

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**A Aprendizagem Cooperativa e o Desenvolvimento das  
Competências Sociais no  
Ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DIANA ISABEL BATISTA VENTURA**



**Vila Real, 2015**

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**A Aprendizagem Cooperativa e o Desenvolvimento das  
Competências Sociais no  
Ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DIANA ISABEL BATISTA VENTURA**



**Vila Real, 2015**

**UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO**

**A Aprendizagem Cooperativa e o Desenvolvimento das  
Competências Sociais no  
Ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**DIANA ISABEL BATISTA VENTURA**

Orientadora: Professora Doutora Helena Santos Silva



**Vila Real, 2015**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (em conformidade com o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

## Agradecimentos

A concretização deste trabalho foi sem dúvida um processo marcante, que não teria sido o mesmo sem o apoio de algumas pessoas, às quais gostaria de exprimir algumas palavras para agradecer a sua colaboração e contributo.

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Santos Silva o meu muito obrigada pela sua disponibilidade, persistência, tempo e paciência. A sua cooperação foi, sem dúvida, uma mais-valia em todo este processo.

Desejo também manifestar a minha enorme gratidão à Educadora Maria Adélia Matos pela experiência que me proporcionou, pela abertura, dedicação, companheirismo e amizade.

A toda a minha família agradeço o amor incondicional, o apoio e compreensão inestimáveis com que sempre me acompanharam. Obrigada pela dedicação e paciência em todos os momentos desta fase da minha vida.

Às minhas amigas Diana Correia, Emanuela Gonçalves e Cátia Cruz o meu profundo agradecimento pelo carinho, pelas horas de conversa e desabafos muito preciosos e valorizados nesta fase tão importante.

O meu muito obrigada a todas as crianças que incansavelmente colaboraram neste projeto e me enriqueceram com as suas partilhas, pois sem eles nada disto seria possível.

Muito obrigada a todos por me inspirarem diariamente!

## Resumo

Atualmente defende-se um ensino que deve proporcionar uma completa formação dos alunos, que passe além das aprendizagens dos conteúdos específicos e que permita desenvolver competências sociais que possibilitem uma adequada inserção dos jovens na sociedade de que fazem parte. É, assim, requerido aos educadores uma profunda reflexão das suas práticas, para que não deixem de envolver ativamente os seus alunos no processo de aprendizagem e para que adequem os conteúdos a aprender à realidade que envolve cada aprendiz. Desta forma, os alunos sentir-se-ão mais motivados a participar de forma ativa nas atividades propostas, tornando-se mais autónomos e mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Com a aprendizagem cooperativa os alunos trabalham juntos de forma a maximizarem as suas aprendizagens e as dos seus colegas (Lopes & Silva, 2009). Esta metodologia possibilita que cada aluno desempenhe um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois realiza com alguma autonomia atividades propostas, juntamente com os restantes elementos do seu grupo. Assim sendo, os alunos ajudam-se no processo de aprendizagem a nível cognitivo e atitudinal.

Atendendo a esta realidade, tornou-se para nós aliciante compreender como a aprendizagem cooperativa influencia a aquisição dos conteúdos da área do conhecimento do mundo e possibilita adquirir ou reforçar o desenvolvimento de competências sociais num grupo de vinte crianças do ensino pré-escolar.

Tendo tomado conhecimento de um trabalho que consiste numa proposta de intervenção intitulada “A Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo”, desenvolvida por Lopes (2011) decidimos implementá-la com os seguintes objetivos:

- Fundamentar teoricamente a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais e na aprendizagem de conteúdos da área do Conhecimento do Mundo.
- Inferir sobre a eficácia da proposta de intervenção implementada na aquisição e desenvolvimento de competências sociais em crianças do ensino Pré-escolar.
- Inferir sobre o efeito da aplicação dos métodos de aprendizagem cooperativa na aprendizagem de conteúdos da área do Conhecimento do Mundo.

O estudo realizado envolveu a implementação de atividades de aprendizagem cooperativa a partir da utilização da proposta de intervenção “A Nossa Arca de Noé” (Lopes, 2011) a um grupo de vinte crianças que frequentavam o ensino pré-escolar no ano letivo 2012/2013, num jardim de infância, em Vila Real.

As competências sociais que se pretendeu desenvolver com recurso à aprendizagem cooperativa foram: falar um de cada vez; falar baixo para não perturbar os outros; escutar os outros; partilhar ideias; pedir ajuda; elogiar e celebrar o sucesso.

A recolha de dados envolveu a utilização dos seguintes instrumentos: grelhas de observação dos comportamentos das crianças; diários reflexivos de aula; grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais; fichas individuais de avaliação de conhecimentos. A análise dos dados recolhidos fez com que pudéssemos verificar que, mesmo com diferentes níveis de evolução, todas as crianças desenvolveram as competências sociais em estudo. A evolução verificada permitiu-nos concluir que os métodos de aprendizagem cooperativa utilizados se revelaram eficazes na aquisição/desenvolvimento de competências sociais e possibilitou que os participantes adquirissem os conceitos cognitivos abordados.

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi do nosso interesse implementar, na medida dos possíveis, algumas atividades cooperativas que previam a promoção de experiências desafiadoras e estimulantes que mobilizassem a curiosidade dos alunos, o seu interesse e a sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem. Embora não tivesse sido possível desenvolver uma intervenção mais estruturada, tentamos que os alunos contactassem, mesmo que pontualmente, com esta metodologia para que, pelo menos, conseguissem desenvolver uma consciência cívica e contactassem com práticas de vivência democrática.

**Palavras-chave:** aprendizagem cooperativa; educação pré-escolar; competências sociais; conhecimento do mundo.

## Abstract

Nowadays, the instruction promoted is the one which provides a student's complete training, passing beyond the learning of specific contents and allowing the development of skills and attitudes which enable an adequate insertion of young people in the society where they belong. So the educators are required to profoundly reflect on their practices in order not to stop actively involving their students in the learning process and in order to adjust the proposed contents in the reality which surrounds each learner. This way, students will feel more motivated to participate enthusiastically in the proposed activities becoming more autonomous and responsible for their own learning process.

With the cooperative learning students work together in order to maximize their learning and their colleagues learning as well (Lopes & Silva, 2009). This approach allows each student to play a more active role in the teaching and learning process, accomplishing the proposed activities with some autonomy, along with the rest of the group. Thus, students help each other in the learning process establishing cognitive and attitudinal links.

Having this reality in consideration, it became attractive to us to analyse the cooperation role in a specific group of children from the pre-school instruction and understand how the cooperative learning influences the syllabus acquisition and enables the acquisition or the reinforcement of social skills in children from this teaching stage.

Having heard about an intervention proposal entitled "A Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo", developed by Lopes (2011), we decided to put it into practice with the following objectives:

- Theoretically support the importance of the cooperative learning in the development of social skills and in the learning of contents from the World's Knowledge area.
- Infer on the effectiveness of the intervention proposal implemented in the acquiring and development of social skills in children from the pre-school.
- Infer on the effect of the use of cooperative learning methods in the learning of the World's Knowledge area contents.

The carried out study involved the execution of cooperative learning activities, around the project "A Nossa Arca de Noé" (Lopes, 2011), to a sample of twenty children who attended the pre-school education in the school year 2012/2013. This group of children revealed

undeveloped social skills, information collected through an individual record grid of the progress of social skills in three different study moments.

The processing of the obtained data was done qualitatively and quantitatively through the analysis of the observation grids and the researcher lesson diaries, of the children social skills individual record grid and individual records for the cognitive evaluation. The obtained data analysis made us verify that, even with different evolution stages, all the children developed the studied social skills in a positive way. This significant improvement allowed us to conclude that the cooperative learning methods revealed quite effective in the acquisition and development of social and cognitive skills.

With regard to Supervised Teaching Practice in the first Cycle of Basic Education it was in our interest to implement, as far as possible, some cooperative activities providing for the promotion of challenging and stimulating experiences to mobilize the curiosity of students, your interest and your participation active teaching/learning process. Although it was not possible to develop a more structured intervention, we try that students contact, even occasionally, with this methodology so that at least they could develop a civic conscience and contact with democratic experience.

**Key words:** cooperative learning; pre-school instruction; social skills; world's knowledge.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iv
Índice .....	vi
Índice de tabelas.....	ix
Índice de gráficos.....	ix
Lista de abreviaturas.....	x

### Capítulo I – Introdução

1.1.Introdução.....	1
1.2. Contextualização do estudo.....	1
1.2.1. A aprendizagem cooperativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	1
1.2.2. A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo.....	3
1.3. Importância do estudo.....	5
1.4. Objetivos do estudo.....	7
1.5. Limitações do Estudo.....	7
1.6. Organização da tese.....	8

### Capítulo II – Revisão da literatura

2.1. Introdução.....	9
2.2. A aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem.....	9
2.2.1. Conceito e caracterização da aprendizagem cooperativa.....	9
2.2.2. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa.....	14
2.2.3. A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das competências sociais....	17
2.2.4. O papel do educador/professor.....	20

2.2.5. O papel do aluno.....	23
2.3. Métodos de aprendizagem cooperativa.....	24
2.3.1. Senhas para falar.....	25
2.3.2. Mesa redonda.....	25
2.3.3. Cada um na sua vez.....	26
2.3.4. Círculos concêntricos.....	26
2.4. A avaliação formativa.....	27
2.4.1. Conceito e funções da avaliação formativa.....	27
2.4.2. Técnicas de avaliação formativa.....	31

### **Capítulo III – Metodologia**

3.1. Introdução.....	34
3.2. Participantes do estudo.....	34
3.2.1. Caracterização dos participantes.....	34
3.3. Descrição do estudo.....	35
3.3.1. Fase de pré-implementação.....	35
3.3.2. Fase de implementação.....	37
3.3.3. Fase de pós-implementação.....	41
3.4. Instrumentos utilizados na recolha de dados.....	41
3.5. Tratamento e análise de dados.....	43

### **Capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados**

4.1. Introdução.....	45
4.2. Resultados do estudo.....	45
4.2.1. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas de observação das competências sociais .....	47
4.2.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais.....	50
4.2.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação das fichas individuais de avaliação de conhecimentos.....	58

**Capítulo V – A Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

5.1. Introdução.....	62
5.2. Caracterização do contexto educativo .....	62
5.3. A aprendizagem cooperativa no 1º Ciclo do Ensino Básico: descrição e reflexão.....	63
5.4. A avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	65
5.4.1. Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados .....	67

**Capítulo VI – Conclusões e sugestões**

6.1. Introdução.....	69
6.2. Conclusões do estudo.....	69
6.3. Sugestões para futuros trabalhos de investigação.....	72

<b>Bibliografia.....</b>	<b>73</b>
--------------------------	-----------

<b>Anexos.....</b>	<b>75</b>
--------------------	-----------

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas de observação das competências sociais.....	48
Tabela 2 – Exemplo da grelha individual de registo do progresso das competências sociais, preenchida pela Educadora Estagiária e pela criança 6.....	50
Tabela 3 – Exemplo da grelha individual de registo do progresso das competências sociais, preenchida pela Educadora Estagiária e pela criança 14.....	51
Tabela 4 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 1º momento de avaliação.....	53
Tabela 5 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 2º momento de avaliação.....	54
Tabela 6 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 3º momento de avaliação.....	56
Tabela 7 – Resultados obtidos com a aplicação das fichas individuais de avaliação de conhecimentos.....	58

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas de observação das Competências sociais.....	48
--	----

## Lista de abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

K-W-L – *Know-Want-Learn*

K – O que sabemos

W – O que queremos saber

L – O que aprendemos

SEL – Social and Emotional Learning

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## Capítulo I

### Introdução/ Contextualização do estudo

#### 1.1. Introdução

Neste capítulo, pretendemos contextualizar o estudo realizado. Faremos, assim, referência à aprendizagem cooperativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como no processo de ensino e aprendizagem do Conhecimento do Mundo. Neste capítulo inicial, ainda salientaremos a importância do estudo em causa, assim como apresentaremos os respetivos objetivos e limitações. Finalizaremos este capítulo fazendo referência ao modo como o estudo se encontra organizado.

#### 1.2. Contextualização do estudo

##### 1.2.1. A aprendizagem cooperativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento aprovado pelo Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de julho, publicado no D.R. nº 178, II série, de 4 de agosto. Publicadas pelo Ministério da Educação e Ciência, em 1997, as OCEPE constituem um conjunto de princípios pedagógicos gerais e organizativos que servem de suporte à organização do processo educativo que se pretende desenvolver com as crianças. As Orientações Curriculares são tomadas como ponto de referência por todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, a partir das quais estes organizam a componente educativa. Deste modo, o desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador, que deve ter em conta os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativas (OCEPE, 1997).

A resposta que a educação pré-escolar deve dar a todas as crianças baseia-se na sua plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Esta afirmação, baseada no

princípio geral que orienta a Educação Pré-Escolar, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento pessoal e social das crianças que deve ser baseado em experiências de vida democrática, as quais devem favorecer que estas adquiram uma progressiva consciência de si mesmas como membros da sociedade. De forma a apoiar a aprendizagem e a dar resposta às necessidades individuais das crianças, a Educação Pré-Escolar deverá delinear uma prática onde se verifique uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação (Lopes & Silva, 2008). Analisando atentamente as OCEPE, reconhecemos a importância do educador desenvolver a sua prática pedagógica com base numa metodologia cooperativa, pois através dela expande as oportunidades educativas ao promover uma aprendizagem cooperada, em que as crianças se desenvolvem e aprendem, contribuindo também para o desenvolvimento e aprendizagem dos colegas. No referido documento, esta importância, denotada na valorização atribuída à participação de cada criança e do grupo no processo educativo, através do trabalho entre pares e em pequenos grupos heterogêneos, possibilitará fomentar a partilha de vivências e conhecimentos, facilitando a aprendizagem (OCEPE, 1997).

Segundo Lopes e Silva (2009) a utilização de pequenos grupos heterogêneos orientados de tal modo a que os alunos trabalhem em conjunto, para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas, caracteriza a metodologia de aprendizagem cooperativa. Os mesmos autores ainda defendem que o desenvolvimento desta metodologia em contextos educativos é muito vantajosa, pois permite a aprendizagem significativa dos conteúdos, promovendo, desse modo, o sucesso escolar e o desenvolvimento de competências sociais essenciais à vida em sociedade.

A aprendizagem cooperativa permite que o professor/educador crie ambientes ricos e estimulantes na sala de aula, que vão de encontro a esta perspetiva. É de ressaltar as Orientações Curriculares, dado que atribuem particular destaque à organização do ambiente educativo, concebido como um contexto em que as crianças participam ativamente, contactando umas com as outras e respeitando-se mutuamente.

A implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula é fundamental no processo de ensino e aprendizagem em que se valoriza a ocorrência de atitudes cooperativas com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas e simultaneamente de competências sociais.

Segundo Lopes e Silva (2009) inúmeros trabalhos de investigação têm revelado a eficácia da aprendizagem cooperativa na aquisição de competências sociais, a par da realização de aprendizagens cognitivas, pelos alunos.

Na aprendizagem cooperativa, a aquisição de competências sociais é considerada um dos elementos fundamentais para assegurar o trabalho eficaz em cooperação, onde as crianças aprendem a interagir com os seus pares de forma construtiva. É bastante importante que desde cedo se desenvolvam as competências sociais, quer na escola quer no seio familiar, pois desta forma é possível capacitar as crianças de instrumentos necessários à gestão de comportamentos, em contexto social e individual.

Neste seguimento, é importante ressaltar que a criança deve assumir um papel ativo, sendo o educador um guia, um orientador e facilitador de condições que assegurem que as crianças realizem, em colaboração, aprendizagens significativas (Lopes & Silva, 2009).

### 1.2.2. A aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem do Conhecimento do Mundo

A curiosidade natural das crianças e o seu infinito desejo de saber são a manifestação da constante procura em compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia. Esta aptidão própria do ser humano origina formas mais elaboradas de pensamento, promovendo também o desenvolvimento das ciências, das técnicas e das artes (Trundle, 2009).

Muito antes da Ciência ser ensinada formalmente às crianças, estas desenvolvem e constroem ideias sobre os conceitos e fenómenos científicos. Este facto deve-se sobretudo às experiências que vivenciam no seu quotidiano, cuja origem pode ser diversa: experiências sensoriais, experiências linguísticas, meio cultural, contacto com os pares, meios de informação, entre outras. Porém, estas ideias que as crianças vão construindo/adquirindo, por vezes afastam-se ou não estão mesmo cientificamente corretas e, desse modo, são designadas por conceitos alternativos, havendo necessidade de uma reestruturação dos mesmos (Trundle, 2009).

De modo geral, a Ciência procura alargar o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo, ajudando-as a desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta. As atividades lúdicas que o educador pode proporcionar às crianças e o próprio meio ambiente que as rodeia oferecem uma imensidão de oportunidades para que estas aprendam a tirar partido do mundo que as rodeia.

Segundo Cachapuz, Jorge e Praia (2002), a educação em Ciência deverá deixar de se preocupar com o ensino de um corpo de conhecimentos, devendo antes valorizar as aprendizagens úteis

do cotidiano, enfatizando desta forma uma perspectiva mais prática da Ciência. Para que estes pressupostos sejam atingidos, o educador deve optar por um modelo construtivista de ensino e aprendizagem, ou seja, uma metodologia em que o aluno assuma um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Para além disso, deve ainda proporcionar um ambiente educativo onde os alunos tenham oportunidade de trabalhar em pequenos grupos, de tal forma a que promovam a participação, o diálogo ou a discussão para que alcancem um maior entendimento dos conteúdos científicos.

Trundle (2009) defende que as crianças assumam um papel ativo na aprendizagem e que, desta forma, aumentem a sua motivação pela aprendizagem da ciência. Através desta abordagem, as crianças na maior parte das vezes trabalham em pequenos grupos, desenvolvendo as suas competências colaborativas e promovendo paralelamente uma maior consciência da aprendizagem e desenvolvimento de conceitos, facilitando a reorganização dos conceitos alternativos para conceitos científicos.

