais
7.^a semana		Trabalho de grupo Peddy-Paper pela escola	Trabalho a pares Construção de fantoches com materiais recicláveis partindo da leitura de uma história		Avaliação do projeto

Nota. Fonte própria.

É de destacar que o método selecionado para implementar a aprendizagem cooperativa em sala de aula é o método *Aprendendo Juntos*, de acordo com os métodos definidos por Lopes e Silva (2009) e Lopes et al. (2018). Este método foi selecionado devido a ser o mais semelhante ao trabalho de grupo que tinha sido idealizado inicialmente e também por ser considerado o método mais simples a implementar a introduzir a aprendizagem cooperativa em sala de aula.

As atividades elencadas na Tabela 4 foram criadas e pensadas tendo em conta o princípio da cooperação em pares e grupos, desenvolvendo as competências interpessoais dos alunos. Foram ainda criadas tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos, privilegiando os conhecimentos prévios e desenvolvendo conteúdos de diversas áreas do Programa do 1.º CEB. São apresentadas as planificações e os materiais e/ou produções das mesmas em anexo (cf. Anexo D. Planificações e Materiais).

Previamente à realização das atividades, serão criados os grupos de trabalho heterogêneos. A formação dos grupos será feita através de um sistema de números aleatórios, sendo atribuído a cada aluno um número de 1 a 4. Os alunos com o mesmo número devem juntar-se e formar um grupo. Para a formação de pares, o grupo será dividido de forma aleatória por sorteio. Durante o período de intervenção, os pares e os grupos serão mantidos, utilizando desta forma grupos formais (Lopes & Silva, 2009). De forma a criar identidade de grupo, os alunos devem decidir um nome para o seu grupo.

É de salientar que antes do início das atividades será feita uma conversa sobre o tema do estudo, nomeadamente sobre o que alunos consideraram ser trabalho de grupo e que regras devem seguir quando trabalham com colegas.

É através desta conversa que serão construídas as regras de trabalho de grupo. Os alunos, em grande grupo, deverão chegar a um consenso sobre as regras que todos devem respeitar quando trabalham em grupo. Estas serão afixadas na sala de aula.

Será ainda transmitido aos alunos que sempre que realizarem trabalho a pares e em grupo, devem fazer a apresentação do seu trabalho à turma e realizar a autoavaliação do seu trabalho e dos seus colegas, sendo explicado aos alunos como se processa a apresentação e a avaliação.

Para que os alunos se possam avaliar, serão criadas tabelas de avaliação do trabalho de grupo e do trabalho a pares, que serão afixadas em sala de aula (cf. Anexo E. Grelha de avaliação de grupo e Anexo F. Grelha de avaliação de pares). Após terminarem a sua apresentação, o par ou o grupo deverão dirigir-se à sua tabela,

identificada com o nome do grupo ou do par, e avaliar o seu trabalho individual e o trabalho do grupo. Esta avaliação será feita com o recurso a *smiles*, divididos em quatro cores, correspondendo ao nível de satisfação do trabalho.

No final da intervenção, será realizada uma conversa com a turma sobre o decorrer do trabalho de grupo e de pares, tendo o intuito de avaliar a importância da cooperação em sala de aula e como esta afetou as relações interpessoais dos alunos.

6.3. Princípios éticos

É importante destacar que na realização da investigação, serão adotados princípios éticos com o intuito de proteger as identidades e as vontades dos participantes. Alguns princípios a adotar na investigação serão: 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 nomes fictícios e/ou mantendo o anonimato (Bogdan & Biklen, 1991; Coutinho, 2015; Sousa & Baptista, 2014).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

O estudo tem como problemática: *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*. Para desenvolver este tema, foram criados os seguintes objetivos:

- a) identificar estratégias e atividades a desenvolver em sala de aula que promovam o desenvolvimento de processos de cooperação entre os alunos;
- b) analisar se a realização de trabalhos em grupo e a pares constituem estratégias facilitadoras do desenvolvimento de relações interpessoais e de cooperação entre os alunos.

Para desenvolver o tema proposto para este estudo, foi necessário realizar uma revisão de literatura que incidisse nos conceitos propostos, de forma a compreender como estes se caracterizam e qual a importância dos mesmos para um estudo de 1.º CEB. Comece-se primeiro pelo conceito de socialização.

A socialização decorre desde que a criança é pequena e vai se desenvolvendo de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo. À medida que a criança contacta com contextos sociais, vai desenvolvendo a forma como se socializa.

Inicialmente, a sua socialização caracteriza-se por ser uma socialização egocêntrica, na qual a criança fala para si e sobre si. Nesta etapa, a criança não é capaz de estabelecer relações de cooperação, pois tudo gira à sua volta. Na idade de 7 ou 8 anos, a criança começa a distanciar-se deste egocentrismo, dando lugar a relações sociais de cooperação entre vários intervenientes. A criança consegue compreender os outros, dando lugar à discussão.

Entre vários tipos de relações que a criança estabelece, distinguem-se as relações com os adultos e com as crianças, nas quais a criança adequa os seus comportamentos e linguagem de acordo com cada interlocutor. Assim, distinguem-se dois tipos de relações, as relações de coação e de cooperação. Nas relações de coação, a criança é posta perante uma figura de autoridade, que pode ser o professor ou os pais, que lhe ditam as regras a seguir e como as deve realizar. Nas relações de cooperação, compostas por outras crianças, as crianças estabelecem de forma conjunta as regras daquela interação e a forma como as querem implementar. É de salientar que estes dois tipos de relação são de extrema importância para a vida da criança, pois permitem que a criança desenvolva a sua socialização.

Existem ainda três tipos de socialização que as crianças vão desenvolvendo durante toda a sua vida, sendo elas: os jogos de regras, nos quais as crianças participam

de acordo com as regras dos jogos, assemelhando-se a instituições sociais; as ações em comum, que, como o nome indica, são ações realizadas por crianças que colaboram entre si; e as trocas verbais, que correspondem à socialização e às relações entre as diversas crianças.

Relativamente ao conceito de cooperação, este surge devido à necessidade de reestruturação do ensino, correspondendo a necessidades da sociedade atual. A cooperação baseia-se no princípio de trabalho conjunto, no qual os alunos trabalham juntos em tarefas comuns.

A aprendizagem cooperativa surge como forma de implementar a cooperação em sala de aula, privilegiando a construção do conhecimento em grupo. A aprendizagem cooperativa é constituída por vários grupos cooperativos, que podem ser escolhidos de acordo com as necessidades da tarefa a realizar ou do grupo de alunos. Os grupos estabelecidos devem ser pequenos e formados de forma heterogénea.

Durante a implementação da aprendizagem cooperativa, é importante incutir nos alunos cinco princípios essenciais: a interdependência positiva, que consiste em todos os alunos perceberem que estão dependentes uns dos outros para realizar o trabalho cooperativo; a responsabilidade individual e de grupo, que se relaciona com a responsabilidade que cada um e que o grupo em alcançar os objetivos; a interação estimuladora, que permite que os alunos interajam entre si e que se motivem cooperativamente; as competências sociais, relacionadas com as relações interpessoais estabelecidas durante o trabalho cooperativo; e a avaliação do grupo, que ocorre no fim de cada trabalho de grupo e que permite que os alunos se consigam avaliar a si próprios e ao processo de trabalho de grupo.

A avaliação é um dos processos mais importantes na aprendizagem cooperativa, pois permite que os alunos consigam refletir sobre o trabalho realizado e perceber o que fizeram bem e o que têm de modificar futuramente. Os alunos devem, desta forma, ser incluídos nos processos de avaliação, realizando a sua auto e heteroavaliação.

A importância deste estudo depreende-se, então, com a relevância das relações interpessoais, que irão permitir que os alunos consigam desenvolver a cooperação com outros. É uma das competências privilegiadas no Perfil dos Alunos (Ministério da Educação, 2017), a qual estabelece que os alunos devem conseguir desenvolver “relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (p. 27).

Podemos, em conclusão, afirmar que é através das competências sociais e das relações que as crianças estabelecem com outros, que vão conseguir adaptar os seus comportamentos de forma correta a cada situação. É através das relações interpessoais que é possível desenvolver a cooperação, estando estes dois conceitos intimamente ligados. Não é possível cooperar sem interagir com outros, o que leva a que os alunos estabeleçam relações com os seus colegas, incentivando um clima de cooperação. A cooperação apenas é desenvolvida se as relações interpessoais se desenvolverem e vice-versa.