Para Lopes (2011) todas as crianças demonstram, desde cedo, uma curiosidade natural em relação ao mundo que as rodeia, explorando-o através dos sentidos. É deste modo que vão construindo os primeiros conceitos científicos, que por sua vez as habilitarão a aceder a outros, ao longo do seu desenvolvimento/percurso escolar. Nos primeiros anos de vida, a educação em Ciência permite que as crianças desenvolvam capacidades científicas, como a observação e a análise, as quais futuramente irão contribuir para que os alunos possuam mais eficácia a nível do ensino investigativo.

Na educação pré-escolar, é a área do Conhecimento do Mundo que mais se relaciona com a curiosidade natural da criança e no seu desejo de descobrir e explorar o mundo. Esta é uma área de articulação de conhecimentos que envolve a relação com as pessoas, a exploração de objetos, o mundo natural, entre outros. De acordo com as OCEPE (1997) a área do Conhecimento do Mundo é encarada como uma sensibilização às ciências, através de uma abordagem de conteúdos científicos, que podem ultrapassar a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas, sempre prezando pelo rigor científico.

As Orientações Curriculares reforçam a importância da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, advogando que esta área abarca a introdução de diferentes domínios científicos, que irá permitir à criança a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, de forma a que ela compreenda, interprete, se oriente e se integre no mundo que a rodeia (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Chatman, Deborah e Kimberly (2003) advogam que o ensino das ciências deve ser orientado por uma pesquisa científica onde uma parte fundamental da investigação é a colaboração. Desta forma, deve ser reforçada na sala de aula uma frequente atividade de grupo pois é importante que as crianças adquiram experiências de aprendizagem para a partilha de responsabilidades com os restantes colegas.

Esta valorização do trabalho em grupo, na educação em Ciências e no ensino e aprendizagem do Conhecimento do Mundo, remete-nos para a metodologia cooperativa. A organização das crianças em pequenos grupos cooperativos melhora a sua própria atitude face à descoberta do mundo que as rodeia, tornando esta área mais acessível e apelativa. No que respeita à aprendizagem cooperativa na educação científica, Murphy (2011) refere que pode ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento das crianças, apresentando como vantagens na aplicação deste método de ensino o melhoramento do pensamento científico para a resolução de problemas; maior envolvimento no processo de aprendizagem; maior disponibilidade para partilhar os diferentes conhecimentos; maior ligação aos conteúdos, aos colegas e educador, entre outros.

Ao abordar a área do Conhecimento do Mundo, de acordo com as orientações apresentadas no ensino pré-escolar, o educador contribuirá para que as crianças entendam que este é um processo dinâmico, que envolve debates, experiências, desenvolvimento de ideias, entre outras e que a sala de aula pode ser o meio de lhes proporcionar a preparação destas capacidades.

### **1.3. Importância do estudo**

A educação Pré-escolar prevê um contexto de socialização e, desta forma, é legítimo que se estructure o ambiente educativo de forma a favorecer o trabalho entre pares e em pequenos grupos, proporcionando momentos de confronto de ideias e de entreajuda na resolução de problemas (OCEPE, 1997).

A idade em que as crianças frequentam o ensino Pré-escolar é um momento muito importante para o desenvolvimento da independência e da capacidade de trabalhar em cooperação. É nesta idade que as crianças desenvolvem as competências sociais, uma vez que aprendem a partilhar, a ajudar e demonstrar empatia para com os outros, a revezar-se, entre outras. No final do ensino Pré-escolar, a criança deve ser capaz, ao nível do comportamento, de interiorizar e aplicar uma

série de competências sociais que lhe proporcionarão uma convivência social harmoniosa (Lopes & Silva, 2008).

Os mesmos autores mencionam que as crianças do ensino Pré-escolar possuem características que favorecem a aplicação da metodologia cooperativa pelo educador de infância. Se o educador conhecer as características que facilitam ou inibem a participação das crianças nas atividades cooperativas pode, adaptar as tarefas ao seu grupo de crianças. As características favoráveis à participação das crianças, apontadas pelos autores para esta faixa etária são as seguintes:

- As crianças, nesta idade, são um pouco inibidas, o que concede a sua participação em atividades cooperativas;
- Mostram muita curiosidade que, neste caso, contribui para que estejam mais motivadas para participarem neste tipo de atividades;
- Sentem necessidade de movimentação e, desta forma, propõem-se alguns métodos de aprendizagem cooperativa que implicam que as crianças se movimentem para atingir determinados objetivos;
- Nesta faixa etária, as crianças são naturalmente sociais, sendo que este facto é favorável à concretização de atividades de cariz cooperativo.

A metodologia da aprendizagem cooperativa é, pela sua dinâmica, ideal para o ensino das Ciências, pois possibilita que as crianças desenvolvam não só competências científicas, mas também que aprendam os conteúdos, que por si só lhes possibilitarão um maior entendimento e adaptação ao mundo que as rodeia (Stahl, 1996).

Ao valorizar a utilização da aprendizagem cooperativa, o educador tem a possibilidade de aumentar as oportunidades educativas das crianças ao nível das competências sociais e cognitivas.

De acordo com Stahl (1996) as trocas interpessoais promovem o uso de estratégias de pensamento de nível superior e estratégias metacognitivas. Quando trabalham juntos, os alunos monitorizam a participação e as contribuições uns dos outros, dando e recebendo *feedback* sobre as suas ideias. Nos grupos cooperativos, os alunos constroem ativamente competências, pois têm possibilidade de as praticar. Desta forma, quando se incentiva a prática das competências científicas, conseqüentemente os alunos aprendem também os conteúdos, dado que estas duas vertentes são indissociáveis.

Em suma, na opinião de Murphy (2011), na educação científica a aprendizagem cooperativa é bastante eficaz, uma vez que aumenta a qualidade e a quantidade de aprendizagem dos alunos. Quando as crianças se integram em grupos cooperativos aprendem com maior rapidez os conceitos, armazenando-os na memória de longo prazo, renovando, assim, com maior frequência as estratégias de raciocínio.

A importância da consideração dos aspetos acima referidos, no que diz respeito à valorização do trabalho em grupo cooperativo, denota que a adoção da aprendizagem cooperativa, na Educação em Ciências é extremamente vantajosa, tanto ao nível da aprendizagem das competências cognitivas como das sociais.

#### **1.4. Objetivos do estudo**

Atendendo ao exposto, constituem-se como principais objetivos do estudo os seguintes:

1. Fundamentar teoricamente a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais e na aprendizagem de conteúdos da área do Conhecimento do Mundo.
2. Inferir sobre a eficácia da proposta de intervenção implementada na aquisição e desenvolvimento de competências sociais em crianças do ensino Pré-escolar.
3. Inferir sobre o efeito da aplicação dos métodos de aprendizagem cooperativa na aprendizagem de conteúdos da área do Conhecimento do Mundo.

#### **1.5. Limitações do Estudo**

Neste estudo salientamos, em particular, algumas limitações que consideramos pertinente referenciar:

O facto de ter trabalhado apenas com um grupo de crianças, numa única escola, não garante a sua representatividade, impossibilitando a generalização dos resultados obtidos. O espaço temporal destinado à aplicação do estudo, nesta amostra específica, poderia ter sido mais alargado para efetivar mais atividades cooperativas que faria com que a aquisição das competências sociais fosse mais sólida.

## 1.6. Organização da tese

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos:

No capítulo I – Introdução/ Contextualização do estudo – procede-se, após uma breve introdução, à contextualização do estudo realizado, fazendo também referência à sua importância, aos seus objetivos, bem como às suas limitações.

No capítulo II – Revisão da literatura – apresenta-se o suporte teórico que norteia a investigação e onde se veem diversos estudos relacionados com a metodologia cooperativa no desenvolvimento das competências sociais e no ensino e aprendizagem da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. Salienta-se a importância e os benefícios da aprendizagem cooperativa na Educação Pré-Escolar, abordam-se as características da cooperação e os valores a ela inerentes e também o papel de cooperação entre crianças e educadores. Descrevem-se, ainda, os métodos cooperativos utilizados na intervenção realizada e caracterizam-se algumas das práticas de avaliação formativa utilizadas.

No capítulo III – Metodologia – é feita uma descrição da metodologia utilizada com vista ao alcance dos objetivos a que nos propusemos atingir. Apresentam-se algumas considerações sobre os participantes, descreve-se o estudo realizado e apresentam-se os instrumentos elaborados para a recolha de dados. Explica-se, ainda, todo o processo de recolha, tratamento e análise dos dados.

No capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados – apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, organizados por pontos considerados fundamentais para a melhor organização e compreensão dos mesmos.

No capítulo V – A prática de ensino supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico – é apresentada a caracterização do contexto educativo, passando à descrição e reflexão das atividades de aprendizagem cooperativa desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Fundamenta-se, ainda, a avaliação no 1º Ciclo e apresentam-se as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados.

No capítulo VI – Conclusões, implicações e sugestões – são apresentadas as principais conclusões do trabalho, tecem-se algumas considerações sobre a autenticidade dos resultados obtidos, bem como a legitimidade de possíveis generalizações, tendo em conta os participantes e a metodologia seguida. Apresentam-se, por fim, algumas sugestões e aspetos a serem, no nosso ponto de vista, contemplados em futuras investigações.

## **Capítulo II**

### **Revisão da literatura**

#### **2.1. Introdução**

Este capítulo integra uma revisão da literatura que caracteriza a aprendizagem cooperativa, elaborada com base nos contributos de diversos autores considerados de referência nesta área. De forma a contextualizarmos e adquirirmos suporte teórico para o nosso estudo iremos, ao longo deste capítulo, aprofundar conhecimentos relacionados com a aprendizagem cooperativa, contactando com o trabalho desenvolvido por outros investigadores.

Para o efeito, incluímos no capítulo II uma abordagem ao conceito e às características da aprendizagem cooperativa, a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das competências sociais, o papel do educador/professor bem como o papel do aluno em todo o processo de aprendizagem. Segue-se a descrição dos métodos de aprendizagem cooperativa usados nas atividades de aprendizagem cooperativa planificadas e, por fim, define-se o conceito e as funções da avaliação formativa e descrevem-se algumas técnicas utilizadas no estudo.

#### **2.2. A aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem**

##### 2.2.1. Conceito e caracterização da aprendizagem cooperativa

O princípio fundamental da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender” o que pressupõe que, num ambiente de entreajuda e partilha de saberes, os alunos aprendam juntos a colmatar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1993), a aprendizagem cooperativa é um método de ensino no qual os alunos se organizam em pequenos grupos, estruturados de modo a que trabalhem juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e também a dos seus parceiros.

Com o mesmo entendimento, Fathman e Kessler (1993, citados por Lopes & Silva, 2010), defendem que a metodologia cooperativa se baseia no trabalho de grupo estruturado

cuidadosamente de modo a que haja interação entre os alunos e seja favorecida a troca de informações e a avaliação do seu trabalho. Esta estratégia de aprendizagem, também é defendida por Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) que destaca o facto de o professor poder usufruir de uma abordagem pedagógica diferenciada onde os alunos de diferentes níveis de aptidões, trabalham em equipa nas vastas atividades propostas com o objetivo de melhorar a compreensão de um conteúdo. Completando as ideias já expostas, Fontes e Freixo (2004) acrescentam que a aprendizagem cooperativa é um método de trabalho que permite a tomada de consciência de três aspetos educacionais: a presença de um objetivo comum, o empenho individual de cada elemento do grupo em prol de um resultado positivo para todo o grupo e a valorização do empenho individual de um colega por parte dos outros elementos da equipa.

Para Pujolás (2002), a metodologia cooperativa é um método de ensino que se baseia na utilização de pequenos grupos, onde os alunos trabalham em conjunto, para aperfeiçoarem a sua aprendizagem e a dos restantes colegas. De forma mútua, todos os envolvidos tiram benefícios para a sua aprendizagem e através do trabalho em cooperação atingem mais facilmente os objetivos definidos para as tarefas. Segundo o autor, a diversidade dos elementos que integram um grupo é um princípio para a promoção da aprendizagem cooperativa. Deste modo, uma das características essenciais das equipas de cooperação é a heterogeneidade, que fará com que se estabeleçam interações entre alunos com interesses, vivências e capacidades distintas.

Para Fontes e Freixo (2004) os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível, pois assim promove-se um pensamento mais profundo, uma maior troca de ideias e uma discussão mais acesa, pelo facto de existirem diferentes pontos de vista.

No que concerne ao número de elementos de um grupo cooperativo, os autores concordam que este é um fator que poderá condicionar o sucesso do trabalho a desenvolver mas diferem entre si no que respeita ao número ideal de alunos por grupo. Contudo, estudos desenvolvidos por Marzano, Pollock e Pickering (2008) defendem que os grupos cooperativos devem ser mantidos pequenos (3/4 alunos), pois desta forma revelam-se mais eficazes.

Em relação à seleção dos alunos e distribuição dos mesmos pelos diferentes grupos, esta pode ser feita quer pelo educador/professor quer pelos alunos, sendo que diversos autores consideram que é mais aconselhável ser o educador/professor a formar os grupos. Como preconizam Fontes e Freixo (2004) se for o professor a assumir este processo há a possibilidade de este decidir

quem trabalha com quem, garantindo o equilíbrio entre os grupos. Assim, é possível organizar os alunos de modo a que não se agrupe uma maioria de alunos pouco trabalhadores ou vice-versa e se repartam os alunos que apresentam maior estabilidade comportamental e maior nível de desenvolvimento cognitivo.

Na metodologia cooperativa, os grupos de trabalho podem ser mantidos durante diferentes períodos de tempo, consoante os conteúdos a lecionar, as atividades definidas, os objetivos programados, os métodos cooperativos utilizados, entre outros aspetos. Assim, Johnson, Johnson, Johnson e Holubec (1998), distinguem os grupos de trabalho cooperativo em: grupos formais, grupos informais e grupos de base. Os grupos formais podem funcionar durante o período de uma hora a várias aulas. Neles os alunos trabalham ativamente na resolução de problemas e na organização, resumo e explicação de conteúdos. A aprendizagem cooperativa realizada em grupos formais adequa-se a qualquer área, conteúdo programático ou tarefa. Os grupos informais funcionam durante um período de tempo muito curto que pode durar uns minutos ou uma aula inteira. Este tipo de grupos pode ser utilizado para atividades de ensino direto, como por exemplo uma aula expositiva ou uma demonstração, quando a finalidade é captar a atenção dos alunos, promovendo um clima favorável à aprendizagem. Por fim, os grupos cooperativos de base que são mais permanentes, têm um funcionamento de longa duração – cerca de um ano. Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relacionamentos duradouros e responsáveis, permitindo uma maior motivação e empenho nas tarefas do grupo, o que se irá refletir no desenvolvimento cognitivo e social de cada um dos envolvidos.

Como fomos referindo, com base em vários autores, a aprendizagem cooperativa corresponde ao trabalho em pequenos grupos onde cada elemento do grupo é responsável pela sua aprendizagem e também pela dos seus colegas, criando assim um ambiente de sucesso (Trujillo & Ariza, 2006). No entanto, o trabalho de grupo nem sempre corresponde a um trabalho cooperativo e, por isso, Pujolás (2004) esclarece que quando se trabalha em cooperação cada elemento do grupo deve defender a sua posição e contribuir para o sucesso do seu grupo, de acordo com o seu ritmo de trabalho. Isto não significa que todos os alunos realizem as mesmas tarefas, deve sim haver uma distribuição de trabalho de forma a que cada um contribua para o sucesso do grupo e assim sejam alcançados os objetivos comuns.

A cooperação ente os alunos não passa simplesmente por desenvolver com eles atividades em que se recorra ao trabalho de grupo. Além das regras na constituição das equipas, é necessário

que se verifiquem cinco elementos fundamentais que permitem garantir que um determinado grupo de trabalho é verdadeiramente cooperativo. Johnson, Johnson e Stanne (1986) e Johnson, Johnson e Holubec (1993), referem as condições que devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem para que um grupo seja realmente cooperativo. Segundo os autores essas condições constituem cinco elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, que são:

- **A interdependência positiva**

Pode dizer-se que estamos perante uma situação de interdependência positiva se se verificar que os alunos se entrem ajudam para aprender. Os alunos trabalham em pequenos grupos para maximizarem, em colaboração, a aprendizagem de todos os intervenientes, fazendo-o de forma a que partilhem recursos, se apoiem mutuamente e celebrem juntos o sucesso do grupo (Lopes & Silva, 2009). Verifica-se a interdependência positiva se cada aluno se consciencializar que o seu sucesso é também o sucesso de todo o grupo, sendo que todos os elementos devem saber que a sua participação é útil não só para si próprios, mas também para os restantes membros do grupo (Freitas & Freitas, 2003).

Segundo Lopes e Silva (2008), a interdependência positiva pode ser conseguida de diferentes formas: se as crianças trabalharem para alcançarem um objetivo comum – interdependência ligada aos objetivos; se as crianças partilharem o equipamento ou o material para realizarem as tarefas – interdependência ligada aos recursos; se as tarefas forem repartidas por todos os elementos do grupo, de modo a que cada um tenha a sua parte da responsabilidade – interdependência ligada à tarefa; se o grupo recebe uma recompensa pelos objetivos que atingiram juntos – interdependência ligada às recompensas; se cada membro do grupo tiver um papel específico a desempenhar, de forma a facilitar a execução da tarefa – interdependência ligada aos papéis; se o grupo enfrentar forças externas para poder terminar a tarefa, ou seja, desafios que aumentam o grau de dificuldade de uma tarefa – interdependência ligada às forças externas.

Para assegurar a interdependência positiva é necessário que os alunos compreendam que para conseguirem trabalhar em grupo necessitam uns dos outros, tanto ao nível cognitivo como atitudinal.

- **A responsabilidade individual e de grupo**

A responsabilidade individual traduz-se na responsabilidade que cada membro do grupo de trabalho deve ter pelas suas aprendizagens e pelas aprendizagens dos colegas, ajudando-os também a aprender (Lopes & Silva 2008). A contribuição individual para a tarefa deve ser significativa e, para tal, torna-se importante a distribuição de papéis que fará com que cada aluno sinta que o seu tributo é importante para o sucesso do grupo.

Ao interagirem em grupo, numa situação cooperativa, os alunos promovem o seu êxito e também o dos seus parceiros, adquirindo uma visão ampla e realista das suas próprias competências e também das dos seus colegas (Pujolás, 2008). Quando se ajudam mutuamente, os alunos fortalecem os seus laços e tendem a melhorar a sua condição de indivíduos.