É necessário que as relações pessoais e os contextos de cooperação sejam privilegiados na escola, dando oportunidades aos alunos para vivenciarem contextos de partilha e de cooperação. Apenas se estes aspetos forem fomentados desde o início da escolaridade, os alunos conseguirão trabalhar de forma cooperativa corretamente.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abreu, C. R. (2007). *Jogos rápidos na sala de aula*. Porto Editora.
- Beja, F., Topa, J. M. & Madureira, C. (2018). *Jogos e projetos de Expressão Dramática. Jardins-de-infância, ATL e escolas do 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender -uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Asa Editores II, S.A.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). Desenvolvimento social na segunda infância. In *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4.ª ed.) (pp. 570-596). Artmed Editora S.A.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2.ª ed.). Almedina.
- Criando com Apego. (2019). *Animais feitos com rolo de papel higiênico*.
<https://www.criandocomapego.com/animais-feitos-com-rolos-de-papel-higienico/>
- Cubero, R. & Luque, A. (2004) Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação – volume 2* (pp. 94- 106). Artmed Editora.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectivas de docentes e crianças. *Interacções*, 41, 133-159.
- Decreto- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 237.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º. 65.
- Departamento de Educação Básica. (Ed). (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. (4.ª ed). Editorial do Ministério da Educação.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Artes Visuais*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Expressão Dramática/Teatro*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Música*. Consultado em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ensino Já. (s.d.). *Jogos fáceis de tabuada*. <http://ensinoja.com/jogos-faceis-de-tabuada/>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, 71-94.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Grigorowitsch, T. (2008). O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação Social*, 102 (29), 33-54.
- Imágenes Educativas. (2018). *Juegos para trabajar las matemáticas números y conteo (21)*. <https://www.imageneseducativas.com/75-nuevos-juegos-matematicos-conteo-numeros-operaciones-basicas-etc/juegos-para-trabajar-las-matematicas-numeros-y-conteo-21/>
- La Taille, Y., Oliveira, M. & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus editorial.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 49-84). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes, J. & Silva, S. H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Moreira, S. (2018). *Cooperar em sala de aula para o sucesso*. FACTOR.
- Lourenço, L. C. D. (2014). *Relações interpessoais: contribuições para a aprendizagem no ensino fundamental da escola municipal Zuleika David Chammas Cassar Eief*. <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47305/R%20-%20E%20-%20LUCIANE%20CIRELLI%20DENOBE%20LOURENCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luz, S. I. L. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico – percepções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20586/1/Susana%20Luz%20-%20TESE%20FINAL.pdf>
- Ministério da Educação. (Ed). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (Martins, G. O. Coord.). Ministério da Educação.
- Miranda, E. (2008). *A influencia da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade*. <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>
- Pereira, R. S. C. P. (2013). *A importância dos conceitos prévios na aprendizagem da história e da geografia: As dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9.º ano de escolaridade, num peio psicossocial rural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico da Universidade Lusófona. http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Raquel%20Pereira.pdf?sequence=1
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores.

- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Publicações D. Quixote.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança*. (2.^a ed.). Edições Asa.
- Prette, A. A. P. D. & Prette, A. D. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6 (3), 205-215. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a05.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. (3.^a ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Trad.). Gradiva.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha*. (5.^a ed.). PACTOR.
- Tiras, N. & Pérez, S. (2002). *Jogos de música e expressão corporal*. Âncora Editores.
- Trevusi, V. C. (2008). *As relações sociais para Jean Piaget: implicações para a educação escolar*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras Paulista]. http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2806.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Edições Antídoto.

ANEXOS

| | " | | "

Tabela A1

Grelha de observação do trabalho de grupo

Grupo:	Os fantásticos				Vingadores				Invencíveis				Guardiões da Galáxia				Panteras			
Aluno:	CG	JO	FR	EA	AC	CF	JR	DM	SR	CC	FC	AR	MH	JA	PM	MC	MV	IS	HC	VM
Partilha as suas opiniões/ideias																				
Aceita e respeita as opiniões dos colegas																				
Participa ativamente na realização do trabalho																				
Respeita os colegas																				
Respeita as regras definidas para o trabalho de grupo																				
Trabalha cooperativamente																				
Tem relações cordiais para com os colegas																				
Incentiva o grupo a participar na construção do trabalho																				
Cumpre os objetivos do trabalho de grupo																				
Trabalha em harmonia com o grupo																				
Partilha os recursos com os colegas																				
Escala de avaliação: 1 – Nunca; 2 - Raramente; 3 - Algumas vezes; 4 - A maior parte das vezes; 5 - Sempre																				

Nota. Fonte própria.

ANEXO B

Grelha de observação do trabalho a pares

| | | | | |

Tabela B1*Grelhas de observação do trabalho a pares*

Par:	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
Aluno:	CG	JO	FR	EA	AC	CF	JR	DM	SR	CC	FC	AR	MH	JA	PM	MC	MV	IS	HC	VM
Partilha as suas opiniões/ideias																				
Aceita e respeita as opiniões do par																				
Participa ativamente na realização do trabalho																				
Respeita o par																				
Respeita as regras definidas para o trabalho de pares																				
Trabalha cooperativamente																				
Tem relações cordiais para com o par																				
Incentiva o par a participar na construção do trabalho																				
Cumpre os objetivos do trabalho a pares																				
Trabalha em harmonia com o par																				
Partilha os recursos com o par																				
Escala de avaliação: 1 – Nunca; 2 - Raramente; 3 - Algumas vezes; 4 - A maior parte das vezes; 5 - Sempre																				

Nota. Fonte própria.

ANEXO C

Guião da entrevista

|| '' | | ''

Tabela C1

Guião da entrevista a ser realizada à professor cooperante

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista	Pedir autorização para gravar a entrevista; Informar sobre os objetivos da realização da entrevista;	
Bloco I Caraterização socioprofissional	Caracterizar o percurso académico e profissional da entrevistada;	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que é, para si, ser professora? 2. Qual a razão que a levou a querer ser professora? 3. Onde realizou a sua formação? 4. Há quanto tempo leciona? 5. Há quanto tempo leciona nesta instituição? a) Já lecionou noutras escolas? Se sim, sente alguma diferença?
Bloco II Relação entre os diversos agentes da ação educativa	<p>Conhecer as relações interpessoais entre a equipa educativa;</p> <p>Caracterizar e conhecer a relação com a comunidade envolvente;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Como caracteriza o contexto socioeconómico e cultural onde a escola se insere? 7. Há uma boa relação entre a equipa de docentes? 8. Há uma boa relação entre a equipa de docentes com a equipa de não docentes? 9. Existe algum trabalho em conjunto entre salas do mesmo ano? 10. Qual é o papel que a coordenadora

		<p>desempenha nesta instituição?</p> <p>11. Existe um trabalho de equipa entre a escola e as famílias? Se sim, estas costumam aderir/participar nas atividades?</p> <p>12. Existe alguma ligação entre a escola e a comunidade envolvente?</p>
<p>Bloco III Caraterização da turma e dos seus comportamentos</p>	<p>Caracterizar e conhecer a dinâmica do grupo;</p> <p>Identificar potencialidades e fragilidades do grupo;</p> <p>Caraterizar o comportamento do grupo;</p>	<p>13. Como caracteriza o comportamento da turma?</p> <p>14. Quais as principais potencialidades dos alunos?</p> <p>15. Quais as principais fragilidades dos alunos?</p> <p>16. Quais as principais dificuldades dos alunos:</p> <p>a) a nível da matemática?</p> <p>b) a nível do estudo do meio?</p> <p>c) a nível do português?</p> <p>d) a nível das expressões plásticas e educação física?</p> <p>17. Quais as principais estratégias/metodologias utilizadas na gestão de comportamentos em sala de aula?</p> <p>18. Existe alguma rotina diária que utilize com os alunos?</p>

<p style="text-align: center;">Bloco IV Educação Inclusiva</p>	<p style="text-align: center;">Caracterizar e conhecer o grupo;</p> <p style="text-align: center;">Identificar dificuldades a nível motor e de aprendizagem;</p> <p style="text-align: center;">Identificar as estratégias/metodologias utilizadas pela entrevistada para promover uma educação inclusiva;</p>	<p>19. Há crianças com culturas diferentes? Se sim, qual (is)?</p> <p>a) A cultura desses alunos influencia a aprendizagem das outras crianças? Se sim, quais as estratégias que utiliza para evitar essa influência?</p> <p>20. Há alguma criança com dificuldades de aprendizagens?</p> <p>a) Quais as estratégias que utiliza para ultrapassar essas dificuldades?</p>
<p style="text-align: center;">Bloco V Ação pedagógica da professora cooperante</p>	<p style="text-align: center;">Compreender como a entrevistada organiza a turma;</p>	<p>21. Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica?</p> <p>22. De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?</p> <p>23. Como é que organiza as atividades de ensino e aprendizagem?</p> <p>24. Como são avaliadas as aprendizagens?</p> <p>25. Como é realizada a organização e a gestão das rotinas do grupo?</p> <p>26. Como é que é organizado e gerido o espaço da sala de aula?</p> <p>27. Qual o critério para a escolha dos lugares?</p>

		<p>28. Como é que organiza e gere o tempo?</p> <p>29. Que tipo de materiais curriculares usa?</p> <p>30. Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica?</p>
<p>Bloco VI Metodologias de ensino</p>	<p>Identificar as estratégias/metodologias utilizadas pela entrevistada;</p> <p>Conhecer a participação da família no planeamento das atividades;</p> <p>Compreender como é que as atividades são planeadas;</p> <p>;</p>	<p>31. Existe algum modelo pedagógico no qual se baseia para exercer (imposto pela escola ou não)?</p> <p>32. Utiliza outros métodos para facilitar a aprendizagem dos alunos?</p> <p>33. Existe alguma planificação semanal? Se sim, como e quando é feita essa planificação? (No início da semana, do mês ou do período)</p>
<p>Bloco VII Cooperação e relações pessoais</p>	<p>Conhecer a interação dos alunos em grupos e pares;</p> <p>Identificar os tipos de relações entre os alunos;</p>	<p>34. Realiza trabalhos de grupo com os alunos? E a pares?</p> <p>35. Em que disciplina utiliza com mais frequência o trabalho de grupo ou a pares?</p> <p>36. Como se processa o trabalho de grupo ou pares? (definição dos grupos, etapas...)</p> <p>37. Quando os alunos trabalham em grupo conseguem obter um bom resultado?</p>

		<p>38. Os alunos têm uma boa relação entre si?</p> <p>39. Existem conflitos na turma? Se sim, de que forma gere os mesmos?</p> <p>40. Que estratégias utiliza para promover relações entre os alunos?</p>
Conclusão da entrevista	<p>Verificar a não resposta de questões;</p> <p>Verificar a existência de outros tópicos importantes que não foram abordados.</p>	<p>41. Existe mais alguma questão ou tópico que considere pertinente abordar?</p>

Nota. Fonte própria.

ANEXO D
Planificações e Materiais
| | | | |

Tabela D1

Planificação “Jogos de mímica”

Jogos de mímica					1.ª semana; 4.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Improvisar pequenas representações; ✓ Trabalhar cooperativamente;						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 50 min	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Expressão Dramática	1. Comunicar em grande grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> pares</p> <p>O professor chama um par à frente da turma. Pede a um dos elementos do par que retire de um saco um papel que contém uma ação ou personagens.</p> <p>O par deve combinar rapidamente o que vai fazer para os colegas adivinharem. Não podem falar nem fazer sons.</p> <p>Os restantes pares devem adivinhar o que os colegas estão a mimicar.</p> <p>O par que adivinhar deve fazer a mímica seguinte.</p> <p>Este processo deve ser repetido até que todos os pares façam a mímica para os seus colegas.</p>	5 min	. Saco; . Papéis com ações ou personagens;	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez. 3.1. Representa a ação ou a personagem.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo B. Grelha de observação do trabalho a pares; . Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares).
	2. Participar ativamente no trabalho da turma.		5 min			
	3. Representar a ação ou a personagem.		40 min			

	4. Fazer improvisações.				4.1. Faz improvisações.	
--	-------------------------	--	--	--	-------------------------	--

Nota. Fonte própria.

Tabela D2

Planificação “Criação de uma história desenhada”

Criação de uma história desenhada						1.ª semana; 5.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Criar uma história; ✓ Trabalhar cooperativamente;							
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 50 min	Recursos	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
Expressão Plástica Português Produção Expressiva	1. Comunicar em grande grupo.	<u>Organização do grupo:</u> grupos O professor comunica aos alunos que irão criar uma história desenhada. Entrega aos grupos quatro folhas A4, uma para cada aluno. Os alunos, em grupo, devem criar uma história. Cada aluno ficará responsável por desenhar parte da história. Devem decidir o que desenhar e quem faz o quê.	30 min	. Folhas; . Material de escrita; . Lápis de cor; . Canetas de feltro	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez. 2.4. Trabalha com o seu grupo.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); .Grelha de avaliação de grupo (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)	
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	Apresentação Ao apresentar, os alunos devem contar a história aos colegas, com recursos aos desenhos que fizeram.	20 min				

	<p>3. Criar uma história inventada;</p> <p>4. Desenhar partes de uma história;</p> <p>5. Narrar uma história recorrendo a desenhos.</p>				<p>3.1. Cria uma história inventada, criando:</p> <p>a) personagens;</p> <p>b) locais;</p> <p>c) ação.</p> <p>4.1. Desenha partes de uma história, incluindo:</p> <p>a) personagens;</p> <p>b) ações;</p> <p>c) espaços.</p> <p>5.1. Narra uma história recorrendo a desenhos.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

Nota. Fonte própria.

Tabela D3

Planificação “Jogo do STOP”

Jogo do STOP					2.ª semana; 2.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Escrever várias palavras com a mesma letra; ✓ Trabalhar cooperativamente;						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 40 min	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Português Alfabeto; Consciência fonológica.	1. Comunicar em grande grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> pares</p> <p>O professor distribui pelos pares uma tabela do jogo do STOP. Explica aos alunos quais as regras que devem respeitar para jogar.</p> <p>O professor dirá uma letra aleatória e os alunos, em pares, têm de escrever palavras que correspondam às categorias pedidas.</p> <p>Quando preencherem todas as categorias, o par deve dizer STOP e todos os outros pares devem parar.</p> <p>Se não existirem palavras repetidas, o par que escreveu essa palavra recebe 10 pontos. Se existir palavras repetidas, quem repetiu recebe 5 pontos.</p> <p>O professor vai anotando a pontuação dos pares.</p> <p>O jogo termina quando todas as linhas da tabela estiverem preenchidas.</p>	5 min	. Tabela do jogo do STOP (cf. Figura D1); . Material de escrita	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez. 2.4. Trabalha com o seu grupo. 3.1. Escreve palavras que	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo B. Grelha de observação do trabalho a pares; .Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.		5 min			
	3. Escrever palavras que comecem com a letra pedida;		10 min			
			20 min			

	4. Escrever palavras que correspondam à categoria pedida;				comecem com a letra pedida; 4.1. Escreve palavras que correspondam à categoria pedida.	
--	---	--	--	--	---	--

Nota. Fonte própria.

Figura D1

Tabela do jogo do STOP

Letra	Animal	Cor	Profissão	Número	Alimento	Total

Nota. Fonte própria.

Tabela D4

Planificação “Recolha dos animais preferidos da turma”

Recolha dos animais preferidos da turma					2.ª semana; 5.ª feira	
Objetivos Gerais:						
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nomear animais; ✓ Identificar características de animais; ✓ Trabalhar cooperativamente. 						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 45 min	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Matemática Organização e tratamento de dados	1. Comunicar em grande grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> grupo</p> <p>O professor pergunta a todos os alunos quais os seus animais preferidos. Divide o quadro a meio e escreve num dos lados os animais preferidos de cada um.</p> <p>Pede aos diferentes grupos que digam características dos animais preferidos da turma, tais como “tem asas”, “tem riscas” ou “põe ovos”. Escreve as características que os alunos disseram na outra metade do quadro.</p>	15 min	. Quadro; . Giz; . Tabela para preencher (cf. Figura D2); . Material de escrita;	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez. 2.4. Trabalha com o seu grupo.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); . Grelha de avaliação de grupo (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	<p>De seguida, distribui pelos grupos uma tabela para que os alunos a preencham com as os animais e com as características que escreveram no quadro.</p> <p>Os alunos devem, em grupo, preencher a coluna de acordo com as características de cada animal, colocando um X na característica que se adequa a cada animal.</p>	20 min			

	<p>3. Identificar características de animais;</p> <p>4. Identificar diferenças e semelhanças entre animais;</p> <p>5. Agrupar animais de acordo com as suas características;</p>				<p>3.1. Identifica características de animais;</p> <p>4.1. Identifica diferenças e semelhanças entre animais;</p> <p>5.1. Agrupa animais de acordo com as suas características.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Nota. Fonte própria.

Figura D2

Tabela características animais

		CARACTERÍSTICAS								
ANIMAIS										

Nota. Fonte própria.

Tabela D5

Planificação “Construção de pictogramas de acordo com as características dos animais preferidos da turma”

Construção de pictogramas de acordo com as características dos animais preferidos da turma						3.ª semana; 3.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Nomear animais; ✓ Identificar características de animais; ✓ Trabalhar cooperativamente.							
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 55 min	Recursos	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
Matemática Organização e tratamento de dados Estudo do Meio Seres vivos – características	1. Comunicar em grande grupo. 2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> grupo</p> <p>O professor distribui pelos alunos as tabelas construídas na aula anterior sobre as características dos animais preferidos da turma.</p> <p>De seguida, distribui aleatoriamente um papel dobrado a cada grupo, que contem uma característica escrita.</p> <p>Os alunos devem fazer uma lista dos animais que correspondem a essa característica.</p> <p>O professor distribui por cada grupo um pictograma para os alunos preencherem de acordo com os animais que fizeram a lista. Distribui também círculos com imagens de animais, os quais os alunos irão utilizar para fazer o pictograma.</p>	5 min 10 min 20 min	.Tabela com animais e características; .Material de escrita; .Pictogramas (cf. Figura D3 e D4);	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez. 2.4. Trabalha com o seu grupo.	. Produções dos alunos; .Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); . Grelha de avaliação de grupo (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)	

	<p>3. Identificar características de animais;</p> <p>4. Identificar diferenças e semelhanças entre animais;</p> <p>5. Agrupar animais de acordo com as suas características;</p> <p>6. Construir pictogramas;</p>	<p>Os alunos devem colocar a imagem do animal na sua categoria correspondente, de acordo com a característica que estão a trabalhar.</p> <p>Apresentação</p>	<p>20 min</p>		<p>3.1. Identifica características de animais;</p> <p>4.1. Identifica diferenças e semelhanças entre animais;</p> <p>5.1. Agrupa animais de acordo com as suas características.</p> <p>6. Constrói pictogramas de acordo com as características dos animais.</p>	
--	---	---	---------------	--	--	--

Nota. Fonte própria.

Figura D3

Exemplo de pictograma construído 1



Nota. Fonte própria.

Figura D4

Exemplo de pictograma construído 2



Nota. Fonte própria.