- **A interação estimuladora, preferencialmente face a face**

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, é uma estratégia que permite aos alunos trabalharem em conjunto para atingirem o sucesso individual e coletivo, desenvolvendo as relações interpessoais. Desta forma, é necessário que os membros do grupo se posicionem frente a frente, mantendo uma estreita relação e uma curta distância. Com a interação estimuladora verifica-se uma maior interação comunicativa no grupo, uma ocorrência de *feedback* mais facilitada, uma estimulação positiva mais frequente e um maior controlo do comportamento (Lopes & Silva, 2008). Para que esta seja assegurada os grupos devem ser preferencialmente pequenos (com quatro ou menos elementos) para que os envolvidos possam interagir, participar, ajudar-se e encorajar o sucesso uns dos outros (Freitas & Freitas, 2003).

- **As competências sociais**

Só é correto considerar que a aprendizagem é totalmente cooperativa se os alunos adquirirem, para além das competências cognitivas, competências necessárias para trabalhar num grupo cooperativo. É necessário que os alunos dominem as competências sociais pois com o seu domínio assegura que os grupos funcionem de forma harmoniosa, estabeleçam diálogos

lógicos, laços de confiança e amizade e respeitem as diferenças de cada um dos colegas (Trujillo & Ariza, 2006).

É imprescindível motivar os alunos a utilizarem as competências interpessoais e grupais, cabendo ao educador/professor ajudá-los a desenvolverem-se a este nível, incentivando-os a praticar uma verdadeira cooperação.

#### • **O processo de grupo ou avaliação do grupo**

A avaliação do desempenho dos grupos cooperativos deve ter em conta todos os procedimentos realizados pelos grupos ao longo da execução de determinada atividade, quer ao nível das competências sociais quer das aprendizagens cognitivas.

A avaliação deve ser periódica, sistemática e refletida no trabalho dos alunos e no funcionamento do grupo. Segundo Freitas e Freitas (2003) o aluno deve participar na sua avaliação, descrevendo quais as ações positivas e negativas, ponderando as que devem ser mantidas ou alteradas. Na avaliação, o grupo deve estabelecer entre si um *feedback* sobre a sua participação e delinear objetivos para melhorar o seu desempenho futuro.

Estes cinco elementos básicos que caracterizam o trabalho cooperativo ressaltam as diferenças entre o trabalho de grupo cooperativo e o trabalho de grupo maioritariamente utilizado nas diversas situações de ensino. Não se deve, esporadicamente, juntar os alunos em grupos de trabalho, mas sim organizá-los de forma mais permanente e estável, em equipas de trabalho, para aprenderem juntos. O importante é que os alunos “cooperem para aprender e aprendam a cooperar” (Pujolás, 2008).

#### 2.2.2. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa

De acordo com o exposto é possível notar que a aprendizagem cooperativa é defendida por inúmeros autores que, através dos seus estudos, têm vindo a demonstrar a eficácia desta metodologia ao nível do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

A aprendizagem cooperativa promove diferentes interações que permitem aumentar, precocemente, o desenvolvimento das crianças, fazendo com que estas alcancem níveis mais elevados de funcionamento cognitivo (Lopes & Silva, 2008).

Na perspectiva de Vygotsky (1978) a aprendizagem cooperativa para além de melhorar as competências sociais das crianças também contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, pois para este autor, as crianças podem aceder com maior facilidade a um nível superior se se desenvolverem em ambientes de cooperação.

Investigações dirigidas para identificar os benefícios da aprendizagem cooperativa concluíram que as crianças que contactaram com este método de ensino apresentaram, mais tarde, comportamentos menos competitivos. Para além disso, também foi verificado que com a aprendizagem cooperativa as crianças com necessidades educativas especiais e de diferentes etnias fortalecem os seus relacionamentos (Lin, 2006).

Através das competências adquiridas pelos alunos pode-se enaltecer os benefícios da aprendizagem cooperativa pois, com esta metodologia, desenvolvem-se competências interpessoais e intergrupais, competências intelectuais, de responsabilidade, de flexibilidade e também a autoestima. Com este método de trabalho garante-se entusiasmo e motivação constante dos intervenientes, proporcionando aos alunos uma melhoria significativa do seu rendimento escolar (Benito & Cruz, 2005).

Os autores Panitz (1996), Palmer, Peters e Streetman (2003), referenciados por Lopes e Silva (2009), apresentam mais de cinquenta benefícios da aprendizagem cooperativa. Segue-se uma síntese dos benefícios, apresentados pelos autores referidos, que serão agrupados em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação.

- **Benefícios sociais:** estimula e desenvolve as relações interpessoais; encoraja a responsabilidade pelos outros; desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; os alunos são ensinados como devem criticar ideias e não pessoas; fomenta o espírito de equipa; ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem.
- **Benefícios psicológicos:** promove o aumento da autoestima; melhora a satisfação dos alunos nas experiências de aprendizagem; encoraja-os a procurar ajuda e a aceitar o

apoio dos outros e permite-lhes desenvolver uma atitude mais positiva em relação ao professor e em relação aos seus colegas.

- **Benefícios acadêmicos:** desenvolve competências de pensamento de nível superior; estimula o pensamento crítico; desenvolve as competências de comunicação oral; fomenta as competências metacognitivas nos alunos; cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando trabalham com colegas que têm melhor rendimento escolar; contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação aos conteúdos programáticos; promove a inovação das técnicas de ensino na sala de aula; permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras.
- **Benefícios na avaliação:** proporciona formas de avaliação alternativas; proporciona *feedback* imediato aos alunos e ao professor sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo.

Como referido, a aprendizagem cooperativa é baseada na cooperação que se estabelece dentro de um grupo de trabalho e potencia o desenvolvimento de inúmeras capacidades nos alunos. Contudo, apesar do vasto número de benefícios associados a esta metodologia, há autores que lhe apontam alguns riscos, que poderão prejudicar a aquisição de competências pelos alunos. A “dispersão de responsabilidade” é apontada por Slavin (1983) como podendo ser uma desvantagem do processo cooperativo, pois pode acontecer que os alunos considerados menos capazes sejam ignorados pelos colegas ou que a tarefa não seja realizada por todos os elementos do grupo. Esta situação pode ser contornada, segundo Lopes e Silva (2009), se cada elemento do grupo desempenhar um papel ativo durante a tarefa ou se cada aluno ficar responsável pela sua própria aprendizagem. Referenciado por Fontes e Freixo (2004), Fraile (1998) considera os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes o que pode, por sua vez, dificultar o trabalho cooperativo. Os autores Battistich, Solomon e Delucci (1993), Cohen (1986), McCaslin e Good (1996), mencionados por Lopes e Silva (2009), apontam, como possíveis desvantagens da aprendizagem cooperativa, as seguintes:

- Os alunos, por vezes, valorizam o processo ou os procedimentos prejudicando a sua aprendizagem;

- Durante o trabalho em equipa, os alunos podem reforçar as conceções alternativas em vez de as reestruturarem;
- Os alunos podem privilegiar a socialização e as relações interpessoais, descurando a aprendizagem conceptual;
- A dependência do professor pode ser alterada para a dependência do “perito” do grupo;
- Os alunos podem contribuir para o aumento dos estatutos dentro do grupo se um ou mais elementos desempenham um papel passivo na realização das tarefas.

Ponderando, finalmente, as opiniões defendidas pelos diversos autores referidos, considera-se que, de um modo muito significativo, os seus efeitos são positivos e que a metodologia cooperativa pode corresponder a uma das linhas de inovação educativa mais promissora que importa explorar no processo de ensino e aprendizagem.

### 2.2.3. A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das competências sociais

Atualmente, a sociedade exige que se reflita na importância dos outros no desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo. Para tal, as instituições de ensino devem responsabilizar-se por ensinar às crianças competências sociais, proporcionando momentos de interação entre pares.

A escola é um espaço de aprendizagem e de formação dos cidadãos de amanhã e apresenta-se como um importante impulsionador da responsabilidade e da valorização dos aspetos sociais da aprendizagem. Numa sociedade multicultural e multirracial é inevitável, que na formação de crianças, se ensinem a cooperar e a relacionar-se com os outros (Bessa & Fontaine, 2002).

De acordo com Pato (2001) o papel assumido pelos atuais professores deve passar pela dinamização de pedagogias perspectivadas para o desenvolvimento individual dos alunos em contextos educativos e socioculturais diversos.

É importante, que em contexto escolar, se criem ambientes de aprendizagem cooperativa que permitam que os alunos coordenem esforços para maximizarem o seu aproveitamento escolar e alcancem com sucesso os objetivos definidos de acordo com o currículo académico. É essencial no trabalho de grupo que os alunos conheçam, desenvolvam e utilizem de forma

correta as competências sociais, principalmente as interpessoais e grupais que estão na base do trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2009).

A designação de competências sociais leva-nos para distintas formas de comportamentos sociais que permitem a um indivíduo manter um relacionamento saudável com os seus pares.

Segundo Lopes e Silva (2008) as competências sociais podem também ser designadas por competências interpessoais, de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pró-sociais. Os autores Hinsch e Pflingsten (1983) defendem que a utilização das competências sociais se equipara à disponibilidade e uso de comportamentos cognitivos, emocionais e específicos, em determinadas situações sociais.

No ponto de vista de Morgan e Jensen (1988) as competências sociais refletem-se em comportamentos interpessoais que fazem com que os indivíduos interajam entre si, tanto por comportamentos verbais ou não verbais.

Completando as ideias anteriormente expostas, Trianes (1996) acrescenta que as competências sociais são caracterizadas por aspetos sociocognitivos – o que remete para conhecimentos sociais sobre regras e processos de interação; socioafetivos – que envolvem o afeto e o autocontrolo; e condutas sociais – relacionadas com a cooperação, comunicação, resolução de conflitos, entre outros.

Quando se promovem atividades em que as crianças interagem de forma positiva com os colegas, professores e familiares, desenvolvendo competências sociais, previne-se o aparecimento de futuros problemas ao nível do comportamento e desenvolvimento individual. Contudo, as crianças que apresentam competências mais desenvolvidas interagem espontaneamente com outros colegas, enquanto que as que não estão tão desenvolvidas a este nível têm tendência para o isolamento (Lopes & Silva, 2008).

As crianças não possuem uma capacidade inata para interagirem com os outros, necessitando de ser ensinadas neste sentido. Para que as crianças pratiquem uma verdadeira cooperação, devem ser-lhes ensinadas competências sociais básicas como, por exemplo: falar um de cada vez; falar baixo para não perturbar os outros; escutar os outros; partilhar ideias; pedir ajuda; encorajar; elogiar; celebrar o sucesso; entre outras. É imprescindível motivar as crianças a usarem as competências, pois no trabalho cooperativo estas devem dominar a tomada de decisão, a confiança no outro, a responsabilidade, a comunicação, a gestão de conflitos. Os autores Fontes e Freixo (2004) e Trujillo e Ariza (2006) defendem que o domínio das competências sociais por parte dos alunos lhes permite: desenvolver o diálogo intergrupar,

respeitar as diferenças individuais, apoiarem-se e incentivarem-se mutuamente durante o trabalho e gerir conflitos de forma construtiva.

As competências sociais e emocionais não se desenvolvem automaticamente, são adquiridas pelas crianças em ambientes de aprendizagem cooperativa precoce. A primeira infância é um período crítico e crucial no desenvolvimento de competências nas crianças, pois é nesta fase que estas começam a diferenciar as emoções e aprendem a regular as suas (Izard, Fine, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001).

Vários programas de promoção das competências sociais têm vindo a ser desenvolvidos nas escolas e largamente pesquisados, como por exemplo o programa SEL - Social and emotional learning (Izard, Trentacosta, King & Mostow, 2004).

Em Portugal, foi desenvolvido por Raimundo (2007) o programa de intervenção SEL “Devagar se vai ao Longe” como exemplo de um programa Português baseado nos princípios orientadores da CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2003).

Os programas de intervenção SEL procuram trabalhar de forma sistemática processos através dos quais as crianças possam adquirir e aplicar eficazmente o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para compreenderem e gerirem emoções, alcançarem objetivos positivos, estabelecerem e manterem relacionamentos e tomarem decisões responsáveis. Para se ensinar as competências socioemocionais é fundamental que se promovam métodos ativos e envolventes, desenvolvendo atividades de aprendizagem cooperativa, de discussão de ideias e de tempestade de ideias, por exemplo (Casel, 2012).

Segundo Raimundo (2012) faz sentido iniciar este tipo de programas logo no Jardim-de-Infância, porque tendo em conta a natureza da maturação do cérebro humano, o desenvolvimento afetivo precede, geralmente, a cognição (pensamento) e o comportamento. Deste modo, as crianças experienciam emoções e reagem emocionalmente muito antes de conseguirem verbalizar as suas experiências.

Joseph e Strain (2003) salientam que estes programas reduzem os fatores de risco de desenvolver problemas académicos e sociais nas crianças, uma vez que os programas socioemocionais se focalizam nas competências relacionais, reconhecimento emocional, treino de resolução de problemas, prevenção da violência e treino de competências sociais. Os resultados têm sido promissores no sentido em que ocorrem melhorias ao nível das competências sociais, resultados académicos, melhor ajustamento ao contexto escolar e diminuição de comportamentos agressivos entre os alunos (Joseph & Strain, 2003).

À medida que as crianças desenvolvem as suas competências sociais adquirem novas capacidades de brincar, novas oportunidades de aprendizagem, aumentam a duração e a complexidade das interações com os outros, estabelecem relações de amizade e transmitem sentimentos de bem-estar consigo mesmas e com os outros (Fox & Lentini, 2006).

#### 2.2.4. O papel do educador/professor

Dependendo da metodologia de ensino-aprendizagem adotada, a relação professor-aluno varia em distintos aspetos. Na aprendizagem tradicional, por exemplo, a relação que se estabelece entre o professor/educador e os alunos é uma relação de subordinação, com distinta repartição de poder e conhecimento. Neste caso, o controlo das atividades está centralizado no professor/educador, que se assume como transmissor da informação, enquanto os alunos desempenham um papel mais passivo em todo o processo de ensino e aprendizagem. Contrariamente, com a aprendizagem cooperativa o poder e o conhecimento passam pelo professor/educador mas também por todos os alunos. As atividades são planificadas com base nas aprendizagens dos alunos, podendo ser modificado, a todo o tempo, o modo de atuação do professor/educador para com os alunos. Com a metodologia cooperativa, os alunos conquistam um maior protagonismo no processo de aprendizagem, passando o professor/educador a ser um mediador e facilitador da construção do conhecimento pelos alunos (Díaz-Aguado, 2000).

Para Biain, Cutrín, Elcarte, Fresneda, Úriz e Zudaire (1999) as funções básicas que o professor/educador deve desempenhar, em ambiente cooperativo, são as de mediador, observador e facilitador.

Como mediador cabe ao professor/educador selecionar e planificar os conteúdos a serem lecionados e, com base neles, organizar os materiais necessários, com vista ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos. O professor/educador deve optar por planificar atividades desafiadoras e motivadoras, onde se verifiquem situações de partilha, registo de informação, troca de ideias, resolução de problemas, entre outras. Para além disto, cabe ainda ao professor/educador organizar a turma em grupos de trabalho cooperativo, orientar a distribuição dos papéis pelos elementos do grupo, organizar os espaços de aprendizagem e criar instrumentos de avaliação e monitorização (Valadares & Moreira, 2009). O professor/educador assume, portanto, o papel de mediador na aprendizagem dos alunos quando

cria condições necessárias para a realização das tarefas, favorecendo e dinamizando a cooperação nos alunos.

Na função de observador, o professor/educador deve prestar atenção ao desempenho de todos os alunos nos seus papéis individuais e em grupo, no decorrer de uma atividade cooperativa. Deve, ainda, ajudar a gerir eventuais conflitos intergrupais, ouvir e registrar os comentários dos alunos, recolher informações sobre os grupos e os seus elementos, reforçar e valorizar o uso das competências sociais, entre outros aspetos. É observando que o professor/educador assegura o bom desempenho dos alunos nas suas tarefas individuais fora e dentro dos grupos cooperativos, em qualquer tarefa de aprendizagem (Andrade, 2011).

Como facilitador, o professor/educador deve contribuir para o sucesso dos seus alunos, permitindo que estes ganhem autonomia na sua aprendizagem. Os grupos de trabalho devem ser encorajados na decisão do caminho que deverão seguir para a resolução de um problema ou tarefa. Deve ser valorizada a tomada de decisão, o processo seguido para realizar as tarefas e os resultados obtidos. Com o decorrer da utilização das atividades cooperativas, o professor/educador irá gradualmente desempenhar essencialmente um trabalho de monitorização, zelando pelo bom funcionamento dos grupos e disponibilizando os materiais necessários. Seguindo estas estratégias, o professor/educador não irá interferir diretamente na tomada de decisão dos diferentes grupos e, desta forma, favorecerá o desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem (Biain *et al.*, 1999).

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), no que se refere ao papel do professor/educador para divulgar a importância da cooperação no ensino, ressaltamos que este deve compreender a natureza da cooperação, assim como os elementos essenciais que a caracterizam. Deste modo, a atuação do professor/educador perante a metodologia cooperativa deve ser estruturado e organizado, segundo Lopes e Silva (2009), em três etapas distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

Na fase de pré-implementação o professor/educador deve:

- Expor aos alunos os objetivos cognitivos e sociais das tarefas de aprendizagem e justificar, apresentando vantagens e resultados, as suas opções metodológicas – a metodologia cooperativa.
- Definir o tamanho dos grupos cooperativos e proceder à distribuição dos alunos pelos mesmos.