Tabela D6

Planificação “Operações de matemática”

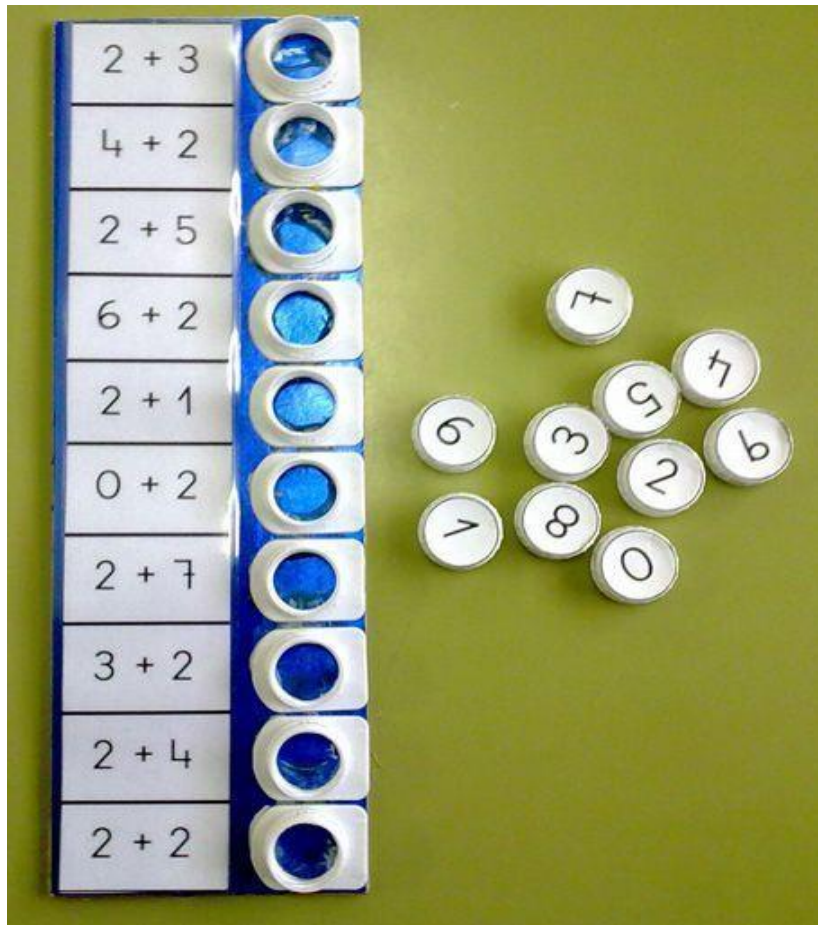
Operações de matemática					3.ª semana; 6.ª feira	
Objetivos Gerais:						
✓ Realizar operações colaborativamente;						
✓ Trabalhar cooperativamente.						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 65 min	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Matemática Números e Operações	1. Comunicar em grande grupo.	<u>Organização do grupo:</u> pares O professor distribui pelos pares um quadro de operações. Os alunos, em pares, devem realizar as operações. Devem discutir em grupo e chegar ao resultado em pares. Após 10 minutos, o professor pede aos alunos que troquem de quadros de operações. Desta forma, todos os alunos podem realizar diversas operações.	5 min	. Quadros das operações (cf. Figura D5 e D6).	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo B. Grelha de observação do trabalho a pares; .Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares).
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.		10 min			
			50 min			

	3. Realizar operações.				3.1. Realiza operações de: a) adição; b) subtração; c) multiplicação;	
--	------------------------	--	--	--	--	--

Nota. Fonte própria.

Figura D5

Exemplo do quadro de operações 1



Nota. Retirado de Ensino Já (s.d.).

Figura D6

Exemplo do quadro de operações 2



Nota. Retirado de Imágenes Educativas (2018).

Tabela D7

Planificação “Construção de palavras”

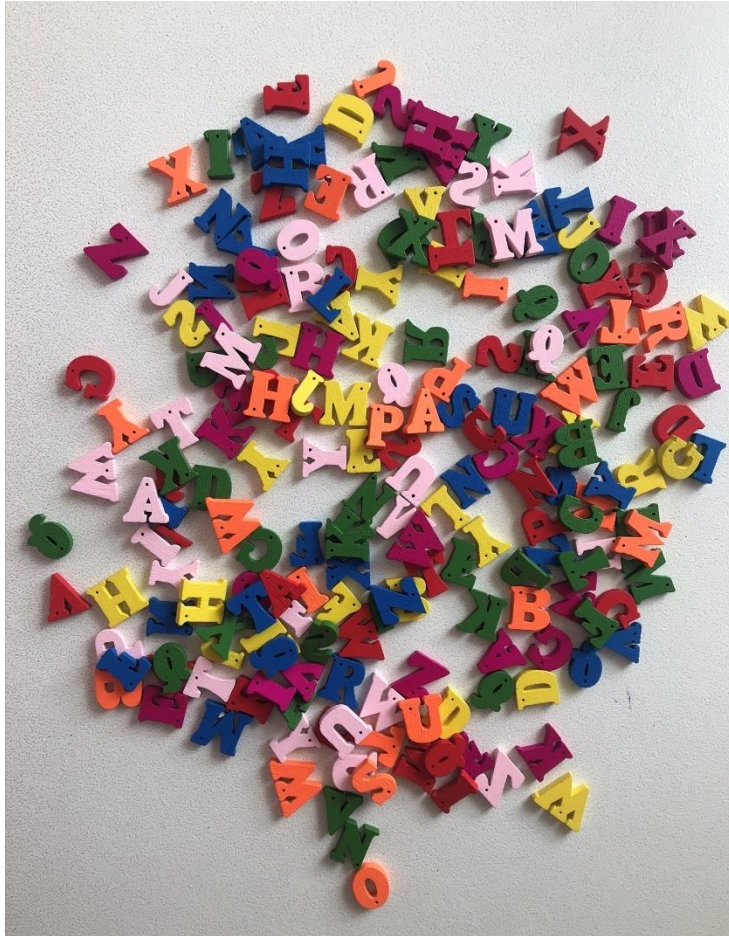
Construção de palavras					4.ª semana; 4.ª feira	
Objetivos Gerais:						
✓ Construir palavras;						
✓ Trabalhar cooperativamente.						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 50 min	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Português	1. Comunicar em grande grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> pares</p> <p>O professor distribui pelos pares diversas letras do abecedário, assim como folhas brancas A4.</p> <p>Os pares devem rearranjar as letras, procurando fazer diversas palavras.</p> <p>Devem chamar o professor para que este possa confirmar se as palavras estão escritas corretamente.</p>	30 min	<p>. Letras do Abecedário (cf. Figura D7 e D8);</p> <p>. Folhas A4;</p> <p>. Material de escrita;</p> <p>. Lápis de cor ou canetas de feltro.</p>	<p>1.1. Comunica de forma clara.</p> <p>1.2. Tem um discurso estruturado.</p> <p>1.3. Utiliza um vocabulário adequado.</p>	<p>.Feedback;</p> <p>.Autoavaliação;</p> <p>.Grelha de observação (cf. Anexo B.</p> <p>Grelha de observação do trabalho a pares;</p> <p>. Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F.</p> <p>Grelha de avaliação de pares)</p>
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	<p>Após terem rearranjado as letras, devem escrever as mesmas na folha A4.</p> <p>Quando tiverem escrito as palavras na folha, devem ilustrar as palavras escritas.</p> <p>Apresentação</p>	20 min			

	<p>3. Reorganizar letras para escrever palavras.</p> <p>4. Ilustrar as palavras escritas.</p>				<p>2.4. Trabalha com o seu grupo.</p> <p>3.1. Reorganiza letras para escrever palavras.</p> <p>4.1. Ilustra as palavras escritas.</p>	
--	---	--	--	--	---	--

Nota. Fonte própria.

Figura D7

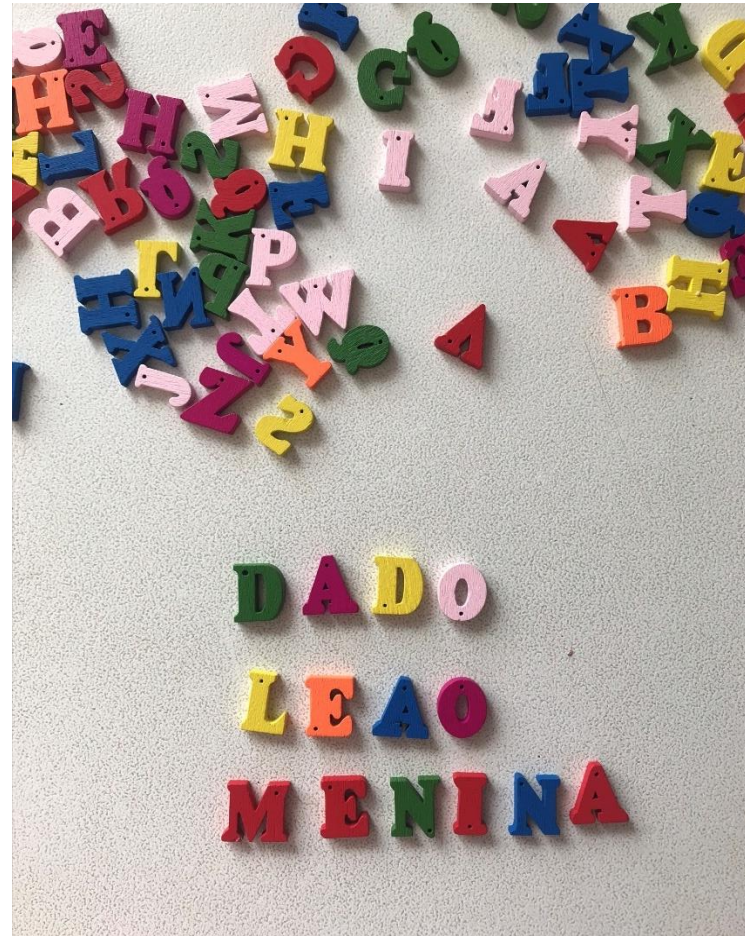
Letras para construção de palavras



Nota. Fonte própria.