- Assegurar a distribuição dos papéis pelos elementos do grupo, garantindo que todos os alunos irão desempenhar um determinado papel através da rotatividade de papéis.
- Otimizar os espaços disponíveis, dispendo a sala de forma a que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente.
- Planificar atividades e recorrer a materiais que promovam a interdependência e a responsabilidade nos alunos.
- Distribuir tarefas, escolhendo um método cooperativo que se adapte aos conteúdos lecionados e torne as atividades interessantes, variadas, motivadoras e significativas.
- Informar os alunos sobre as competências que serão avaliadas em cada tarefa e os instrumentos utilizados no processo avaliativo.
- Comunicar e ensinar aos alunos os comportamentos desejados, ou seja, as atitudes que são esperadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Na fase de implementação o professor/educador deve:

- Controlar o comportamento dos alunos durante o trabalho cooperativo, mostrando-se presente e observador do trabalho que estão a desenvolver.
- Intervir sempre que considere necessário e oportuno, a fim de evitar conflitos e distrações durante a execução das tarefas.
- Prestar ajuda, caso considere necessário, fornecendo *feedback* aos diferentes grupos.
- Informar os grupos do seu desempenho nas tarefas propostas, elogiando individualmente os alunos e os grupos, sempre que estejam a cumprir adequadamente com as suas responsabilidades.

Na fase de pós-implementação o professor/educador deve:

- Dar por finalizadas as tarefas. Para tal, pode ele mesmo fazer uma síntese dos conteúdos abordados ou solicitar a cada grupo que sintetize o seu trabalho e o apresente à turma.
- Avaliar o trabalho desenvolvido e as aprendizagens realizadas, quer ao nível cognitivo, quer ao nível atitudinal. Os alunos devem ser informados da sua avaliação através de um pequeno diálogo para que possam, futuramente, aperfeiçoar e desenvolver outras competências.

- Promover um momento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido quer pelos alunos, quer por ele mesmo e aproveitar a reflexão e *feedback* dos alunos para reformular/estruturar as próximas aulas.

Concluimos que a utilização da aprendizagem cooperativa por parte do professor/educador o obriga a uma ação disciplinada, onde este dedica mais tempo a ajudar os alunos a trabalharem em conjunto e menos tempo a elaborar e apresentar materiais. A ação do professor/educador passa principalmente pela observação dos grupos cooperativos, pela análise das suas dificuldades e pela planificação de estratégias para que estes vejam reconhecida a eficácia do seu trabalho (Correia, Gomes & Tomé, 2005).

#### 2.2.5. O papel do aluno

O aluno deve ser um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

A estrutura da metodologia cooperativa prevê que os alunos trabalhem juntos para alcançar determinados objetivos. Para assegurar o sucesso de cada um, é necessário que todos se valorizem mutuamente e saibam de que forma podem contribuir na realização de uma tarefa. Quando os alunos trabalham em grupos cooperativos as responsabilidades são distribuídas de forma a que não se reconheça unicamente uma liderança. Devem consciencializar-se de que todos podem participar assumindo diferentes papéis no grupo. De acordo com Cohen (1994) um aluno ao assumir uma determinada função no grupo de trabalho, irá assumir-se como um líder e não ser o líder.

A atribuição de diferentes papéis dentro dos grupos contribui para melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos, pois como cada um dos elementos desempenha um papel específico promove-se o trabalho conjunto que se revela mais produtivo (Fontes & Freixo, 2004).

Para Lopes e Silva (2008), o professor/educador deve dar oportunidade às crianças para que estas aprendam a desempenhar os diferentes papéis nos grupos. Para tal, os autores consideram que, na atribuição de papéis, devem ser aplicadas e dadas a conhecer às crianças três grandes regras: cada elemento do grupo deve desempenhar um papel; todos os papéis são igualmente importantes; todas as crianças terão oportunidade de desempenhar todos os papéis.

Os papéis indicam o que se pode esperar que cada elemento do grupo faça. Existem inúmeros papéis passíveis de serem atribuídos, aos diferentes elementos do grupo. O professor/educador deve apresentá-los aos alunos de forma gradual, dependendo sempre da natureza das tarefas propostas e dos objetivos planejados.

Para Lopes e Siva (2009) a atribuição de papéis no trabalho cooperativo permite que todos os elementos do grupo participem nas tarefas de forma ativa, criando uma interdependência entre eles. Quando se atribui papéis dentro de um grupo, asseguramos que os alunos trabalham juntos e de forma produtiva.

Tendo isto em conta, passamos a descrever algumas das funções dos papéis a que recorremos, no nosso estudo, para a implementação das atividades de aprendizagem planejadas, para garantirmos um bom funcionamento dos grupos cooperativos: capitão do silêncio, controlador do tempo, responsável pelo material, porta-voz e chefe de perguntas.

Ao capitão do silêncio cabe a responsabilidade pelo controlo do nível de barulho do respetivo grupo, não permitindo que os seus companheiros troquem ideias num tom de voz excessivo e perturbador (Lopes & Silva, 2009). O controlador do tempo tem como responsabilidade verificar o tempo que falta para o término da tarefa e avisar o grupo quando a atividade termina. O responsável pelo material deve distribuir pelo grupo o material necessário de acordo com a tarefa, recolhendo-o no final da mesma e zelando sempre pela sua preservação (Lopes & Silva 2008). O porta-voz expressa as necessidades do grupo e transmite as ideias do mesmo para toda a turma. Ao chefe de perguntas cabe, como o próprio nome indica, colocar questões acerca do tema tratado e assegurar, também, que todos os alunos possam fazer perguntas e obter a respetiva resposta (Lopes & Silva, 2009).

### **2.3. Métodos de aprendizagem cooperativa**

Investigadores de todo o mundo têm estudado a aplicação prática dos princípios da aprendizagem cooperativa, tendo desenvolvido inúmeros métodos cooperativos que são atualmente utilizados na sala de aula.

Nesta investigação, dirigida ao ensino pré-escolar, as atividades cooperativas planejadas basearam-se em métodos simples, que devido à sua sintaxe menos elaborada podem ser usados

em curtos espaços de tempo para complementar ou consolidar aprendizagens – métodos informais (Kagan, 1994).

Passamos de seguida à descrição dos métodos informais de aprendizagem cooperativa, que utilizamos neste estudo.

### 2.3.1. Senhas para falar

Com o método cooperativo *Senhas para falar* é possível desenvolver competências ao nível da linguagem oral e do pensamento criativo, promovendo uma igual participação de todos os membros do grupo. É um método adequado às atividades em que seja necessário debater assuntos, fazer escolhas ou estabelecer consensos. Para tal, o educador e as crianças escolhem em conjunto um conteúdo para discussão e o educador distribui, de seguida, pelos grupos de trabalho as *senhas para falar* (por exemplo: lápis, borrachas, cartões), que irão permitir que cada uma das crianças participe na discussão. Estas senhas irão regular as intervenções das crianças, que só podem voltar a intervir no diálogo quando todos os elementos do grupo tiverem participado. Esta condicionante é bastante vantajosa pois permite controlar a participação de crianças mais faladoras, obrigando as mais tímidas a intervir, possibilitando assim uma participação igual (Lopes & Silva, 2008).

### 2.3.2. Mesa redonda

Para Lopes e Silva (2008) o método cooperativo *Mesa redonda* contribui para o desenvolvimento da criatividade, consolidação de conhecimentos, partilha de informação incentivo da interdependência positiva, entre outros.

Segundo os mesmos autores, este é um método divertido e fácil de aplicar através do qual se proporcionam múltiplas aprendizagens nos diferentes níveis de ensino.

Com este método de aprendizagem cooperativa, cada elemento do grupo participa somente na sua vez e, desta forma, podem ser desenvolvidas competências sociais tais como: esperar pela sua vez, escutar o outro, respeitar os tempos de espera, entre outras.

Baseando-nos em Lopes e Silva (2008) descrevemos, de seguida, os passos que a estrutura deste método cooperativo compreende.

1. O educador divide o grande grupo em pequenos grupos de três ou quatro elementos.

2. Em cada um dos grupos, o educador distribui um lápis e uma folha de papel.
3. O educador explica a tarefa, que deve requerer mais do que uma resposta.
4. O educador dá a conhecer o tempo de realização da tarefa, bem como o tempo que cada elemento do grupo tem para dar a sua resposta.
5. Depois de a primeira criança participar, passa o material ao colega que se segue, sempre no sentido dos ponteiros do relógio.
6. Assim que o tempo terminar, o educador dá por finalizada a atividade.
7. No fim, cada um dos grupos partilha o produto final do seu trabalho com todos os outros grupos.

### 2.3.3. Cada um na sua vez

Segundo Lopes e Silva (2008), o método *Cada um na sua vez* proporciona o desenvolvimento de competências sociais tais como: esperar pela sua vez, escutar o outro, respeitar os tempos de espera, entre outras.

Neste método de aprendizagem cooperativa, cada membro do grupo participa na sua vez. Para um bom funcionamento dos grupos é aconselhável que seja o educador a definir, em cada grupo, o porta-voz e a criança que deverá dar início à tarefa. Cada elemento do grupo exprime a sua ideia, seguindo a ordem dos ponteiros do relógio. No final da tarefa, o porta-voz explica a ideia geral do seu grupo a toda a turma.

### 2.3.4. Círculos concêntricos

O método cooperativo *Círculos concêntricos* possuiu uma estrutura muito simples que permite que as crianças se desenvolvam numa troca de ideias estruturada com vários colegas, num curto espaço de tempo. Este método é considerado bastante adaptável, facto este que permite que seja aplicado com crianças de todas as idades, preservando a ideia de movimento no desenvolvimento das atividades (Lopes & Silva, 2008).

O método referido assegura o desenvolvimento de competências sociais tais como: desenvolver e partilhar informações e ideias, o conhecimento mútuo, a comunicação, a escuta ativa, sumariar ideias, fazer perguntas, entre outras.

De acordo com Lopes e Silva (2008) descrevemos, de seguida, os passos que a estrutura deste método cooperativo compreende.

1. O educador divide a turma em dois grupos e senta as crianças face a face em dois círculos concêntricos.
2. As crianças partilham informações, ideias ou colocam questões aos colegas que estão à sua frente.
3. Ao sinal do educador, as crianças do círculo de dentro avançam um lugar, seguindo o sentido dos ponteiros do relógio.
4. Nesta fase, as crianças dão *feedback* ao novo colega sobre o que debateram com o colega anterior.
5. Os passos podem ser repetidos o tempo que for necessário, até acabar a atividade.

## **2.4. A avaliação formativa**

### 2.4.1. Conceito e funções da avaliação formativa

A avaliação é um elemento imprescindível da ação pedagógica de um professor, porque é através dela que as várias componentes do currículo se interrelacionam.

A prática avaliativa é uma atividade bastante complexa e não está, de modo geral, em concordância com as exigências colocadas pela sociedade no sistema educativo e nas necessidades específicas de cada aluno. Desta forma, é importante considerarmos a aprendizagem como sendo o objetivo fulcral da ação educativa dos professores e notar que a avaliação contribui de forma bastante significativa para a mesma.

No ensino básico a principal modalidade de avaliação utilizada é a avaliação formativa. Esta assume um caráter contínuo e sistemático, visando monitorizar o ensino e a aprendizagem através de uma vasta variedade de técnicas e instrumentos de recolha de informação, dependendo da origem e do contexto em que as aprendizagens ocorrem (Decreto-Lei nº 139/2012, artigo 24º).

Para Gómez (2006) avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores praticam diariamente na sala de aula para conseguirem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos alunos.

De acordo com Ferreira (2007) a avaliação formativa assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem por possibilitar ao professor uma ação reguladora dos procedimentos e envolver/integrar os alunos em todo o processo avaliativo. A avaliação formativa é um processo de recolha e análise de dados sobre a aprendizagem, realizado a partir de critérios de avaliação que devem ser estabelecidos previamente.

A avaliação formativa, na sua dimensão reguladora, processa-se, segundo Cortesão (1993), em dois níveis distintos: na regulação da ação do professor que, informado dos efeitos do seu trabalho, modifica a sua prática ajustando as intervenções; na regulação da atividade do aluno que, tendo consciência das suas dificuldades pode desenvolver-se reconhecendo e corrigindo os seus erros.

Na perspetiva de Cardinet (1993), a avaliação formativa intervém, geralmente, no fim de cada atividade e apresenta como principais objetivos informar os alunos e professores do nível de aprendizagem alcançados e descobrir, casualmente, as estratégias a que se devem recorrer para colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Allal (1986) defende que a avaliação formativa deve seguir uma sequência, começando pela recolha de dados, passando à interpretação das informações e adaptação das futuras atividades de ensino e aprendizagem. A finalidade pedagógica desta sequência de etapas remete para a individualização do modo de atuação do professor/educador, assegurando que todos os alunos possam atingir os objetivos pré-estabelecidos para a sua aprendizagem.

Segundo Lopes e Silva (2012) os professores/educadores devem monitorizar constantemente o processo de aprendizagem dos seus alunos, definindo claramente os objetivos de aprendizagem e investigando a sua própria prática, para que assim possam garantir que os seus alunos aprendam com êxito. A partilha com os alunos dos objetivos de aprendizagem e dos resultados esperados (critérios de sucesso) no início de uma tarefa é uma característica importante da avaliação formativa. Se o professor der a conhecer aos alunos os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso permitirá que estes, de forma mais clara, trabalhem para os alcançar. Na avaliação formativa, este procedimento irá assegurar que os alunos assumam maior responsabilidade e maior autonomia pela sua aprendizagem.

Cortesão (2002) sublinha que a avaliação formativa desempenha um papel primordial na orientação do processo de ensino e aprendizagem, quer na sala de aula, quer na gestão do currículo. Desta forma, é essencial que se obtenha o maior número possível de informações que ajudem os professores e os alunos a reorganizarem o seu trabalho no sentido de colmatar as

falhas e alcancarem o sucesso. Esta ação será tanto mais eficaz quanto melhor se adequar o *feedback* às circunstâncias e aos alunos. Para o grupo o *feedback* é uma troca de informações sobre a aprendizagem que deve ser transmitido sob a forma de informações claras e descritivas, para que possa ser usado para melhorar a aprendizagem (Lopes & Silva, 2012). O *feedback* dado pelo professor aos seus alunos pode ser escrito ou oral e deve proporcionar-lhes informações detalhadas e específicas para melhorarem o seu desempenho. Essas informações devem permitir que os alunos identifiquem o trabalho que foi bem feito, o que precisa de ser melhorado e como pode ser aperfeiçoado (Earl, 2003). Um bom *feedback* deve ser dado de forma a que descreva o trabalho que está a ser realizado, informe os alunos sobre ele e sugira o que devem fazer para melhorar o seu desempenho e atingirem os objetivos de aprendizagem. O *feedback* deve ser comunicado de forma clara e explícita destacando os aspetos positivos do trabalho dos alunos, os aspetos a melhorar e indicações de como proceder para o conseguirem. (Lopes & Silva 2012).

Para um melhor desempenho dos alunos, quer o *feedback* dado pelo professor aos alunos, quer o *feedback* dado pelos alunos ao professor deve ser transmitido no decorrer da aprendizagem para que desta forma se adequem as estratégias pensadas (caso seja necessário) ou se avance com vista ao cumprimento dos objetivos (Silva & Lopes, 2014).

Allal (1986) refere-se à avaliação formativa como sendo uma forma de informar o professor do seu ensino, que deve ajustar as suas metodologias às características e necessidades dos alunos. Esta autora defende que a avaliação formativa é um processo regulador contínuo que ocorre em diferentes momentos: no início de uma tarefa ou de um contexto didático – regulação proactiva –, durante todo o processo de aprendizagem – regulação interativa – e depois de uma sequência de aprendizagem – regulação retroativa.

Em consonância, Cortesão e Torres (1993) assumem que a avaliação formativa possui um carácter contínuo e sistemático que visa monitorizar o ensino e a aprendizagem, funcionando como uma “bússola” que orienta professores e alunos a reorganizarem o seu trabalho, atingindo os objetivos que ainda não foram alcançados e melhorando competências cognitivas e sócio afetivas.

A avaliação formativa, para Hodgson e Pyle (2010), permite saber onde os alunos estão na sua aprendizagem, para onde vão e qual é a melhor forma de lá chegarem. Desta forma, este tipo de avaliação deve ser concebido como um processo ativo e intencional que envolva professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem.

Da mesma forma, Furtak (2011), entende que a avaliação formativa se reflete em todas as atividades, concretizadas por alunos e/ou professores, que fornecem informações que são usadas como *feedback* para alterar/adequar as atividades de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos.

No desenvolvimento de uma avaliação formativa, o *feedback* é o primeiro requisito para o crescimento das aprendizagens dos alunos (Tunstall & Gipps, 1996). O *feedback* deve ser, portanto, orientado de acordo com o trabalho dos alunos, apoiando-os para que superem lacunas e dificuldades de aprendizagem.

Para Ferreira (2007) a avaliação formativa apresenta como principais funções a informação que é dada aos intervenientes sobre o processo de ensino e aprendizagem, o *feedback* ao nível do desenvolvimento do aluno e, também, a regulação da mesma por poder alterar-se a prática educativa atempadamente, encaminhando o processo de aprendizagem realizado pelo aluno. A função informativa que é transmitida a todos os intervenientes na avaliação sobre o desenvolvimento das aprendizagens permite rever e melhorar as metodologias de trabalho. A participação ativa dos intervenientes promove o diálogo entre eles, e envolve-os intrinsecamente em todo o processo avaliativo.

A avaliação formativa é um processo mediador entre o ensino e a aprendizagem que permite ajustar a ação do docente à finalidade pretendida, ou seja, ao sucesso dos seus alunos, possibilitando que os alunos modifiquem as suas aprendizagens e adquiram, num ambiente cooperativo, competências sociais, cognitivas e metacognitivas (Santos, Pinto, Rio, Varandas, Moreirinha, Dias, Dias & Bondoso, 2010).

A aprendizagem é um processo de construção, sendo que os alunos desempenham nela um papel fundamental (Lopes & Silva, 2012). Para que os alunos consigam assegurar o sucesso da avaliação formativa, juntamente com o seu professor, devem ser capazes de estruturar a sua própria aprendizagem, envolvendo-se de forma ativa na autoavaliação e na heteroavaliação. É importante que o professor reconheça a necessidade de os alunos aprenderem a avaliar o trabalho realizado, fazendo com que estes assumam mais responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. A auto e heteroavaliação é feita em relação aos objetivos ou critérios de sucesso definidos antes das atividades e pode ser realizada, por exemplo, através de um questionário, portefólio, diário ou reunião (Lopes & Silva, 2012). É importante que o professor salguarde que o envolvimento dos alunos no processo de avaliação contribua para que estes vejam a avaliação como um processo de autoaperfeiçoamento e não como um mecanismo de

repressão e de classificação. Com a autoavaliação os alunos aprendem a estruturar a sua aprendizagem, refletindo sobre o seu próprio trabalho enquanto que com a heteroavaliação os alunos aprendem através da reflexão dos resultados de aprendizagem dos colegas.