Figura D8

Letras para construção de palavras



Nota. Fonte própria.

Tabela D8

Planificação “Jogos de cooperação de Educação Física”

Jogos de cooperação de Educação Física				4.ª semana; 6.ª feira	
Objetivos de referência:					
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; ✓ Saber de memória a sequência de números naturais até 10; ✓ Deslocar-se em toda a áreas, nas diferentes formas de locomoção; ✓ Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionado e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos. 					
Conteúdos	Descrição	Tempo 50 min	Recursos	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
<p>Educação Física Atividades Rítmicas Expressivas</p> <p>Números e Operações</p>	<p><u>Organização do grupo:</u> grupo</p> <p>Aquecimento O professor explica as regras do jogo. Os alunos devem deslocar-se a andar pelo espaço delimitado pelo professor, sendo que se devem deslocar de acordo com a indicação dada pelo professor: - par, os alunos devem deslocar-se a rastejar; - ímpar, os alunos devem deslocar-se a rolar sobre si próprios.</p> <p>A meio da atividade, o professor altera o modo de deslocação de cada indicação: - par, os alunos devem deslocar-se saltitar; - ímpar, os alunos devem deslocar-se a rodopiar.</p>	6 min	<p>. 50 cubos; . lenço.</p>	<p>Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios: Sabe de memória a sequência de números naturais até 10.</p>	<p>.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); .Grelha de avaliação de grupo (cf.</p>

	<p>Ordena os números</p> <p>O professor dispõe no meio do ginásio vários cubos numerados de 0 a 10, sendo que existem cubos com números repetidos. O objetivo do jogo é que cada grupo consiga fazer a sequência dos números naturais até ao 10. Para isso, um elemento de cada grupo deve, à vez, deslocar-se ao centro do campo e trazer um cubo, sendo que só podem trazer um cubo de cada vez. Os alunos só podem partir quando o colega anterior chegar.</p> <p>Ao longo do jogo, o professor vai alterando o modo de deslocação dos aluno até ao centro do ginásio. Do centro do ginásio até chegar ao grupo, devem deslocar-se a correr. Se o professor disser:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Caranguejo, os alunos devem deslocar-se em caranguejo até ao centro do campo; . Tesoura, os alunos devem fazer saltos de tesoura até ao centro do campo; . Aranha, os aluno devem deslocar-se em aranha até ao centro do campo. <p>Ganha o grupo que completar corretamente a sequência.</p> <p>Jogo do lenço</p> <p>O professor delimita a área de jogo através da colocação de pinos, formando um círculo. Os grupos devem colocar-se no seu local destinado. Comunica aos alunos que estes devem atribuir um número a cada um dos elementos, de 1 a 4.</p> <p>O professor coloca-se no centro do círculo.</p> <p>Para iniciar o jogo, o professor chama dois números, de 1 a 4. Ao chamar os dois números, os alunos correspondentes a esses números em cada equipa, devem</p>	20 min		Desloca-se em toda a área, nas diferentes formas de locomoção: a) combinando o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas direções e sentidos definidos pela orientação corporal;	Anexo F. Grelha de avaliação de pares)
		24 min			

	<p>saltar a pés juntos e de mãos dadas, e deslocar-se até ao professor para retirar o lenço.</p> <p>O primeiro par a alcançar o lenço ganha a ronda.</p> <p>Ganha o grupo que tiver mais pontos.</p>			<p>Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras.</p>	
--	--	--	--	--	--

Nota. Fonte própria.

Tabela D9

Planificação “Super dominó”

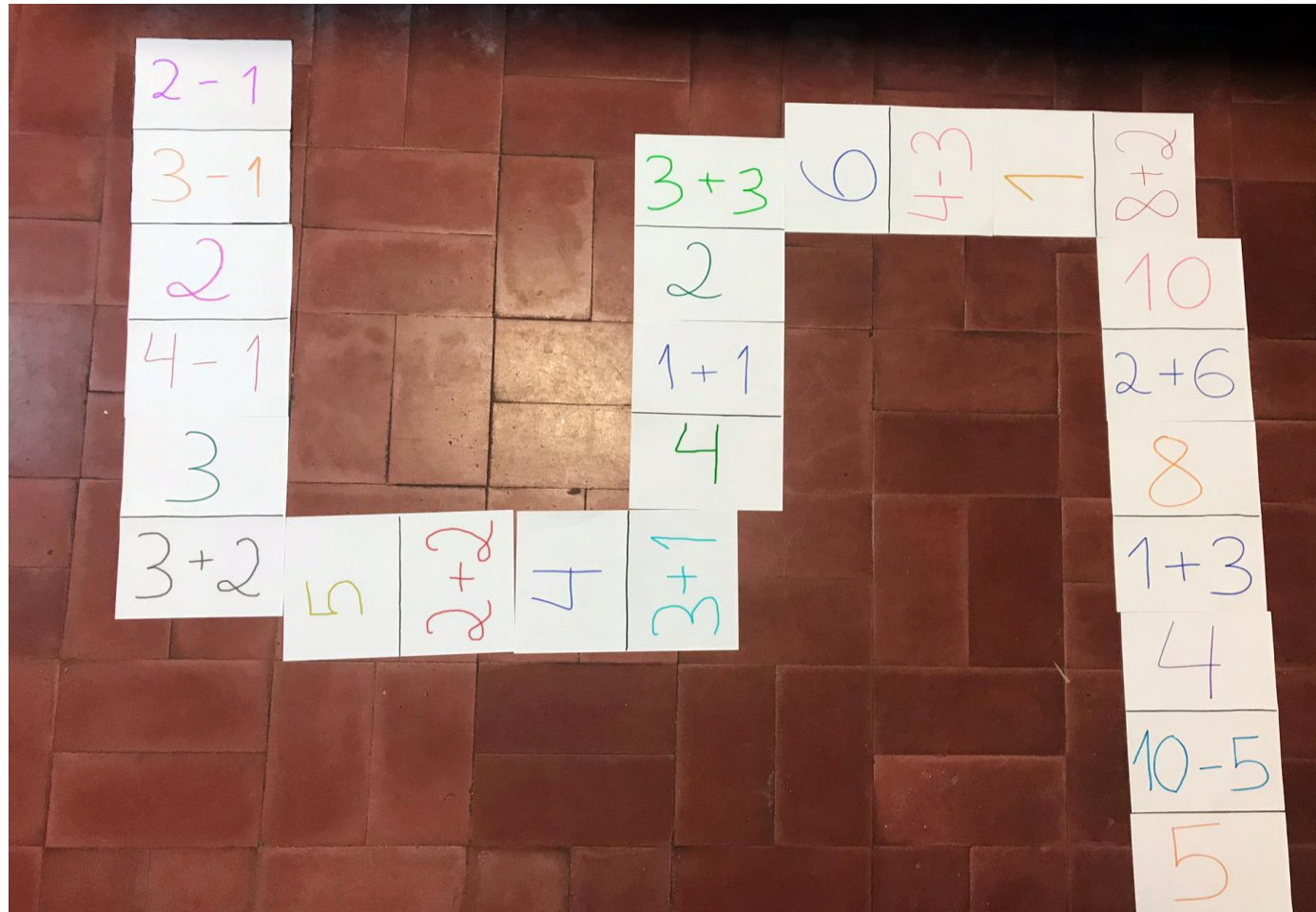
Super dominó					5.ª semana; 2.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Realizar operações; ✓ Trabalhar cooperativamente.						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Matemática Números e Operações	1. Comunicar em grande grupo. 2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	<u>Organização do grupo:</u> grupo O professor distribui por cada grupo 10 peças de dominó. O professor coloca a primeira peça de dominó. O grupo que tiver a reposta à operação deve colocar a sua peça junto à peça de dominó que contém a operação. O próximo grupo que tiver a resposta deve colocar a sua peça e assim sucessivamente até não existir mais peças.		. 51 Peças dominó (cf. Figura D9).	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista. 2.3. Fala apenas na sua vez.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); .Grelha de avaliação dos grupos (cf. Anexo F. Grelha de

	3. Realizar operações.				2.4. Trabalha com o seu grupo. 3.1. Realiza operações de: a) adição; b) subtração;	avaliação de pares)
--	------------------------	--	--	--	---	---------------------

Nota. Fonte própria.

Figura D9

Super dominó



Nota. Fonte própria.