#### 2.4.2. Técnicas de avaliação formativa

Com vista a realizar os ajustes necessários no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pode-se implementar uma vasta variedade de técnicas de avaliação formativa que irão preencher possíveis lacunas entre a compreensão das crianças e os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem.

De entre as inúmeras técnicas de avaliação formativa destacamos as seguintes por serem as que utilizamos neste estudo para a monitorização do processo de ensino e aprendizagem das crianças que nele participaram.

- ***Copos coloridos***

Esta técnica de avaliação formativa fornece ao educador um rápido *feedback* acerca do processo de aprendizagem das crianças, permitindo com que este lhes possa prestar apoio de forma imediata, para que possam ultrapassar dificuldades de aprendizagem.

Durante o trabalho cooperativo, cada grupo recebe três copos coloridos (verde, amarelo e vermelho) que deverão ficar localizados na área de trabalho, bem visíveis pelo educador. Todos os grupos devem iniciar a tarefa com o copo verde em cima, indicando ao educador que o grupo está a prosseguir com o trabalho, com sucesso, sem necessidade de ajuda. À medida que as necessidades de apoio vão aumentando, cabe ao grupo trocar a posição dos copos para que o educador, através do sinal visual, assista o/os grupos que mais necessitem. Assim sendo, o educador deve primeiramente prestar ajuda aos grupos que têm o copo vermelho em cima, por indicarem que não estão a conseguir avançar sem ajuda e, seguidamente, aos grupos sinalizados com os copos amarelos que necessitam de apoio, por parte do educador, mas que entretanto são capazes de ir avançando sozinhos (Lopes & Silva, 2012).

- ***Caça ao intruso***

Pode-se recorrer a esta técnica de avaliação formativa em qualquer momento da exploração de um conteúdo, quer na fase inicial para se diagnosticarem os conhecimentos prévios das crianças, quer na fase de consolidação das aprendizagens para se compreender o seu raciocínio quando fazem ligações entre conceitos e ideias.

Segundo Lopes e Silva (2012) esta técnica permite que as crianças possam ter acesso ao conhecimento científico partindo da análise das relações que se podem estabelecer entre conteúdos. A discussão estimulada em grupos de pares ou grupos mais alargados encoraja os alunos nela envolvidos a usarem as suas competências de raciocínio de forma desafiadora. Para tal, cada grupo deve ter disponível uma ficha com o conjunto de ideias, palavras, objetos, consoante a área de aprendizagem e o conteúdo em estudo. Após uma análise conjunta do material disponibilizado deverão destacar o intruso em cada grelha ou lista, justificando sempre a sua escolha. No final, o educador deve estabelecer uma discussão sobre as escolhas dos alunos ao longo da tarefa e sobre as vantagens do trabalho colaborativo.

- ***A escolha da expressão correspondente***

Lopes e Silva (2008) referem que a utilização desta técnica permite ao educador ter um controlo rápido da compreensão da turma no seu conjunto, recebendo um *feedback* imediato do nível de desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças, através do envolvimento destas na sua autoavaliação.

Com esta técnica as crianças podem refletir sobre o seu desempenho ao longo de uma tarefa, colocando simplesmente uma cruz por baixo da figura correspondente: figura feliz, figura neutra ou figura triste (Lopes & Silva, 2008).

- ***As mãos***

Os autores Lopes e Silva (2008) sugerem a utilização desta técnica para que o educador possa receber momentaneamente *feedback* do nível de desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças.

Nesta técnica, as crianças avaliam o seu empenhamento e/ou a qualidade do trabalho que desenvolveram colocando as mãos no ar. Para tal, colocam as mãos no ar: se a mão estiver aberta significa que a criança se sente satisfeita; se a mão tiver apenas um dedo no ar significa que a criança se encontra mais ou menos satisfeita; se a mão estiver fechada significa que a criança não ficou satisfeita com o seu desempenho no trabalho de grupo.

Os benefícios de uma eficaz avaliação formativa são visíveis no rendimento escolar das crianças. As estratégias e técnicas utilizadas pelos educadores fazem diferença no percurso individual de cada criança uma vez que o educador tem acesso contínuo à qualidade da aprendizagem que as crianças realizam ainda no decorrer do processo. O *feedback* que é dado aos educadores pelas crianças sobre a eficácia das atividades desenvolvidas e também o *feedback* que as crianças recebem do educador sobre o seu trabalho permite que todos os envolvidos no processo avaliem as expectativas e as metas que ainda pretendem atingir, face ao ensino e à aprendizagem.

## Capítulo III

### Metodologia

#### 3.1. Introdução

Neste capítulo, procedemos à descrição da metodologia utilizada, a qual nos permitiu alcançar os objetivos que nos propusemos atingir, sendo descritos todos os procedimentos que estiveram na base do estudo. Iniciamos com a caracterização dos participantes, seguindo-se a descrição do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados e, finalmente, as formas de tratamento e análise dos mesmos.

#### 3.2. Participantes do estudo

##### 3.2.1 Caracterização dos participantes

Os participantes do estudo foram vinte crianças que frequentavam o ensino pré-escolar no ano letivo 2012/2013, num Jardim de Infância em Vila Real. O grupo era heterogéneo sendo que doze crianças eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, pertencentes à faixa etária dos quatro aos seis anos de idade (havia uma criança com seis anos, onze com cinco anos e oito com quatro anos). Neste grupo estava integrada uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente que também participou, na medida das suas capacidades, nas atividades propostas.

Com vista a avaliar o nível sociocultural das famílias das crianças em estudo, analisamos os seus dados biográficos e verificamos que, excetuando uma família monoparental e uma criança que vive numa família de acolhimento, todas as outras vivem com ambos os progenitores e com os seus irmãos. Quanto às habilitações literárias dos pais acrescentamos que mais de metade completou o ensino obrigatório e o ensino secundário, sendo que cerca de 25% dos pais possui formação superior.

Todas as crianças estavam a frequentar o Jardim de Infância pela segunda vez no entanto verificamos que era importante desenvolver nelas algumas competências sociais: falar um de

cada vez; falar baixo para não perturbar os outros; escutar os outros; partilhar ideias; pedir ajuda; elogiar e celebrar o sucesso.

### **3.3. Descrição do estudo**

Tendo em conta os estudos desenvolvidos no âmbito da aprendizagem cooperativa, defende-se que as crianças aprendem melhor e com maior qualidade quando trabalham em grupos cooperativos. Desta forma, iniciou-se o trabalho com esta metodologia propiciando às crianças atividades de curta duração onde todas as crianças estavam envolvidas ao mesmo tempo. Gradualmente foi-se constituindo pequenos grupos e repetidas, em contextos diferentes, as mesmas atividades para que as crianças adquirissem, progressivamente, as competências essenciais ao trabalho de grupo cooperativo e adquirissem um espírito de equipa saudável. O estudo decorreu durante trinta e seis dias e envolveu a planificação e implementação de quinze atividades cooperativas inerentes ao projeto “A Nossa Arca de Noé” (Lopes, 2011). De forma a melhor descrever o estudo realizado subdividimos o mesmo em três fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

#### **3.3.1. Fase de pré-implementação**

Esta fase abrangeu todo o trabalho de preparação prévio à implementação, na sala de aula, dos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa.

No que respeita à seleção, organização e adaptação das atividades cooperativas sugeridas na proposta de intervenção para o ensino Pré-escolar, na área do Conhecimento do Mundo, de Lopes (2011). Houve necessidade de selecionar algumas das atividades propostas, de as organizar consoante o tempo disponível para a realização do estudo e de adaptar algumas delas aos participantes do nosso estudo. Em resultado disso, definimos que para executar o estudo seriam aplicadas quinze atividades cooperativas todas elas com distintas intenções didáticas: explicitação/ diagnóstico/ reestruturação das ideias prévias; aprendizagem e reestruturação/ consolidação de conceitos; avaliação das aprendizagens/ aplicação de conhecimentos. Após esta preparação, organizamos as atividades de aprendizagem cooperativa com recurso aos

métodos cooperativos: *cada um na sua vez*, *círculos concêntricos*, *senhas para falar* e *mesa redonda*.

Numa etapa posterior, procedemos à planificação de atividades mais simples, a serem igualmente implementadas com recurso à aprendizagem cooperativa. Com isto, pretendíamos que as crianças se familiarizassem com esta metodologia, com os materiais didáticos a ela inerentes, adquirissem hábitos de trabalho em grupo e adquirissem algumas competências sociais, essenciais para o bom desenvolvimento do mesmo. Tendo em conta estas metas, definimos seis dias letivos para as atingirmos, com recurso aos métodos de aprendizagem cooperativa: *senhas para falar* e *cada um na sua vez*. Através do método *senhas para falar* (anexo 12) todo o grupo de crianças se envolveu, por exemplo na atividade de recontar uma história. Depois de se desenvolverem atividades em grande grupo, agruparam-se as crianças, inicialmente em pares e só depois em grupos com maior número de elementos. Aqui também recorremos ao método *cada um na sua vez* para desenvolver distintas atividades, de acordo com os contextos e os objetivos a atingir.

Para implementar a aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2008) advogam que se deve iniciar por constituir grupos de duas crianças, conservando a dimensão dos grupos limitada até o educador sentir que as crianças já estão preparadas. Os métodos *senhas para falar* e *cada um na sua vez*, foram os métodos escolhidos porque Lopes e Silva (2008) fazem referência, entre outros, a estes dois métodos como sendo indicados para os educadores utilizarem, numa primeira abordagem, para o desenvolvimento de competências cooperativas. Com o método de aprendizagem cooperativa *senhas para falar* é possível desenvolver nas crianças as seguintes competências cooperativas: falar em voz baixa, partilhar ideias, escutar o outro, entre outras. Por sua vez, a aplicação do método *cada um na sua vez* permite que as crianças desenvolvam competências tais como: esperar pela sua vez, escutar o outro, pedir ajuda, ajudar os colegas, entre outras. Baseamo-nos nestes dois métodos, que consideramos adequados para um primeiro contacto com a metodologia cooperativa, por serem simples, de fácil compreensão e permitirem que as crianças combinem ideias e se envolvam num espírito de cooperação, interdependência positiva e responsabilidade.

No que respeita à organização e formação dos grupos cooperativos, os autores Freitas e Freitas (2002) esclarecem que se o educador possui informação suficiente acerca das crianças, tanto a nível cognitivo como a nível sociocultural, será ele o interveniente mais indicado para organizar os grupos de trabalho, uma vez que, assim, pode promover um maior equilíbrio e um melhor

funcionamento dos grupos. Na presente investigação, este foi o procedimento adotado e, por isso, os grupos foram constituídos pela investigadora, de forma heterogénea, tendo por base os seguintes critérios: género, idade e desenvolvimento das competências cognitivas. Para a formação dos grupos de trabalho, atendeu-se, ainda, a outra característica: agruparam-se as crianças mais extrovertidas ou com maior espírito de liderança com as mais passivas ou introvertidas. As crianças foram organizadas em grupos, de acordo com os critérios referidos, permitindo, assim, um maior ajustamento à realidade social que naturalmente é heterogénea. Neste tipo de grupos as diferenças não são escondidas e, por isso, é possível concretizarem-se interações positivas entre os diferentes elementos fazendo com que aprendam uns com os outros e regulem a sua própria aprendizagem Pujolás (2001). Tendo em conta as características específicas dos participantes do estudo, foram formados cinco grupos de trabalho cooperativo, todos eles compostos por quatro elementos. Garantiu-se a heterogeneidade aquando a formação dos grupos e, desta forma, os mesmos ficaram compostos por crianças de diferentes níveis de conhecimentos e distintos níveis socioculturais, que beneficiou a troca de saberes e a interajuda. Nesta fase inicial as crianças participaram ainda na escolha do nome que iria identificar o grupo e foram lembrados alguns aspetos essenciais ao bom funcionamento dos grupos cooperativos, nomeadamente a importância do cumprimento das regras, da utilização das competências sociais e do bom desempenho dos papéis a desempenhar nas atividades cooperativas (anexo 9).

### 3.3.2. Fase de implementação

Nesta fase puseram-se em prática as atividades cooperativas anteriormente selecionadas, tendo em conta os métodos: *cada um na sua vez*, *círculos concêntricos*, *senhas para falar* e *mesa redonda*. As atividades foram planificadas com o intuito de desenvolver nas crianças as seguintes competências sociais: falar um de cada vez; falar baixo para não perturbar os outros; escutar os outros; partilhar ideias; pedir ajuda; elogiar e celebrar o sucesso.

A intervenção desenvolveu-se, como já foi referido, em torno do projeto “A Nossa Arca de Noé” (Lopes, 2011), que se iniciou com a apresentação ao grupo da história “Arca de Noé” de Luísa Ducla Soares. O grande interesse suscitado pelas crianças em relação a esta temática permitiu que se chegasse à seguinte questão-problema: *Que características permitem distinguir os animais?*

Tomando como ponto de partida esta questão foi proposto às crianças um estudo mais aprofundado de vinte e quatro animais – a rã, o lagarto, o papagaio, o peixe-palhaço, o pinguim, a abelha, a cobra, o crocodilo, o leão, o elefante, o dromedário, a cegonha, a aranha, o cão, a tartaruga, o bacalhau, o gato, o atum, a vaca, a joaninha, o tubarão, a salamandra, a galinha e a gaiivota. Foram estes os animais selecionados de modo a que se trabalhassem os seguintes conteúdos programáticos: ser vivo, ser não vivo, modos de locomoção dos animais, tipo de revestimento do corpo dos animais, regime alimentar dos animais, modo de reprodução dos animais e classe dos animais.

As quinze atividades cooperativas desenvolvidas ao longo da intervenção foram, de acordo com a proposta de Lopes (2011), apresentadas às crianças sob a forma de mensagens, deixadas pelo Noé, escondidas numa garrafa, na sala de atividades (anexo 13). Estas mensagens classificadas de acordo com a autora como missões, por terem diferentes intenções didáticas, foram organizadas de forma a serem desenvolvidas em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem:

#### **A - Explicitação/ diagnóstico/ reestruturação das ideias prévias**

As atividades cooperativas planificadas tinham como principais objetivos verificar os conhecimentos prévios, diagnosticar os possíveis conceitos alternativos e conhecer os interesses das crianças sobre o tema. Nesta fase, registaram-se as ideias certas, as questões e os conceitos alternativos na tabela *Know-Want-Learn* (K-W-L) (anexo 1), adaptada de Lopes e Silva (2009), nas colunas *O que sabemos* (K) e *O que queremos saber* (W).

#### **B - Aprendizagem e reestruturação/ consolidação de conceitos**

No momento A valorizou-se bastante o diálogo entre educador e crianças que, juntamente com as atividades cooperativas, proporcionou um importante *feedback* para planificar situações de aprendizagem que possibilitassem a reestruturação e aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente: pesquisas na internet e em livros, leitura e interpretação de imagens, construção de cartazes, elaboração de fichas de atividades, resolução de problemas matemáticos e construção de pictogramas, jogos interativos, visualização de filmes, e visitas de estudo, entre outras. Estas atividades de aquisição e reestruturação de conceitos científicos antecederam

algumas das atividades cooperativas de forma a assegurarem o domínio de conceitos necessários às aprendizagens dinamizadas com a metodologia cooperativa.

É importante ressaltar que com as atividades propostas nesta fase pretendemos, essencialmente, contribuir para a estruturação dos conceitos científicos e aquisição de competências sociais, procedimentais e atitudinais por parte das crianças.

### **C - Avaliação das aprendizagens/ aplicação de conhecimentos**

Com as atividades cooperativas planificadas (anexo 2), pretendíamos avaliar quer em grupo, quer individualmente se todos os conteúdos abordados tinham sido ou não adquiridos por cada criança. Para tal avaliaram-se as competências cognitivas das crianças através de fichas individuais de avaliação de conhecimentos que foram um recurso bastante frequente no decorrer da intervenção. Para além disso, também foi nosso objetivo proporcionar ao grupo momentos de aplicação de conhecimentos, ou seja, situações em que as crianças aplicassem os seus conhecimentos em novas situações e se pudesse assim avaliar o seu desempenho cognitivo.

Ao longo da implementação das diferentes atividades cooperativas o educador deve favorecer o diálogo com os grupos, de forma a que estes se consciencializem das aprendizagens realizadas. Para tal, serviu de apoio a tabela K-W-L, afixada na sala, que denotava o percurso de aprendizagem das crianças. Nesta fase, confrontaram-se os anteriores registos – as ideias prévias e as questões a que queríamos ver dada resposta – com os conhecimentos adquiridos que, por sua vez, se registaram na coluna *O que aprendemos* (L), dando por concluída a aprendizagem de determinado conteúdo programático. Foi também nestes momentos que a investigadora elaborou, com base nas observações realizadas ao longo das atividades, os diários reflexivos de aula catalogados pelo nome dos conteúdos programáticos. Assim sendo, contabilizam-se cinco diários reflexivos de aula que relatam, por escrito, tudo o que a investigadora ouviu, observou, experienciou e pensou ao longo do desenvolvimento das atividades cooperativas.

A interação entre pares favorece o desenvolvimento das competências cognitivas, isto porque a cooperação se reflete numa melhor compreensão das ideias do outro. No entanto, as relações interpessoais desenvolvidas nas atividades cooperativas também permitem que as crianças adquiram competências sociais. Baseando-nos em Lopes e Silva (2008), adotamos uma estratégia que motivou as crianças a utilizar as competências sociais: *A taça dos berlindes*. Este

procedimento que consiste em observar e dar *feedback* imediato à criança quando usava alguma competência em aprendizagem fez com que esta se sentisse mais incentivada a repetir determinado comportamento e, também, incentivou o restante grupo a proceder do mesmo modo.

Lopes e Silva (2008) defendem que o período de *feedback* deve estar integrado em todas as atividades cooperativas, pois desta forma as crianças familiarizam-se com a avaliação tanto das competências sociais como cognitivas. No estudo desenvolvido, todas as atividades planejadas previam através da avaliação formativa a transmissão do *feedback*, tanto da investigadora para as crianças como das crianças para a investigadora. Através das técnicas de avaliação formativa selecionadas – *copos coloridos*, *caça ao intruso*, *a escolha da expressão correspondente* e *as mãos* – o *feedback* foi fornecido aos grupos ao longo da realização das atividades de aprendizagem e das atividades de avaliação final das mesmas. Assim, cada atividade cooperativa previu dois momentos de avaliação formativa (no decorrer e no final da atividade), onde se avaliaram tanto as competências sociais, como as cognitivas, permitindo sempre que a investigadora monitorizasse o processo de pensamento das crianças durante a aprendizagem, bem como a aquisição de competências procedimentais e atitudinais, tais como: observar, desejo de experimentar, curiosidade, atitude crítica.

Ao longo da implementação do estudo, procedeu-se à avaliação individual do progresso das competências sociais nas crianças, através de uma grelha (anexo 5). Esta avaliação realizou-se três vezes porque assim que eram concretizadas cinco atividades cooperativas se aplicou a referida grelha, devidamente preenchida pelas crianças e pela investigadora. Com este instrumento, os intervenientes puderam acompanhar a evolução da aquisição das competências sociais avaliadas e, deste modo, ajuizar sobre os comportamentos que deveriam ser mantidos ou alterados.

Na sequência das atividades cooperativas, foi proposto aos grupos a celebração do sucesso conseguido, ou seja, a felicitação por terem atingido juntos os objetivos. Para tal, foi estipulado que os grupos iriam receber diferentes recompensas ao longo da implementação do estudo: salvas de palmas, abraços coletivos, dísticos com animais que seriam afixados na arca de Noé da turma (anexo 8) e as medalhas (anexo 11): “Temos que melhorar”, “Bom trabalho” ou “Excelente trabalho”.

Todas as estratégias e todos os procedimentos adotados tiveram como principal objetivo incentivar ao trabalho cooperativo, onde os envolvidos refletissem a respeito da importância de cada um para o sucesso e progresso de todo o grupo.

### 3.3.3. Fase de pós-implementação

Nesta última fase, as crianças apresentaram à comunidade educativa os trabalhos elaborados, dando lugar à partilha de saberes.

Neste seguimento, os grupos sugeriram a elaboração de um livro como produto final do projeto desenvolvido. Deste modo, criou-se um livro explicativo no qual constaram todas as características aprendidas sobre todos os animais trabalhados no desenrolar do projeto.

Baseados neste produto final, organizámos a primeira fase da divulgação/apresentação do projeto que consistiu na comunicação, às crianças da outra sala do Jardim de Infância e aos alunos de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, do livro elaborado. Foi-lhes dado a conhecer todo o trabalho desenvolvido com a metodologia cooperativa e, cada criança ainda teve oportunidade de “apresentar” aos colegas um dos animais trabalhados, referindo todas as características aprendidas sobre ele. Posteriormente, apresentámos o projeto para toda a comunidade escolar, organizando uma exposição dos trabalhos desenvolvidos.

No final do projeto, as crianças fizeram a avaliação/reflexão de todo o trabalho desenvolvido. Esta avaliação/reflexão prendeu-se com os aspetos relativos às aprendizagens conseguidas no que diz respeito ao domínio das competências sociais e às aprendizagens cognitivas realizadas por cada grupo e por cada um dos seus elementos. Para tal, analisámos sucintamente e discutimos em grande grupo as grelhas de avaliação que aplicámos na fase de implementação e refletimos sobre a responsabilidade e o empenho das crianças, demonstrados ao longo do trabalho.

## 3.4. Instrumentos utilizados na recolha de dados

A seleção ou elaboração de técnicas ou instrumentos para realizar a avaliação das aprendizagens são essenciais na recolha de informação durante o processo de ensino e aprendizagem. Para a recolha de dados, foi imprescindível a aplicação dos recursos apresentados a seguir, pois

possibilitaram uma recolha e análise crítica dos resultados obtidos, no sentido de dar resposta aos objetivos do estudo.

### **A - Grelhas de observação das competências sociais**

Nesta investigação, para dar cumprimento às necessidades de observação sistemática, recorremos a uma grelha de observação (anexo 3) que permitiu registar e preservar os dados recolhidos. Com esta grelha, registamos a frequência dos comportamentos das crianças durante o trabalho cooperativo desenvolvido, que refletiam a utilização das competências sociais (falar na sua vez; pedir ajuda; partilhar ideias; escutar os outros; exprimir-se num tom de voz adequado) durante as atividades. Esta grelha foi construída pela investigadora e foi um recurso de uso frequente, pois foi utilizada em todas as atividades cooperativas desenvolvidas.

### **B - Diários reflexivos de aula**

As “notas de campo” recolhidas e expostas nos diários reflexivos de aula (anexo 4) realizados pela investigadora apresentaram como principal objetivo refletir sobre a perceção relativa às expectativas e as necessidades das crianças no desenrolar do trabalho cooperativo (Bogdan & Bilken, 1994). Os diários reflexivos de aula foram redigidos quando se finalizava o ciclo de aprendizagens de um conteúdo programático e resultaram, por isso, cinco diários reflexivos de aula. Os diários reflexivos foram organizados por uma sequência numérica, intitulados com o nome do conteúdo estudado e datados aquando da sua redação. Este instrumento proporcionou uma eficaz organização dos dados recolhidos e serviu de base a um momento reflexivo da investigadora que pode, também, elucidar as suas perspetivas, ideias e estratégias futuras e até as suas preocupações com o seu desenvolvimento profissional.

### **C - Grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais**

O registo do progresso das competências sociais foi efetuado através do preenchimento de uma grelha individual (anexo 5), cada vez que se completava um ciclo de cinco “missões”. As grelhas individuais foram, por isso, aplicadas em três momentos e foram adaptadas de Lopes

(2011). Com este instrumento avaliou-se a aquisição das competências sociais que constam dos princípios orientadores do currículo e possíveis de serem desenvolvidos com recurso à aprendizagem cooperativa. Foram elas: falar um de cada vez; falar baixo para não perturbar os outros; escutar os outros; partilhar ideias; pedir ajuda; elogiar e celebrar o sucesso.

#### **D - Fichas individuais de avaliação de conhecimentos**

Por fim, as fichas individuais de avaliação de conhecimentos (anexo 10), instrumento frequentemente utilizado, que permitiu averiguar o contributo da aprendizagem cooperativa na aquisição dos conhecimentos sobre os animais ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

As fichas de avaliação individuais foram construídas de forma a que se recebesse um *feedback* imediato sobre a aprendizagem das crianças. Deste modo, eram constituídas por um número de perguntas reduzido, que abrangiam os conceitos principais, como por exemplo, questões de associação, de escolha múltipla, de desenho ou pintura.

### **3.5. Tratamento e análise de dados**

Os resultados obtidos neste estudo foram analisados com recurso à abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem qualitativa é aquela que se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, enquanto que a abordagem quantitativa tem como suporte medidas e cálculos, procurando a sua compreensão e explicação (Costa & Costa, 2001). O uso destes dois métodos de análise de dados complementa e valida as conclusões do estudo, pois se os dados forem analisados quantitativamente, com as informações qualitativas em grande número a investigação é muito mais enriquecida.

Os resultados deste estudo foram obtidos pela análise dos dados recolhidos através dos instrumentos: diários reflexivos de aula; grelhas de observação das competências sociais; grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais; fichas individuais de avaliação de conhecimentos.

Os registos feitos pela investigadora nos diários reflexivos de aula (anexo 4) serão apresentados sob a forma de excertos que complementem os dados em estudo.

Para a análise dos dados obtidos com a utilização da grelha de observação das competências sociais (anexo 3) construímos uma tabela de frequências que nos permitiu analisar a evolução das competências sociais das crianças ao longo do tempo da intervenção. De forma a complementar esta análise, apresentamos também um gráfico de linhas através do qual podemos verificar de forma mais clara a progressão das crianças em relação ao uso das competências sociais avaliadas durante o trabalho cooperativo.

Para a análise dos dados obtidos com a aplicação da grelha individual de registo do progresso das competências sociais (anexo 5) construímos três tabelas de frequências (tabelas 4, 5 e 6) onde registamos os resultados obtidos nos três momentos de aplicação das grelhas. No entanto, como se tornava extremamente excessiva a análise da frequência da utilização das competências sociais por cada criança, analisaremos primeiro o desempenho de duas crianças (tabelas 2 e 3) e posteriormente apresentaremos, na globalidade, todos os dados recolhidos com este instrumento.

Para a análise dos dados obtidos com as fichas individuais de avaliação de conhecimentos (anexo 10) construímos uma tabela de frequências que nos permitiu averiguar a aquisição individual dos conhecimentos das crianças.

## **Capítulo IV**

### **Apresentação e discussão dos resultados**

#### **4.1. Introdução**

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. A sua análise concretizou-se a partir dos dados das grelhas de observação dos comportamentos das crianças, das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais, das fichas individuais de avaliação de conhecimentos e dos diários reflexivos de aula.

Através dos resultados obtidos e da sua análise, pretendemos dar resposta aos objetivos que orientaram esta investigação e que foram formulados no capítulo I.

#### **4.2. Resultados do estudo**

Conforme descrito no ponto anterior, iremos agora proceder ao tratamento e análise dos dados obtidos, através da aplicação dos diferentes instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

É essencial salientar que os participantes são vinte crianças, das quais uma está sinalizada com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Esta criança, embora tenha participado em algumas atividades propostas, não possui capacidades físicas, cognitivas e sociais que possam evoluir durante esta intervenção (isto de acordo com as indicações da Educadora Cooperante, que se baseou no relatório médico apresentado pelos pais da criança). Deste modo, os resultados apresentados são relativos a dezanove crianças.

A assiduidade das crianças não foi constante ao longo do desenvolvimento do estudo e, por isso, adaptaremos a análise aos dados disponíveis. Assim, o número de missões cujos dados são apresentados não corresponde às que foram realizadas pelas crianças, uma vez que se excluíram as missões em que faltaram um número elevado de crianças.

De forma a simplificar a apresentação e análise dos resultados iremos subdividir este ponto em apenas três secções distintas uma vez que os dados dos diários reflexivos de aula serão apresentados de forma a validar alguns dados recolhidos com os restantes instrumentos utilizados.

- 4.2.1. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas de observação das competências sociais
- 4.2.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais
- 4.2.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação das fichas individuais de avaliação de conhecimentos

#### 4.2.1. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas de observação das competências sociais

A grelha de observação dos comportamentos sociais das crianças (anexo 3) foi elaborada, de forma a que a investigadora pudesse averiguar a aquisição individual das competências sociais pelas crianças. No final da realização de cada missão/atividade esta grelha era sempre preenchida.

Na tabela 1 e no gráfico 1 registamos a frequência dos comportamentos sociais das crianças durante o trabalho cooperativo desenvolvido, resultados obtidos com a aplicação das grelhas de observação preenchidas pela investigadora, com a finalidade de averiguar a evolução dos comportamentos sociais das crianças ao longo do tempo da intervenção. Para a análise iremos excluir duas missões: a quarta missão, pelo facto de estarem a faltar quase metade das crianças na data em que se concretizou esta atividade; e a oitava missão por se ter desenvolvido após um período de férias acabou por provocar muita instabilidade no grupo, levando-os a não obterem nota positiva na utilização das competências sociais, tal como demonstra o seguinte excerto do Diário reflexivo de aula nº 3:

*Saliento que devido à interrupção das atividades letivas, as crianças regressaram um pouco excitadas e, embora não tivessem esquecido os conteúdos já adquiridos, no trabalho cooperativo mostraram-se (tal como no início) bastante perturbadoras. Para culminar esta situação, (...) terei de encontrar outra forma de intervenção para não estar constantemente a chamar à atenção a turma e, particularmente os “capitães do silêncio”* (Excerto retirado do Diário reflexivo de aula nº 3 - 17/4/2013 - Regimes alimentares dos animais).

Tabela 1 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas de observação das competências sociais.

N = 19

Competências sociais avaliadas	Missões realizadas													
	1* <sup>1</sup>	2* <sup>2</sup>	3* <sup>2</sup>	5* <sup>1</sup>	6* <sup>3</sup>	7* <sup>1</sup>	9	10	11* <sup>3</sup>	12* <sup>1</sup>	13* <sup>1</sup>	14* <sup>1</sup>	15* <sup>1</sup>	
Fala na sua vez	9	8	12	14	15	16	12	16	14	18	17	17	18	
Pede ajuda	10	10	12	16	11	13	14	16	14	16	17	17	18	
Partilha ideias	15	12	14	18	16	17	16	17	16	18	18	18	18	
Escuta os outros	14	10	13	16	15	16	17	18	16	17	17	18	18	
Exprime-se num tom de voz adequado	14	13	13	16	15	17	18	18	16	17	17	17	18	

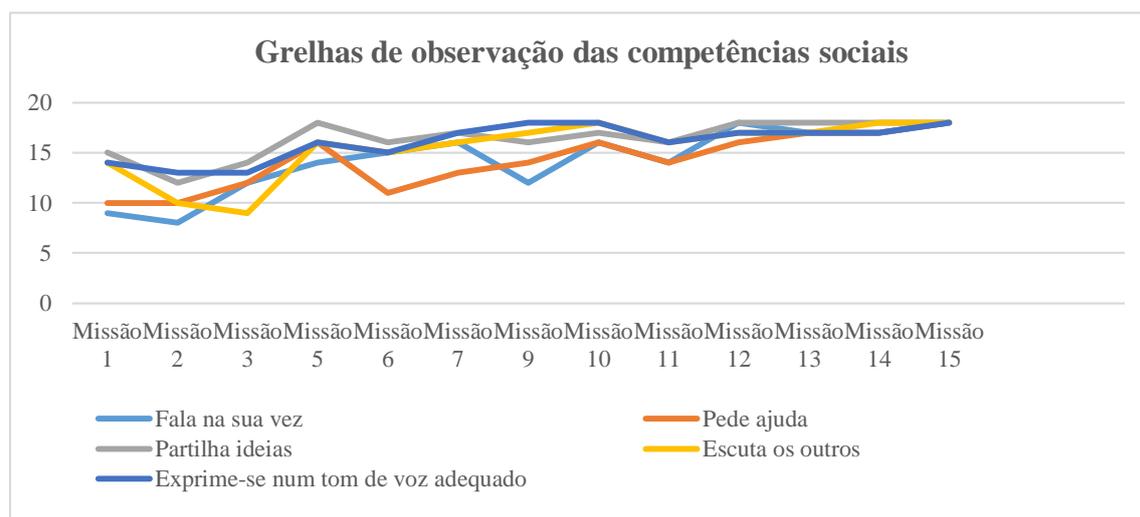
\*1 Faltou uma criança

\*2 Faltaram quatro crianças

\*3 Faltaram duas crianças

Gráfico 1 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas de observação das competências sociais.

N = 19



A análise da tabela 1 e do gráfico 1 permite verificar que todas as crianças evoluíram ao nível das competências sociais, apesar de cada uma ter progredido ao seu ritmo e algumas de forma inconstante. Numa fase inicial, a competência social “Fala na sua vez” não era muito utilizada pelas crianças, pelo facto de estas não estarem habituadas a trabalhar em grupo não controlando,

por isso, a sua vontade em intervir apenas na sua vez. Tal como é possível observar, com a análise da competência social “Partilhar ideias”, quase todos as crianças faziam sobressair a sua opinião desde o início, sendo que nas últimas missões até os mais inibidos gostavam de dar o seu contributo. Nota-se que a competência social “Pede ajuda” foi sendo progressivamente mais utilizada, uma vez que se tratava de uma competência que muitas crianças não usavam. Cerca de metade das crianças tinha vergonha de pedir ajuda, preferindo ficar com as dúvidas por esclarecer. No entanto, através das técnicas utilizadas, especialmente os *Copos Coloridos* (anexo 2), as crianças acabaram por manifestar as suas incertezas de forma intencional e aberta. Quanto às competências sociais “Escuta os outros” e “Exprime-se num tom de voz adequado” a sua aquisição foi evoluindo de forma progressiva à medida que decorria a experiência das crianças com o trabalho de grupo cooperativo.

Os seguintes excertos registados nos Diários reflexivos de aula permitem validar esta análise:

*O grupo, no geral é bastante interessado e adere com muito proveito às atividades propostas. Noto que nesta fase as crianças já estão mais envolvidas com as atividades cooperativas que lhes propus e com as próprias técnicas de avaliação formativa utilizadas. Para além disso, reparei que nos grupos os elementos estão mais cientes dos papéis que desempenham e cumprem com mais precisão as tarefas a eles associadas* (Excerto do Diário reflexivo de aula nº 2 - 13/3/2013 - Modos de locomoção e revestimento do corpo dos animais).

*Ao nível da aquisição das competências sociais, verifiquei grandes progressos nas crianças, sendo que as mesmas nesta fase já praticam de forma consciente as competências de cooperação. Para além disso, o uso de expressões do tipo “Parabéns!” e “Muito bem!”, quando eu detetava nas atitudes das crianças um maior domínio social, foram um bom método de feedback que as incentivou a repetirem comportamentos adequados e, ao mesmo tempo, incitou outras a interagir da mesma maneira* (Excerto do Diário reflexivo de aula nº 5 - 7/5/2013 - Classes dos animais).

#### 4.2.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais

As grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais (anexo 5) foram elaboradas de modo a que as crianças e a investigadora pudessem acompanhar a evolução da aquisição das competências sociais em estudo. As grelhas foram devidamente preenchidas pelas crianças e pela investigadora, conforme referido no capítulo III, em três momentos distintos da intervenção pedagógica, possibilitando um maior *feedback* sobre a utilização destas competências às crianças e à investigadora.

Nas tabelas 4, 5 e 6 estão registados os resultados obtidos, nos três momentos de avaliação, com a aplicação das grelhas individuais de todos os participantes.

Como se tornava extremamente exaustiva a apresentação das tabelas de cada uma das crianças e da investigadora (anexo 5) nos três momentos em que foram utilizadas, apresentamos dois exemplos relativos ao desempenho de duas crianças: criança 6 e criança 14 (tabelas 2 e 3). A totalidade dos dados recolhidos com este instrumento é apresentada nas tabelas 4, 5 e 6.