Tabela D10

Planificação “Jogo de consolidação sobre diversas matérias”

Jogo de consolidação sobre diversas matérias					5.ª semana; 5.ª feira	
<p>Objetivos Gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rever diversos conteúdos trabalhados anteriormente; ✓ Mobilizar conteúdos necessários para responder às questões; ✓ Participar de forma correta, adequando o seu comportamento ao contexto de jogo; ✓ Trabalhar cooperativamente. 						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Português Matemática Estudo do Meio</p>	<p>1. Comunicar em grande grupo.</p> <p>2. Participar ativamente no trabalho do grupo.</p>	<p><u>Organização do grupo:</u> pares</p> <p>O professor comunica aos alunos que irão realizar um jogo a pares. O professor fará questões de resposta “verdadeiro” e “falso” e os pares terão 1 minuto para decidir a resposta certa.</p> <p>O professor distribui por cada par dois cartões com os símbolos “v” e “x”, que devem ser utilizados para responder às questões.</p> <p>O professor escreve no quadro o nome dos pares, fazendo uma tabela para escrever os pontos das equipas.</p> <p>Por cada resposta certa, os alunos recebem um ponto.</p> <p>Ganha o par que tiver mais respostas certas.</p>		<p>. Quadro;</p> <p>. Giz;</p> <p>. Cartões de resposta;</p> <p>. Lista de perguntas (cf. Figura D10 a D35).</p>	<p>1.1. Comunica de forma clara.</p> <p>1.2. Tem um discurso estruturado.</p> <p>1.3. Utiliza um vocabulário adequado.</p> <p>2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões.</p> <p>2.2. Justifica o seu ponto de vista.</p>	<p>. Respostas dos alunos;</p> <p>.Feedback;</p> <p>.Autoavaliação;</p> <p>.Grelha de observação (cf. Anexo B.</p> <p>Grelha de observação do trabalho a pares;</p>

	<p>3. Responder às questões de forma acertada:</p> <p>4. Participar de forma correta no jogo;</p>				<p>2.3. Fala apenas na sua vez.</p> <p>2.4. Trabalha com o seu grupo.</p> <p>3.1. Responde às questões de forma acertada;</p> <p>4.1. Participa de forma correta no jogo, respeitando:</p> <p>a) as regras de participação do jogo;</p> <p>b) os colegas;</p> <p>c) a sua vez para participar;</p>	<p>.Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)</p>
--	---	--	--	--	--	--

Nota. Fonte própria.

Figura D10

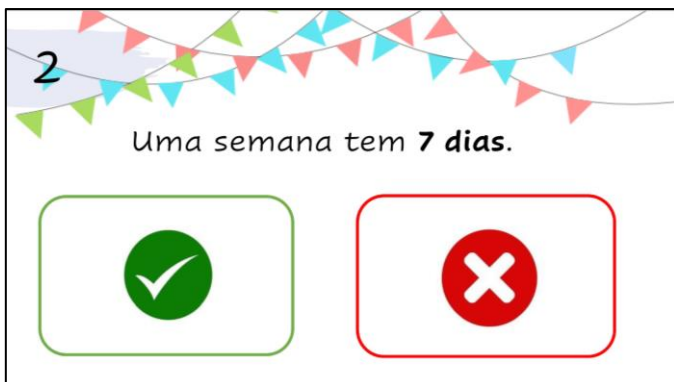
O grande jogo do 1.º ano – slide 1



Nota. Fonte própria.

Figura D12

O grande jogo do 1.º ano – slide 3



Nota. Fonte própria.

Figura D11

O grande jogo do 1.º ano – slide 2



Nota. Fonte própria.

Figura D13

O grande jogo do 1.º ano – slide 4



Nota. Fonte própria.

Figura D14

O grande jogo do 1.º ano – slide 5

4

A que pessoa que faz pão chama-se **pedreiro**.

Nota. Fonte própria.

Figura D16

O grande jogo do 1.º ano – slide 7

6

$2+3=4$

Nota. Fonte própria.

Figura D15

O grande jogo do 1.º ano – slide 6

5

A irmã da minha mãe é minha **prima**.

Nota. Fonte própria.

Figura D17

O grande jogo do 1.º ano – slide 8

7

A sopa come-se com uma **faca**.

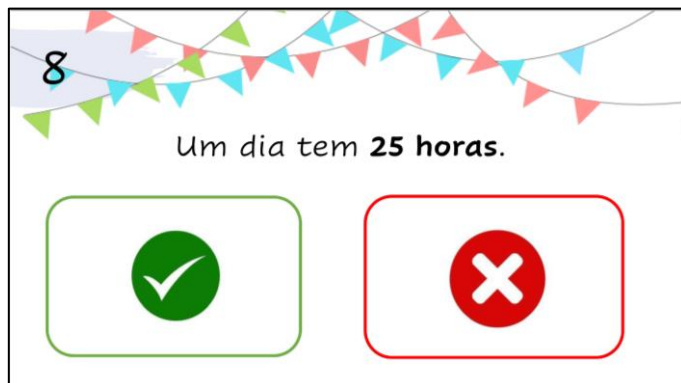
Nota. Fonte própria.

Figura D18

O grande jogo do 1.º ano – slide 9

8

Um dia tem **25 horas**.




Nota. Fonte própria.

Figura D20

O grande jogo do 1.º ano – slide 11

10

Uma semana tem **7 dias**.



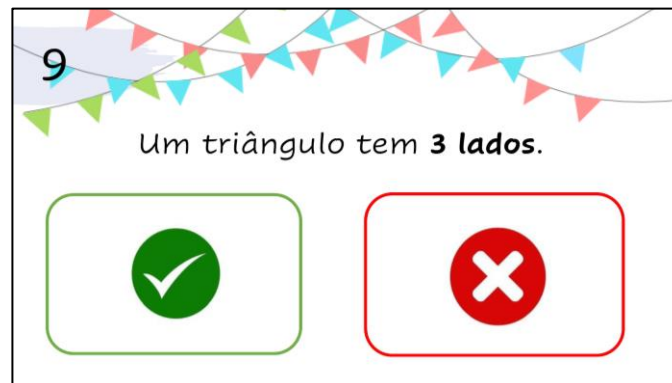
Nota. Fonte própria.

Figura D19

O grande jogo do 1.º ano – slide 10

9

Um triângulo tem **3 lados**.



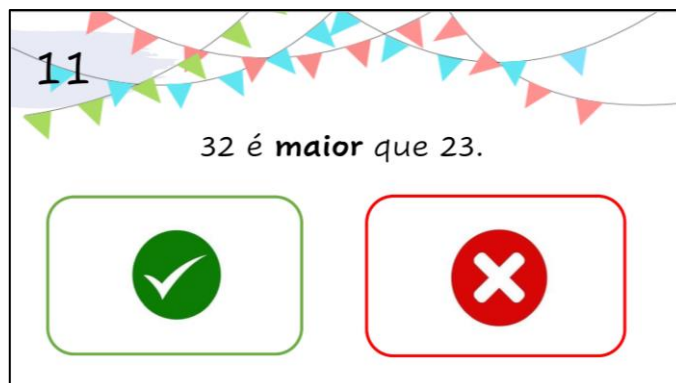
Nota. Fonte própria.

Figura D21

O grande jogo do 1.º ano – slide 12

11

32 é **maior** que 23.



Nota. Fonte própria.

Figura D22

O grande jogo do 1.º ano – slide 13

12

No inverno faz **mais calor**.



Nota. Fonte própria.

Figura D24

O grande jogo do 1.º ano – slide 15

14

Mariposa é um estilo de **natação**.



Nota. Fonte própria.

Figura D23

O grande jogo do 1.º ano – slide 14

13

A palavra **mota** tem **duas sílabas**.



Nota. Fonte própria.

Figura D25

O grande jogo do 1.º ano – slide 16

15

O número 7 é **ímpar**.



Nota. Fonte própria.

Figura D26

O grande jogo do 1.º ano – slide 17

16

O cavalo é **mais rápido** que o cão.

Nota. Fonte própria.

Figura D28

O grande jogo do 1.º ano – slide 19

18

Fevereiro tem **31 dias**.

Nota. Fonte própria.

Figura D27

O grande jogo do 1.º ano – slide 18

17

Uma década é formada por **5 anos**.

Nota. Fonte própria.

Figura D29

O grande jogo do 1.º ano – slide 20

19

Os barcos **voam**.

Nota. Fonte própria.

Figura D30

O grande jogo do 1.º ano – slide 21

20

A água do mar é **salgada**.

Slide 20 features a decorative banner of colorful triangles at the top. The number '20' is in the top left. The text 'A água do mar é **salgada**.' is centered. Below are two rounded rectangular buttons: a green one with a white checkmark and a red one with a white 'X'.

Nota. Fonte própria.

Figura D32

O grande jogo do 1.º ano – slide 23

22

As laranjeiras dão **limões**.

Slide 22 features a decorative banner of colorful triangles at the top. The number '22' is in the top left. The text 'As laranjeiras dão **limões**.' is centered. Below are two rounded rectangular buttons: a green one with a white checkmark and a red one with a white 'X'.

Nota. Fonte própria.

Figura D31

O grande jogo do 1.º ano – slide 22

21

Na praia existe muita **areia**.

Slide 21 features a decorative banner of colorful triangles at the top. The number '21' is in the top left. The text 'Na praia existe muita **areia**.' is centered. Below are two rounded rectangular buttons: a green one with a white checkmark and a red one with a white 'X'.

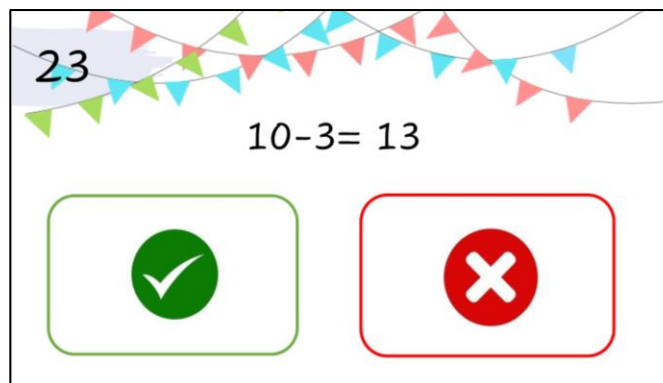
Nota. Fonte própria.