Tabela 2 – Exemplo da grelha individual de registo do progresso das competências sociais, preenchida pela Educadora Estagiária e pela criança 6

Criança 6 (C6)	
Competência Social: Falar baixo para não perturbar os outros	
Avaliação da Educadora Estagiária	Autoavaliação
1º Momento	
2º Momento	
3º Momento	

**Legenda:**

- – Não utilizou a competência
- – Utilizou às vezes a competência
- – Utilizou sempre a competência

1º Momento

2º Momento

3º Momento

Em relação à avaliação da competência social *Falar baixo para não perturbar os outros*, trabalhada pela criança 6, verificamos uma evolução do primeiro para o segundo momento que se manteve constante na avaliação do terceiro momento. No que respeita a esta competência, a avaliação da investigadora coincide com a avaliação feita pela criança. Neste caso específico, podemos acrescentar que a criança em causa não apresenta uma progressão constante ao nível do desenvolvimento da competência avaliada dado que é uma criança bastante comunicativa, naturalmente com um tom de voz bastante alto, que a própria tem dificuldades em controlar, devido à espontaneidade da sua ação. Neste caso particular, seria necessário prolongar o tempo de intervenção ou até intervir com diferentes estratégias cooperativas dentro do próprio grupo de trabalho, com vista a desenvolver a competência nesta criança específica.

Tabela 3 – Exemplo da grelha individual de registo do progresso das competências sociais, preenchida pela Educadora Estagiária e pela criança 14

Criança 14 (C14)	
Competência Social: Pedir ajuda	
Avaliação da Educadora Estagiária	Autoavaliação
1º Momento	■
2º Momento	■
3º Momento	■

1º Momento	■	□	□
2º Momento	□	■	□
3º Momento	□	□	■

**Legenda:**  
■ – Não utilizou a competência  
■ – Utilizou às vezes a competência  
■ – Utilizou sempre a competência

A nosso ver, a criança 14 progrediu de forma gradual, notando-se que houve ganhos na aquisição da competência social *Pedir ajuda* dado que esta criança oferecia inicialmente um pouco de resistência em expor as suas dúvidas e problemas, por ser tímida. Pelo facto de começar a interagir de forma diferente com os seus colegas, através da aprendizagem

cooperativa fez com que a criança desenvolvesse esta competência, participando mais ativamente nas atividades propostas.

No que respeita a esta competência, houve mais uma vez coerência entre a avaliação da investigadora e a avaliação feita pela criança.

Apresentamos agora, na globalidade, todos os dados recolhidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais de todos os participantes, nos três momentos de avaliação.

Tabela 4 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 1º momento de avaliação

N = 19

Crianças	Competências sociais avaliadas													
	Falar um de cada vez		Falar baixo para não perturbar os outros		Escutar os outros		Partilhar ideias		Pedir ajuda		Elogiar		Celebrar o sucesso	
	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE
<b>1º MOMENTO</b>														
C1														
C2														
C3														
C4														
C5	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
C6														
C7														
C8	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
C9														
C10														
C11														
C12														
C13														
C14														
C15														
C16														
C17														
C18														
C19														

**Legenda:** C – Criança      F – Faltou      AA – Autoavaliação      AE – Avaliação da Educadora Estagiária

■ – Não utilizou a competência      ■ – Utilizou às vezes a competência      ■ – Utilizou sempre a competência

No primeiro momento, a competência social mais utilizada foi *Celebrar o sucesso*, seguindo-se a competência *Partilhar ideias*. Desde as primeiras atividades propostas que as crianças mostraram maior iniciativa em celebrar o seu sucesso e o dos outros. Esta competência social foi sempre a mais utilizada pelas crianças durante toda a intervenção. A competência social *Partilhar ideias* também é, desde a fase inicial utilizada por grande parte dos participantes, sobressaindo o interesse das crianças em expor a sua opinião, muitas vezes sem utilizarem as competências *Falar um de cada vez*, *Falar baixo para não perturbar os outros* e *Escutar os outros*, que neste primeiro momento foram as menos utilizadas. A competência *Elogiar* foi muito pouco utilizada pelas crianças neste primeiro momento de avaliação.

Tabela 5 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 2º momento de avaliação

N = 19

Competências sociais avaliadas														
Crianças	Falar um de cada vez		Falar baixo para não perturbar os outros		Escutar os outros		Partilhar ideias		Pedir ajuda		Elogiar		Celebrar o sucesso	
	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE
<b>2º MOMENTO</b>														
C1	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C2	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C3	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C4	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C5	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C6	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C8	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C9	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C10	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C11	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C12	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C13	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C14	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C15	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C16	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C17	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C18	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
C19	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

**Legenda:** C – Criança      F – Faltou      AA – Autoavaliação      AE – Avaliação da Educadora Estagiária  
 ■ – Não utilizou a competência      ■ – Utilizou às vezes a competência      ■ – Utilizou sempre a competência

No segundo momento, a competência social mais utilizada foi *Celebrar o sucesso*, seguindo-se a competência *Pedir ajuda*. Nota-se uma grande evolução, do primeiro momento de avaliação para o segundo, ao nível do desenvolvimento desta última competência referida, uma vez que evoluiu para o dobro o número de crianças a utilizarem-na. O recurso à técnica de avaliação formativa *Copos coloridos* (anexo 2) permitiu que os participantes se sentissem mais desinibidos para expor as suas dúvidas, garantindo assim um maior *feedback* entre os elementos de cada grupo.

Relativamente às competências *Falar um de cada vez*, *Falar baixo para não perturbas os outros* e *Escutar os outros* verifica-se que tanto a investigadora como as crianças avaliaram que estas competências já eram utilizadas às vezes, na maioria dos casos. Neste segundo momento de avaliação, muitas crianças já as utilizavam sempre nas atividades propostas, não se verificando uma única criança que não tivesse utilizado as referidas competências.

A competência *Elogiar* melhorou relativamente ao primeiro momento, embora ainda seja a competência de maior dificuldade de utilização.

Tabela 6 – Resultados obtidos com a aplicação das grelhas individuais de registo do progresso das competências sociais no 3º momento de avaliação

N = 19

		Competências sociais avaliadas													
		Falar um de cada vez		Falar baixo para não perturbar os outros		Escutar os outros		Partilhar ideias		Pedir ajuda		Elogiar		Celebrar o sucesso	
Crianças		AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE	AA	AE
<b>3º MOMENTO</b>															
C1															
C2															
C3															
C4															
C5															
C6															
C7															
C8															
C9															
C10		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
C11															
C12															
C13															
C14															
C15															
C16															
C17															
C18															
C19															

**Legenda:** C – Criança      F – Faltou      AA – Autoavaliação      AE – Avaliação da Educadora Estagiária  
■ – Não utilizou a competência      ■ – Utilizou às vezes a competência      ■ – Utilizou sempre a competência

No terceiro momento todas as competências sociais avaliadas foram utilizadas pela maioria dos participantes, à exceção das competências *Falar baixo para não perturbar os outros* e *Elogiar* onde se verificou que algumas crianças não as utilizavam às vezes.

É de notar que no decorrer dos três momentos de aplicação das grelhas individuais de avaliação cognitiva (anexo 5) houve, na globalidade, uma evolução positiva na aquisição/desenvolvimento das competências sociais avaliadas. Portanto a utilização de todas as competências sociais foi sendo progressivamente melhorada.

Salvaguardamos que apenas três crianças não utilizam sempre todas as competências sociais, como é o caso de C3 e C6 em relação à competência *Falar baixo para não perturbar os outros* e C8 relativamente à competência *Elogiar*. Também há quatro crianças (C1, C3, C8, C16) cuja autoavaliação não coincide com a avaliação da investigadora nas competências *Falar um de cada vez*, *Falar baixo para não perturbar os outros*, *Escutar os outros*, *Partilhar ideias* e *Pedir ajuda*. A nosso ver estas crianças mereceram uma avaliação positiva visto que estas utilizavam sempre as referidas competências sociais.

Salientamos que mais de metade das crianças que participaram neste estudo, na última avaliação realizada, já utilizavam sempre as competências sociais. Como já referimos, só as crianças 3, 6 e 8, de forma pontual, não utilizavam sempre algumas competências.

Da análise das tabelas 4, 5 e 6 verificamos que, os resultados obtidos com a utilização das grelhas individuais nos três momentos de aplicação (anexo 5), nos mostram que as crianças, no geral, procedem à sua avaliação de forma muito consciente e ponderada, principalmente nos dois últimos momentos de avaliação, uma vez que nestes dois momentos se verifica maior coerência entre a autoavaliação das crianças e a avaliação da Educadora Estagiária.

Perante os resultados obtidos e registados nas tabelas anteriores observamos que, a maioria das crianças evoluiu no desempenho de todas as competências sociais avaliadas, sendo que algumas de forma mais significativa do que outras que não as utilizavam sempre que é o caso de C3, C6 e C8.

Estes enormes progressos num curto tempo de intervenção revelam a importância da utilização da aprendizagem cooperativa, em particular dos métodos cooperativos usados, na aquisição das competências sociais pelas crianças.

#### 4.2.3. Apresentação e análise dos resultados obtidos com a aplicação das fichas individuais de avaliação de conhecimentos

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem foram realizadas oito fichas individuais de avaliação de conhecimentos, cujos resultados destacam o contributo da intervenção realizada na aquisição dos conteúdos ensinados: ser vivo, ser não vivo, modos de locomoção dos animais, tipo de revestimento do corpo dos animais, regime alimentar dos animais, modo de reprodução dos animais e classe dos animais.

As fichas individuais de avaliação de conhecimentos foram um recurso frequente que permitiram à investigadora averiguar a aquisição individual dos conhecimentos das crianças envolvidas neste estudo.

A tabela 7 mostra-nos os resultados obtidos nas fichas individuais de avaliação de conhecimentos, representados pelo número de crianças que se autoavaliaram ao nível das dificuldades sentidas na realização de cada ficha (anexo 6).

Tabela 7 – Resultados obtidos com a aplicação das fichas individuais de avaliação de conhecimentos.

**N = 19**

Nível de dificuldade na realização	Fichas individuais de avaliação de conhecimentos							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Não teve dificuldades	10	17	19	10	17	19	16	19
Teve algumas dificuldades	8	2	0	9	2	0	3	0
Teve muitas dificuldades	1	0	0	0	0	0	0	0

Da análise da tabela 7 verificamos que, no geral, as crianças avaliaram não ter sentido grandes dificuldades na realização das fichas individuais de avaliação.

A nosso ver, as fichas 1 e 4 apresentaram resultados que não foram tão positivos. No que concerne à ficha 1, cujo conteúdo em avaliação era “seres vivos/seres não vivos”, pensamos que os resultados menos positivos não se devem propriamente à compreensão/aquisição dos conceitos inerentes, mas sim à estrutura da ficha de avaliação. Os conceitos, integrados na área do conhecimento do mundo, foram abordados na ficha individual de avaliação sob a forma de

conteúdos matemáticos, ou seja, para que as crianças aplicassem os seus conhecimentos acerca do tema lecionado, teriam previamente que dominar algumas noções matemáticas. Pode ter sido este facto que levou as crianças a sentirem mais dificuldade na resolução da ficha, porque embora as noções matemáticas fossem básicas quase 50% das crianças ainda não as tinham bem adquiridas.

O excerto seguinte, registado no Diário reflexivo de aula nº 1, valida esta nossa percepção:

*Previsto por mim, nas planificações das atividades de aprendizagem cooperativa, estava a realização de duas fichas individuais de avaliação de conhecimentos, das quais realço uma – formar o conjunto dos seres vivos – por ter oferecido às crianças certas dificuldades de resolução. É de notar, que tais dificuldades apenas se manifestaram no Domínio da Matemática e, por isso, em futuras atividades terei que planificar mais atividades neste domínio para que as crianças pratiquem e consigam ultrapassar as dificuldades detetadas, encarando assim este tipo de exercícios com maior facilidade e, sobretudo, adquirindo as competências em falta a este nível (Excerto retirado do Diário reflexivo de aula nº 1 - 27/2/2013 - Ser vivo e ser não vivo).*

Em relação à ficha 4, cujo conteúdo em avaliação era “regimes alimentares dos animais” consideramos que as dificuldades sentidas pelas crianças se deveram ao facto de este se tratar de um conteúdo totalmente novo para elas pois, em relação aos anteriormente lecionados grande parte das crianças já tinha conhecimentos prévios. Na nossa perspetiva, neste conteúdo as crianças sentiram mais dificuldades no domínio e aplicação dos conhecimentos abordados e por este motivo necessitaram de um reforço de atividades para que a aprendizagem fosse melhor consolidada.

Como se pode verificar através da análise da tabela 7, nas fichas 2, 5 e 7 algumas crianças sentiram algumas dificuldades na resolução, mas os resultados gerais são satisfatórios. Já nas fichas 3, 6 e 8 não foram notadas quaisquer dificuldades na resolução, por nenhuma das crianças.

É importante salientar que a ficha de avaliação de conhecimentos número 8 se tratava de uma ficha de revisão de todos os conteúdos lecionados (anexo 6; anexo 10). Assim, os resultados obtidos possibilitam-nos verificar que os conteúdos foram adquiridos de forma significativa

pela totalidade das crianças (visto que, de acordo com os resultados obtidos na tabela 3, todas as crianças não sentiram dificuldades na sua resolução).

Estes resultados apontam para que os métodos cooperativos utilizados se revelaram eficazes para a aquisição dos conhecimentos abrangidos pelos conteúdos lecionados.

## Capítulo V

### A Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

#### 5.1. Introdução

Neste capítulo faremos uma breve descrição e reflexão das experiências realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Iremos começar por caracterizar o contexto educativo e, de seguida, daremos especial destaque à descrição e reflexão crítica das atividades de aprendizagem cooperativa realizadas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, passaremos à apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação utilizados nesta intervenção.

#### 5.2. Caracterização do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada num Centro Escolar em Vila Real, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão.

Desenvolvemos a nossa prática numa turma de 2º ano constituída por vinte seis alunos, sendo nove do género feminino e dezassete do género masculino. A turma é heterogénea quanto ao género e quanto às idades, que se compreendem entre os sete e os oito anos de idade. Em relação ao núcleo familiar dos alunos da turma constatamos que a maioria vive com o agregado familiar original (pai, mãe e irmãos) e que apenas uma minoria das crianças vive com apenas um dos progenitores.

A turma caracteriza-se por ser, na generalidade, constituída por alunos educados, empenhados nas tarefas, participativos, recetivos e comunicativos. Todos os alunos que a constituem já se conheciam do ano transato, à exceção de três alunos que ingressaram pela primeira vez nesta escola. É de salientar que não há alunos retidos, assim como não existem alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na turma há alunos desmotivados, que não valorizam os seus saberes, outros que apresentam atitudes e comportamentos perturbadores que dificultam a criação de um bom ambiente de sala

de aula. Durante o período destinado à observação notamos que não se verificou nenhuma atividade em que fossem promovidas as interações entre pequenos grupos. Desta forma, e refletindo neste contínuo trabalho individual, consideramos que era de extrema importância promover as relações interpessoais através do trabalho em pequeno grupo. Concluímos que seria necessário adotar estratégias e aplicar, sempre que possível, métodos de aprendizagem cooperativa que promovessem nos alunos um forte espírito de ajuda e que, possivelmente, permitisse que estes colmassem comportamentos menos apropriados e se motivassem para o sucesso académico.

Com a caracterização do contexto educativo é possível entrar na realidade de cada aluno e conhecer alguns aspetos fulcrais que esboçam o seu modo de ser e estar, pois o perfil do aluno não é traçado apenas com os instrumentos aos quais o professor tem acesso durante o contacto formal, mas também com aqueles que provêm da realidade e das vivências sociais de cada um.

### **5.3. A aprendizagem cooperativa no 1º Ciclo do Ensino Básico: descrição e reflexão**

Na Prática de Ensino Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico foi do nosso interesse implementar, na medida dos possíveis, algumas atividades cooperativas que previam a promoção de experiências desafiadoras e estimulantes que mobilizassem a curiosidade dos alunos, o seu interesse e a sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com o Ministério da Educação (2001), os princípios orientadores da ação pedagógica que constam nos programas nacionais do 1º Ciclo do Ensino Básico, preconizam o desenvolvimento de uma educação através de experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Atendendo ao facto do tema do presente Relatório de estágio se referir à aprendizagem cooperativa iremos apresentar as atividades que desenvolvemos ao longo da intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito desta metodologia. Neste nível de ensino, é também para nós de extrema importância o desenvolvimento de determinadas competências essenciais de educação para a cidadania desenvolvidas na área de conteúdo de Estudo do Meio. Embora não tivesse sido possível desenvolver uma intervenção mais estruturada, tentamos que os alunos contactassem, mesmo que pontualmente, com esta metodologia para que, pelo menos,

conseguissem desenvolver uma consciência cívica e contactassem com práticas de vivência democrática.

Segundo Leitão (2006) a estruturação da aprendizagem cooperativa em grupos heterogéneos encoraja os alunos para a partilha e apoio mútuo ao longo do processo de aprendizagem. Posto isto, e atendendo ao número de alunos da turma foram elaborados cinco grupos de quatro elementos e dois grupos de três elementos.

Após um breve diálogo com os alunos sobre as atitudes e as maneiras de conviver/trabalhar saudavelmente com os outros, os alunos manifestaram entusiasmo em trabalhar cooperativamente com os métodos de aprendizagem cooperativa propostos. Para este efeito desenvolvemos um miniprojeto com a turma (anexo 16), intitulado “Os serviços e as instituições da nossa cidade” através do qual os alunos trabalharam segundo os métodos de aprendizagem cooperativa: *Investigando em grupo* e *Cada um na sua vez*.

O método *Investigando em grupo* é um método de investigação cooperativa no qual os alunos procuram a informação em fontes distintas, avaliam e sintetizam a informação conseguida por cada elemento do grupo, para que no fim consigam realizar um produto coletivo.

Segundo Lopes e Silva (2009), no método *Investigando em grupo* os alunos passam por seis etapas:

#### 1ª etapa: Identificação do tema e organização os alunos

Os alunos reuniram-se em grupos para estudar o tema escolhido. Como já foi referido, o tema escolhido foi “Os serviços e as instituições da nossa cidade” e os grupos eram heterogéneos.