Figura D33

O grande jogo do 1.º ano – slide 24

23

$10 - 3 = 13$

Slide 23 features a decorative banner of colorful triangles at the top. The number '23' is in the top left. The text ' $10 - 3 = 13$ ' is centered. Below are two rounded rectangular buttons: a green one with a white checkmark and a red one with a white 'X'.


Nota. Fonte própria.

Figura D34

O grande jogo do 1.º ano – slide 25

24

Um círculo tem **6 lados**.

The slide features a decorative banner of colorful triangles at the top. Below the banner, the number '24' is in the top left corner. The main text reads 'Um círculo tem 6 lados.' Below this text are two rounded rectangular buttons. The left button has a green border and contains a green circle with a white checkmark. The right button has a red border and contains a red circle with a white 'X'.


Nota. Fonte própria.

Figura D35

O grande jogo do 1.º ano – slide 26

25

O gato tem **mais dentes** do que o tubarão.

The slide features a decorative banner of colorful triangles at the top. Below the banner, the number '25' is in the top left corner. The main text reads 'O gato tem mais dentes do que o tubarão.' Below this text are two rounded rectangular buttons. The left button has a green border and contains a green circle with a white checkmark. The right button has a red border and contains a red circle with a white 'X'.

Nota. Fonte própria.

Tabela D11

Planificação “Jogos de cooperação de Expressão Dramática e Educação Física”

Jogos de cooperação de Expressão Dramática e Educação Física				6.ª semana; 3.ª feira	
<p>Objetivos de referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; ✓ Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação; ✓ Ultrapassar obstáculos com o seu par; ✓ Cumprir instruções dadas pelos gestos do par. 					
Conteúdos	Descrição	Tempo 30 min	Recursos	Avaliação	
				Indicadores	Instrumentos
<p>Expressão Dramática Expressão corporal</p> <p>Educação Física Deslocamentos e Equilíbrios</p>	<p><u>Organização do grupo:</u> grupo</p> <p>Barreira de obstáculos Os alunos devem organizar-se nos seus pares. O professor coloca alguns arcos, cordas, colchões, obstáculos de esponja e bancos suecos, formando um caminho com obstáculos</p> <p>O par deve ultrapassar os obstáculos de braço dado. Não podem largar o braço dos colegas e devem ultrapassar os obstáculos juntos.</p> <p>O Guia e o cego</p>	15 min	<ul style="list-style-type: none"> . 10 arcos; . 4 cordas; . 6 colchões; . 10 esponjas; . 1 banco sueco. 	<p>Coopera com os companheiros nos jogos e exercícios;</p> <p>Realiza ações motoras básicas de deslocamento;</p> <p>Ultrapassa obstáculos com o seu par;</p>	<ul style="list-style-type: none"> .Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); .Grelha de avaliação de par;

	<p>Os alunos deverão formar os pares. Um dos alunos será o “Cego” e deverá ter os olhos vendados, enquanto que o outro elemento do par deverá ser o “Guia”.</p> <p>O professor, antes do início da atividade, deve dar instruções, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para virar para o lado esquerdo, deve-se tocar no ombro esquerdo e para o lado direito, no ombro direito; - Para parar, o “Guia” deve colocar a mão no meio das costas do “Cego” e para avançar retirar a mão. 	15 min		Cumprir instruções dadas pelos gestos do par.	grupo (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)
--	--	--------	--	---	---

Nota. Fonte própria.

Tabela D12

Planificação “Puzzle de animais”

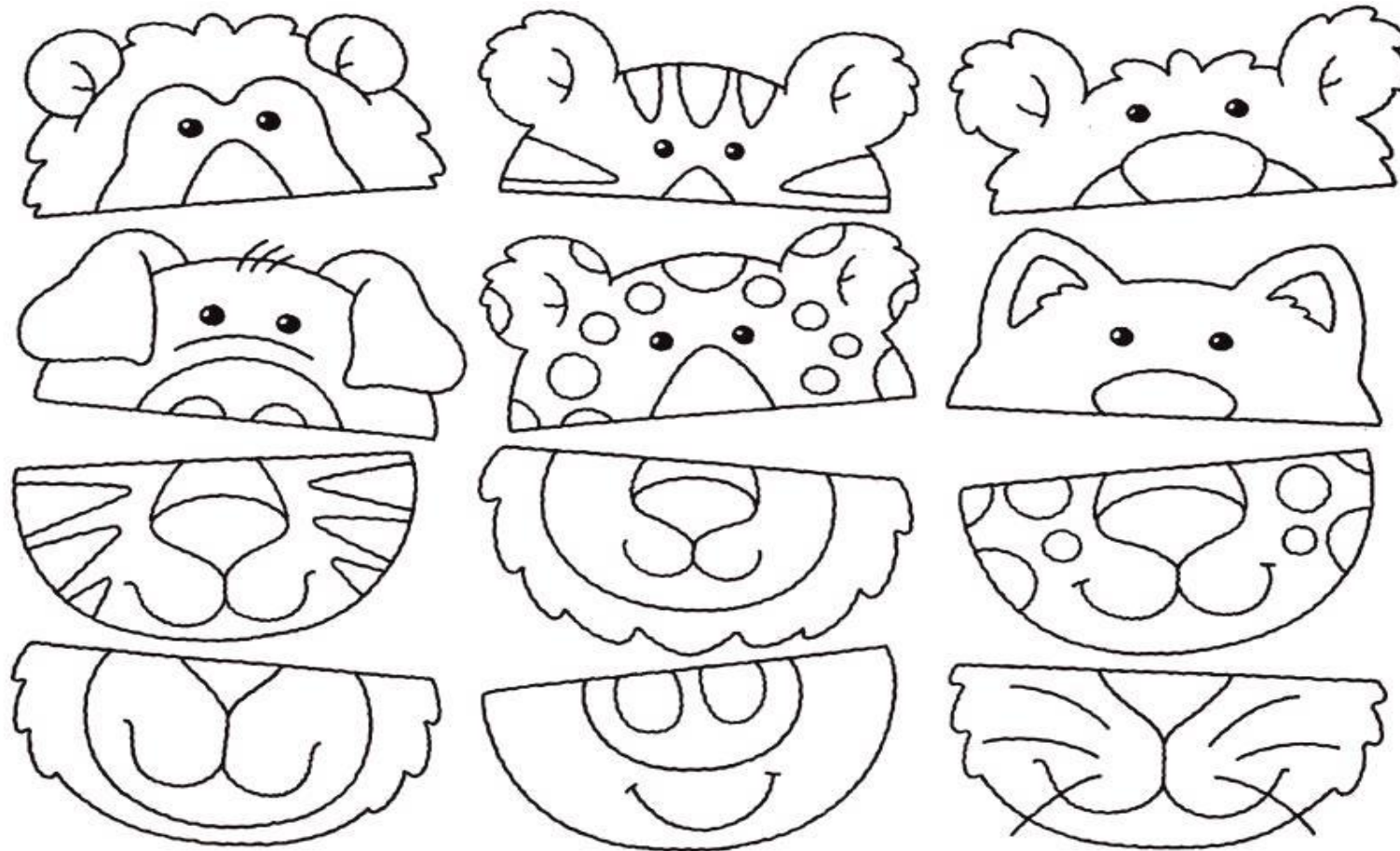
Puzzle de animais						6.ª semana; 6.ª feira	
Objetivos Gerais:							
✓ Realizar construções de animais, de acordo com as suas características;							
✓ Trabalhar cooperativamente.							
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 20min	Recursos	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
<p>Expressão Plástica</p> <p>Estudo do Meio Seres vivos</p>	<p>1. Comunicar em grande grupo.</p> <p>2. Participar ativamente no trabalho do grupo.</p>	<p><u>Organização do grupo:</u> pares</p> <p>O professor folhas com desenhos de animais impressos pelos pares. Os alunos devem cortar as metades dos animais. De seguida, devem construir a cara de cada animal, procurando a sua correspondência.</p> <p>Após terem descoberto todos os animais, devem colar cada animal na sua folha A4 e desenhar o seu corpo de acordo com as características do animal.</p> <p>De seguida, devem pintar o animal e de escrever o seu nome na folha.</p>	<p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p>	<p>. Cola;</p> <p>. Tesoura;</p> <p>. Folhas brancas;</p> <p>. Puzzle dos animais; (cf. Figura D36);</p> <p>. Lápis de cor ou canetas de feltro;</p> <p>. Lápis de grafite.</p>	<p>1.1. Comunica de forma clara.</p> <p>1.2. Tem um discurso estruturado.</p> <p>1.3. Utiliza um vocabulário adequado.</p> <p>2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões.</p> <p>2.2. Justifica o seu ponto de vista.</p> <p>2.3. Fala apenas na sua vez.</p>	<p>. Produções dos alunos;</p> <p>.Feedback;</p> <p>.Autoavaliação;</p> <p>.Grelha de observação (cf. Anexo B.</p> <p>Grelha de observação do trabalho a pares;</p> <p>.Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F.</p> <p>Grelha de</p>	

	<p>3. Identificar características dos animais;</p> <p>4. Construir o corpo do animal de acordo com o seu conhecimento.</p>				<p>2.4. Trabalha com o seu grupo.</p> <p>3. Identifica características dos animais;</p> <p>4. Constrói o corpo do animal de acordo com o seu conhecimento.</p>	avaliação de pares)
--	--	--	--	--	--	---------------------

Nota. Fonte própria.

Figura D36

Puzzle de animais



Nota. Retirado de Ensino Já (s.d.).

Tabela D13

Planificação “Peddy Paper”

Peddy Paper					7.ª semana; 3.ª feira	
Objetivos Gerais: ✓ Encontrar pistas; ✓ Seguir orientações por mapas; ✓ Trabalhar cooperativamente;						
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 1h	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Educação Física Percursos da Natureza	1. Comunicar em grande grupo. 2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	<p><u>Organização do grupo:</u> grupo</p> <p>Cada equipa recebe um envelope de uma cor aleatória. Cada envelope contem um pequeno roteiro, com um mapa. Cada grupo recebe uma pista diferente, para que possa dirigir-se a um local diferente. Em cada local, os grupos devem procurar a pista seguinte, escondida num envelope da cor da sua equipa. Os envelopes contém a próxima pista e uma peça de puzzle. Devem recolher e abrir os envelopes e procurar as pistas seguintes. Quando encontrarem as 8 pistas, devem dirigir-se à sua sala de aula e montar o puzzle.</p>	15 min 45 min	. Envelopes de cada cor para cada equipa com mapas e pistas (cf. Figura D37 a D49);	1.1. Comunica de forma clara. 1.2. Tem um discurso estruturado. 1.3. Utiliza um vocabulário adequado. 2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista.	.Feedback; .Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo A. Grelha de observação do trabalho de grupo); .Grelha de avaliação de grupo (cf. Anexo F. Grelha de

	<p>3. Resolver enigmas;</p> <p>4. Identificar o percurso realizado;</p>				<p>2.3. Fala apenas na sua vez.</p> <p>2.4. Trabalha com o seu grupo.</p> <p>3.1. Resolve enigmas;</p> <p>4.1. Realiza o percurso realizado.</p>	avaliação de pares)
--	---	--	--	--	--	---------------------

Nota. Fonte própria.

Figura D37

Peddy paper – slide 1



Nota. Fonte própria.

Figura D38

Figura D38

Peddy paper – slide 2

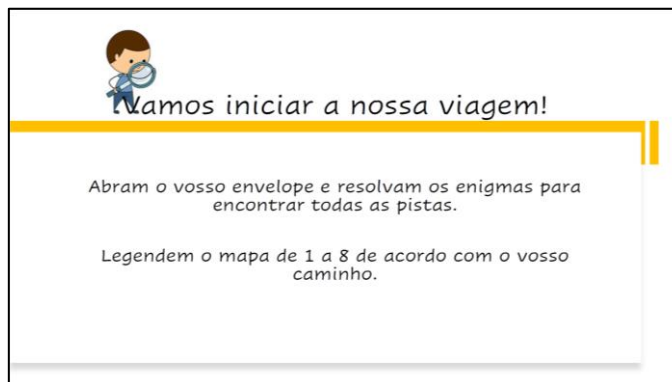


Nota. Fonte própria.

Peddy paper – slide 3

Figura D39

Peddy paper – slide 4



Nota. Fonte própria.


Nota. Fonte própria.

Figura D41

Peddy paper – slide 5

Pista 1

O lugar a visitar é um lugar com muitas balizas e onde muitas bolas de futebol se perdem.



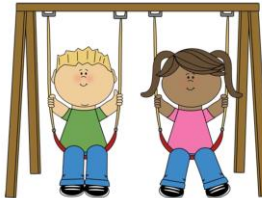
Nota. Fonte própria.

Figura D43

Peddy paper – slide 7

Pista 3

Onde passas horas a brincar nas cordas e nos baloiços.




Nota. Fonte própria.

Figura D42

Peddy paper – slide 6

Pista 2

É 12:30, é hora de as aulas acabarem. Para aqui vais a correr para poderes comer.




Nota. Fonte própria.

Figura D44

Peddy paper – slide 8

Pista 4

De manhã bem cedo os pais deixam-te e à tarde vêm buscar-te aqui.




Nota. Fonte própria.

Figura D45

Peddy paper – slide 9

Pista 5

Aqui tens tudo de regar e tens de ter cuidado para a lama não pisares.




Nota. Fonte própria.

Figura D47

Peddy paper – slide 11

Pista 7

Silêncio tens de fazer porque há aulas a acontecer!
Passa rápido por aqui!




Nota. Fonte própria.

Figura D46

Peddy paper – slide 10

Pista 6

Quando estás no recreio e começa a chover,
é aqui que te vais esconder.




Nota. Fonte própria.

Figura D48

Peddy paper – slide 12

Pista 8

O caminho que te leva para o campo vais ter de encontrar.



Nota. Fonte própria.

Figura D49

Peddy paper – slide 13

Pista 9

Chegaram ao fim!
É altura de voltar para a sala e montar as pistas!



Nota. Fonte própria.

Tabela D14

Planificação “Construção de fantoches com materiais recicláveis partindo da leitura do livro “Todos no sofá””

Construção de fantoches com materiais recicláveis partindo da leitura do livro “Todos no sofá”						7.ª semana; 4.ª feira	
Objetivos Gerais:							
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar histórias; ✓ Reconhecer animais da história escutada; ✓ Construir fantoches de animais de acordo com as suas características; ✓ Trabalhar cooperativamente. 							
Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição	Tempo 45 min	Recursos	Avaliação		
					Indicadores	Instrumentos	
Expressão Plástica Corte Colagem Reciclagem	1. Comunicar em grande grupo.	<u>Organização do grupo:</u> pares O professor lê para a turma o livro “Todos no Sofá”, de Luísa Ducla Soares. Após ler o livro, pergunta aos alunos que animais apareceram o livro, escrevendo no quadro os animais que os alunos vão dizendo.	15 min	. Livro “Todos no sofá”, de Luísa Ducla Soares;	1.1. Comunica de forma clara.	. Produções dos alunos;	
	2. Participar ativamente no trabalho do grupo.	Diz aos alunos que irão construir fantoches dos animais que enumeraram a partir de materiais recicláveis. O professor mostra aos alunos imagens de fantoches feitos com rolos de papel higiénico, para que os alunos tenham exemplos de como fazer os fantoches.	10 min	. Rolos de papel higiénico; . Lã;	1.2. Tem um discurso estruturado.	.Feedback;	
			20 min	. Canetas de feltro; . Botões; . Aguarelas ou guaches; . Pincéis;	1.3. Utiliza um vocabulário adequado.	.Autoavaliação; .Grelha de observação (cf. Anexo B.	
					2.1. Aceita e respeita as diferentes opiniões. 2.2. Justifica o seu ponto de vista.	Grelha de observação do trabalho a pares);	

	<p>3. Enumerar animais escutados na história.</p> <p>4. Construir fantoches de animais de acordo com as suas características.</p> <p>5. Adequar materiais para construir fantoches.</p>	<p>Distribui pelos pares materiais para fazer quatro fantoches.</p> <p>Distribui rolos de papel higiénico, lã, botões, canetas de feltro, aguarelas ou guaches, pincéis, cartolinas e cola líquida e/ou de stick.</p> <p>Os alunos devem, em pares, fazer fantoches e vários animais.</p>		<p>. Cartolinas; . Cola líquida e/ou stick.</p>	<p>2.3. Fala apenas na sua vez. 2.4. Trabalha com o seu grupo.</p> <p>3.1. Enumera animais escutados na história.</p> <p>4.1. Constrói fantoches de animais de acordo com as suas características.</p> <p>5.1. Adequa materiais de acordo com a construção dos fantoches.</p>	<p>.Grelha de avaliação de pares (cf. Anexo F. Grelha de avaliação de pares)</p>
--	---	---	--	---	---	--

Nota. Fonte própria.

Figura D50

Exemplos de fantoches com materiais recicláveis 1



Nota. Retirado de Criando com Apego (2019).

Figura D51

Exemplos de fantoches com materiais recicláveis 2












Nota. Retirado de Criando com Apego (2019).

ANEXO E
Grelha de avaliação de grupo
||''| |''

Figura E1

Grelha de avaliação de grupo com smiles

<u>Os fantásticos</u>				
Eu:				
Estive atento				
Organizei o meu trabalho				
Partilhei ideias				
Trabalhei em grupo				
Respeitei os meus colegas				
Respeitei as regras				
Vós:				
Escutámos as ideias de todos os colegas				
Trabalhámos em grupo				
Respeitámos as regras				
Pedimos ajuda uns aos outros e à professora				
Incentivámos todos os colegas a trabalhar em grupo				

Nota. Fonte própria.

Figura E2

Grelha de avaliação de grupo

<u>Os fantásticos</u>					
Eu:	Estive atento				
	Organizei o meu trabalho				
	Partilhei ideias				
	Trabalhei em grupo				
	Respeitei os meus colegas				
	Respeitei as regras				
Vós:	Escutámos as ideias de todos os colegas				
	Trabalhámos em grupo				
	Respeitámos as regras				
	Pedimos ajuda uns aos outros e à professora				
	Incentivámos todos os colegas a trabalhar em grupo				

Nota. Fonte própria.

ANEXO F
Grelha de avaliação de pares
| " | | " |

Figura F1

Grelha de avaliação de pares

Eu:	CG	JO	FR	EA	AC	JO	JR	DM
Estive atento								
Organizei o meu trabalho								
Partilhei ideias								
Respeitei o meu par								
Participei no trabalho								
Nós:								
Respeitámos as regras								
Trabalhámos em par								
Escutámos as ideias do outro								
Pedimos ajuda um ao outro e à professora								
Incentivámo-nos um ao outro								

Nota. Fonte própria.