#### 2ª etapa: Planificação da atividade de aprendizagem

Os alunos planificaram juntos o que iriam estudar e com que finalidade ou objetivo o fizeram, asseguram a distribuição do trabalho e dos papéis a desempenhar por cada elemento do grupo. Os papéis escolhidos para desenvolver este trabalho foram: responsável pelo material, porta-voz e capitão do silêncio.

#### 3ª etapa: Realização da investigação

Na Biblioteca Escolar os alunos recolheram informação, analisaram dados e tiraram conclusões. Cada um dos elementos do grupo dá o seu contributo para o trabalho conjunto.

#### 4ª etapa: Preparação do trabalho final

Os grupos planejaram o que iriam apresentar à turma e como fariam a sua apresentação. Foi estipulado, com o acordo de todos que o produto final seria o mesmo para todos os grupos e que resultaria num livro que iria conter os trabalhos desenvolvidos por cada um dos grupos, ou seja, a descrição e apresentação de sete serviços/instituições da cidade de Vila Real. Para a conclusão desta etapa os alunos trabalharam segundo o método de aprendizagem cooperativa *Cada um na sua vez* que, como já foi abordado no ponto 2.3.3. do Capítulo II, permite que os alunos participem nas tarefas aguardando a sua vez, respeitando sempre os tempos de espera e a opinião dos colegas.

#### 5ª etapa: Apresentação do trabalho

Os grupos fizeram a apresentação à turma de formas variadas: exposição oral, apoio em fotografias e imagens e apresentação em PowerPoint.

#### 6ª etapa: Avaliação

Os alunos trocam *feedback* sobre o tema, sobre o trabalho que realizaram e sobre as suas experiências em grupo. Os alunos autoavaliam-se de acordo com a sua prestação enquanto investigadores e membros do grupo.

Para esta atividade concluímos que os alunos alcançaram os objetivos propostos, superando as expectativas, pois o facto de a aprendizagem cooperativa ter sido muito pouco aplicada, devido ao curto período de intervenção, poderia ter influenciado o envolvimento dos alunos nestas tarefas. No entanto, os grupos fizeram um ótimo trabalho, os alunos conseguiram trabalhar em grupo, demonstrar respeito uns pelos outros, ajudarem-se mutuamente e adquirirem conhecimentos juntos.

## **5.4. A avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico**

No Capítulo II (ponto 2.4.) já foi feita a devida revisão da literatura sobre a avaliação e, dessa forma, iremos simplesmente fazer uma breve referência a esta temática para complementar este estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A avaliação é a base do ensino, dado que põe à prova a autenticidade, a força e a coerência dos princípios pedagógicos que a guiam. Consiste num processo de identificação e obtenção de informação útil com o fim de servir de guia para a tomada de decisões (Machado, 2008).

A Lei de Base do Sistema Educativo estabelecida para o Ensino Básico dá particular relevância à avaliação das aprendizagens, que deve ser entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do seu percurso de ensino.

Segundo o Decreto-Lei nº 139/2012 a avaliação passa a ser vista, acima de tudo como um processo formativo que ajuda o aluno a perceber as suas dificuldades e a encontrar meios de ultrapassá-las. Através da avaliação, o professor também obtém um conjunto de informações sobre os alunos que lhe irá permitir intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e progresso dos alunos e para planear futuras intervenções, estratégias ou atividades. Para a seleção de informação é necessário o recurso sistemático a diversas técnicas e instrumentos de avaliação que permitam a recolha de dados. Para tal o professor deve, independentemente do método utilizado, construir os seus instrumentos de avaliação e concebê-los em função do objeto de avaliação e das suas características. O professor deve, assim, seleccionar e integrar no seu processo de ensino e aprendizagem vários instrumentos com finalidades avaliativas, tais como: a observação planeada e estruturada com instrumentos de registo de dados, registos situacionais e/ou ocasionais, listas de verificação, diário de bordo, portefólio, entre outros (Machado, 2008).

#### 5.4.1. Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados

De acordo com o que foi abordado no ponto anterior, apresentamos de seguida as técnicas e instrumentos de avaliação formativa a que recorreremos para complementar a nossa prática avaliativa:

- ***Listas de verificação***

As listas de verificação permitem um acompanhamento das diversas etapas por onde os alunos passam, possibilitam a avaliação do desempenho dos mesmos nas diversas atividades propostas, permitem avaliar competências essenciais necessárias para aprendizagens futuras e podem ajudar o aluno a verificar os seus progressos e as suas dificuldades.

Traduzem-se num conjunto de informações que transpõem a afirmação ou a negação de comportamentos observados, ligados a determinadas atividades.

Foram realizados dois modelos de listas de verificação: um para o comportamento (anexo 14) e outro para a leitura (anexo 15). Este instrumento de avaliação foi aplicado em três momentos distintos (nas respetivas semanas de responsabilização da Professora Estagiária) e só previa a avaliação de três alunos da turma. Em relação a cada um dos alunos ainda fizemos uma reflexão avaliativa do desempenho dos mesmos ao longo da intervenção.

- ***Bilhetes à saída***

A técnica *Bilhetes à saída*, segundo Greenstein (2011), consiste na resposta de um aluno a uma pergunta ou opinião que o professor coloca, relacionada com o conteúdo ensinado naquele dia. Foi uma atividade que demorou apenas alguns minutos no fim do dia letivo. Nesta atividade, os alunos preencheram o bilhete que lhe foi entregue num envelope. Os envelopes estavam identificados com os nomes dos alunos, o que nos permitiu averiguar a compreensão dos alunos após a aprendizagem de determinados conceitos.

▪ *Caça ao intruso*

Segundo Lopes e Silva (2012) esta técnica permite que as crianças possam ter acesso ao conhecimento científico partindo da análise das relações que se podem estabelecer entre conteúdos.

Recorremos a esta técnica de avaliação formativa na fase de consolidação das aprendizagens para compreender o raciocínio dos alunos quando fazem ligações entre conceitos e ideias aprendidas. Para tal, distribuímos aos pares uma ficha com o conjunto de ideias, palavras, objetos, consoante a área de aprendizagem e o conteúdo em estudo. Após uma análise conjunta do material disponibilizado os mesmos deverão destacar o intruso em cada grelha ou lista, justificando sempre a sua escolha. No final, o educador deve estabelecer uma discussão sobre as escolhas dos alunos ao longo da tarefa e sobre as vantagens do trabalho colaborativo.

## **Capítulo VI**

### **Conclusões e sugestões**

#### **6.1. Introdução**

Tendo em conta os objetivos e o problema definidos para o presente trabalho de investigação, apresentamos, neste capítulo, as conclusões obtidas partindo da análise dos resultados apresentados e discutidos no capítulo anterior.

Fazemos, ainda, referência a algumas implicações educacionais relativas à importância da aprendizagem cooperativa no ensino e aprendizagem do Conhecimento do Mundo.

Por último, indicaremos algumas sugestões para futuros estudos nesta área que possam complementar o que foi por nós desenvolvido e superar as limitações que o condicionaram.

#### **6.2. Conclusões do estudo**

Com este projeto de intervenção e investigação pretendemos entender de que forma a aprendizagem cooperativa se podia constituir como uma metodologia primordial no processo de ensino e aprendizagem do Conhecimento do Mundo, capaz de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais em crianças do ensino Pré-escolar e para a aquisição de conteúdos dessa área de estudo.

Este estudo foi implementado segundo as características da aprendizagem cooperativa por forma a aumentar os níveis de implicação e participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, respeitando simultaneamente a singularidade de cada uma.

A análise dos resultados desta investigação indica que no final da mesma se verifica um aumento do uso das competências sociais que tinham sido diagnosticadas como em défice e, que simultaneamente as crianças atingiram os objetivos de aprendizagem definidos para os conteúdos abordados.

Considerando os dados obtidos na nossa investigação, podemos concluir que as atividades desenvolvidas em ambiente cooperativos contribuíram para a aquisição/desenvolvimento de um conjunto de competências sociais que favoreceram a maturidade cívica e intelectual das

crianças em estudo. Todas as competências avaliadas foram eficazmente adquiridas e utilizadas pelas crianças nas atividades propostas, à exceção das competências *Falar baixo para não perturbar os outros* e *Elogiar* que pontualmente não eram utilizadas pelas crianças C3, C6 e C8. Os resultados obtidos são bastante satisfatórios uma vez que mais de metade das crianças que participou neste estudo, na última avaliação realizada, já utilizavam sempre as competências sociais. As crianças, na globalidade, procederam à sua avaliação de forma muito consciente e ponderada, uma vez que se verifica, nos três momentos distintos de avaliação, grande coerência entre a avaliação das crianças e da investigadora.

Perante os resultados obtidos, constatamos que houve enormes progressos e, apesar do curto período de intervenção, com a utilização da aprendizagem cooperativa e em particular dos métodos *Cada um na sua vez*, *Círculos Concêntricos*, *Senhas para falar* e *Mesa redonda* as crianças evoluíram na aquisição das competências sociais avaliadas. Como já foi referido no Capítulo IV, as crianças também adquiriram os conteúdos lecionados de forma significativa. Estes resultados reforçam a utilização dos métodos de aprendizagem cooperativa utilizados também para a aquisição de novos conhecimentos.

São inúmeras as investigações que mostram a eficácia da aprendizagem cooperativa ao nível do rendimento escolar, da maturação e consolidação de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros. No âmbito destes estudos são de referir os autores Taveira (2011), Ramos (2014), Vieira (2014), Cunha (2007), Ramos (2008) e Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Ramos (2014) e Vieira (2014) concluíram que a aprendizagem cooperativa é um método de ensino e aprendizagem que bem estruturado e organizado, influencia de forma positiva vários domínios, como o rendimento escolar dos alunos, as competências sociais, a autoestima, o autoconceito, entre outros. Taveira (2011) conseguiu, através da aplicação de atividades com recurso a métodos de aprendizagem cooperativa, que crianças do ensino Pré-escolar desenvolvessem competências sociais. Os resultados que obteve permitiram verificar que as crianças evoluíram e obtiveram sucessos na aquisição e desenvolvimento de competências sociais e que os métodos cooperativos utilizados tiveram um papel fundamental nesse processo. Cunha (2007) e Ramos (2008), concluíram que através da aprendizagem cooperativa os alunos foram capazes de melhorar os seus resultados escolares. Johnson, Johnson e Holubec (1999) consideram fundamental que os alunos, enquanto membros de um grupo, se consciencializem da importância que cada um deles tem. Os autores defendem que em cooperação os alunos têm

dupla responsabilidade, a de adquirirem individualmente o conhecimento e a de ajudar os outros membros do grupo a alcançá-lo também.

Em suma, para que o grupo funcione, cada um dos seus elementos necessita de ter, obrigatoriamente, um sentido de responsabilidade individual pelas atividades a realizar e pelas aprendizagens a concretizar. O sucesso de todo o grupo depende da capacidade de assegurar que todos os elementos compreendem as ideias chave. Cada membro do grupo deve sentir-se responsável pela aprendizagem, pelo êxito ou fracasso, não só de si próprio como de todo o grupo, sendo levados a ajudarem os seus colegas para se ajudarem a si próprios (Slavin, 1995). Apesar de alguns obstáculos detetados ao longo do estudo, verificamos que a aprendizagem das crianças foi construída mediante um processo de relações dentro dos grupos, que ativaram esquemas processuais cognitivos e comportamentais que, por sua vez, se refletiram no aumento da responsabilidade individual dos diferentes elementos dos grupos cooperativos levando-os a uma eficaz aquisição dos conteúdos.

Os resultados do estudo permitem-nos verificar que todas as crianças da amostra atingiram os objetivos cognitivos e alcançaram, paralelamente, elevados níveis de sucesso na aquisição de competências sociais sinalizadas como deficitárias.

O recurso aos métodos cooperativos *Cada um na sua vez*, *Círculos concêntricos*, *Senhas para falar* e *Mesa redonda* possibilitou trabalhar de forma eficaz os conteúdos programáticos definidos de acordo com a área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, possibilitando, ao mesmo tempo, a interação harmoniosa entre pares, a constante partilha e afirmação da personalidade que nos permite inferir sobre a aquisição ou desenvolvimento das competências sociais.

Em suma, os métodos cooperativos usados mostraram-se eficazes no desenvolvimento das competências sociais das crianças em estudo e, dessa forma, baseando-nos nos estudos de Cohen, Sherrod e Clark (1986) e Rogoff (1990) podemos sustentar que com o domínio precoce das competências sociais, as crianças poderão manter com maior facilidade diversos tipos de relações sociais que se tornarão essenciais ao longo da vida.

### 6.3. Sugestões para futuros trabalhos de investigação

Neste ponto, consideramos algumas sugestões para futuras investigações que poderão contribuir para enriquecer e complementar o presente estudo, aprofundando a eficácia da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Neste sentido, recomenda-se:

- uma periodicidade da implementação da metodologia cooperativa mais alargada, visando a obtenção de resultados mais fidedignos;
- a aplicação de estudos semelhantes em níveis diferentes de ensino, por exemplo no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- a realização de uma investigação que permitisse confrontar duas turmas: uma como grupo experimental – onde se garantisse uma aprendizagem baseada na metodologia cooperativa – e outra como grupo de controlo – onde se implementasse o ensino tradicional.

## Bibliografia

- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Conseqüências psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A Avaliação num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp. 175-196.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – Estudo com alunos do 3º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Benito, A. & Cruz, B. (2005). *Nuevas claves para la docência universitária*. Madrid: Narcea.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Biain, I.; Cutrín, P.; Elcarte, M. P.; Fresneda, J.; Úriz, N. & Zudaire, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra. Acedido a 15 de julho de 2014 em: [http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr\\_coop.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Chatman, L., Deborah, A. & Kimberly, T. (2003). *Approaches to Cell Biology Teaching: Cooperative Learning in the Science Classroom – Beyond Students Working in Groups*. A Journal of Life Science Education – Cell biology education. Acedido a 23 de março de 2014 em: <http://www.lifescied.org/cgi/content/full/2/1/1>.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: *Les Ed. de la Chenelière*.
- Cohen, S.; Sherrod, D. R. & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963-73.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Acedido a 12 de dezembro de 2014 em: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>

Collaborative for Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Acedido a 12 de dezembro de 2014 em: <http://casel.org/publications/safe-and-soundan-educational-leaders-guide-to-evidence-based-sel-programs/>

Correia, M.; Gomes, R. & Tomé, I. (2005). *Aprendizagem Cooperativa*. Mestrado em Educação – Formação pessoal e social – Supervisão e orientação pedagógica. DEFCUL.

Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação pedagógica II: perspectivas de sucesso*. Porto: Acordo Luso-Sueco.

Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa – Que desafios?* Porto: Edições Asa.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Costa, A. F. & Costa, F. B. (2001). *Metodologia da Pesquisa: conceito e técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência.

Cunha, A. (2007). *A aprendizagem cooperativa no ensino das Ciências Naturais – A utilização dos métodos Jigsaw, Cabeças Numeradas Juntas e Trocar Perguntas/Problemas*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

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

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

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

Fox, L., & Lentini, R. (2006). You Go It! Teaching social and emotional skills. *Young Children on the Web*, 1-7.

Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Freitas, M., Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Furtak, E. (2011). *Formative Assessment in K-8 Science Education: A Conceptual Review*. School of Education – Stanford University. Acedido a 12 de maio de 2014 em: [http://www.informalscience.org/images/research/Furtak Commissioned Paper.pdf](http://www.informalscience.org/images/research/Furtak_Commissioned_Paper.pdf).

Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7).

Greenstein, L. (2001). *What Teachers Really Need Know About Formative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD

Hinsch, R. & Pflingsten, U. (1983) The efficiency of a cognitive-behavioral social skill training in modifying what subjects say to themselves. In: W.-R. Minsel & W. Herff, (eds.): *Proceedings of the 1st European Conference on Psychotherapy Research, Trier 1981. Volume II: Research on psychotherapeutic approaches*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 210-214.

Hodgson, C. & Pyle, K. (2010). *A literature review of Assessment for Learning in Science*. National Foundation for Educational Research. Acedido a 22 de junho de 2014 em: <http://www.nfer.ac.uk/publications/AAS01/AAS01.pdf>.

Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow AJ, Ackerman B, Youngstrom E. 2001. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol. Sci.* 12:18–23

Izard, C.E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004) An Emotion- Based Prevention Program for Head Start Children. *Early Education and Development*, 15(4), 407-422. Doi: 10.1207/s15566935eed1504\_4.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). *Social skills for successful group work*. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.

Johnson, D. W., Johnson, R. e Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. e Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. e Stanne, M. (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-92.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós

Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 65–76.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.

Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.

Lin, E. (2006). *The Science Teacher – Cooperative learning in the science classroom*.

Acedido a 20 de setembro de 2014 em:

[http://www.mdegateway.org/olms/data/resource/1368/cooper\\_article.pdf](http://www.mdegateway.org/olms/data/resource/1368/cooper_article.pdf).

Lopes, B. (2011). *A Aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem do Conhecimento do Mundo – Proposta de intervenção para o Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o jardim-de-infância*. Perafita: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.

- Machado, Maria O. (2008). *A Avaliação Formativa na Educação Pré-Escolar: Processos, técnicas e instrumentos*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Marzano, R. J.; Pollock, J. E. & Pickering, D. J. (2008). *O ensino que funciona*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas de Aprendizagem*. Acedido a 23 de março de 2014 em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgan, D. & Jensen, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: preferred practices*. Columbus, OH: Merrill
- Murphy, A. (2011). *The Use of Cooperative Learning in the Science Classroom*. Acedido a 23 de março de 2014 em: <http://www.csun.edu/~amm11813/website/courses-csun/Issue%20paper.htm>.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Pujolás, M. P. (2001) *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Pujolás, M. P. (2002). *Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Universidad de Vic. Acedido a 15 de Julho de 2014, em: <http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/ACPropuetasorganizativas Pujolas 39p.pdf>.
- Pujolás, M. P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolás, M. P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editora GRAÓ.

Raimundo, R. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais: Devagar se vai ao longe [Social and emotional learning program: Slowly but steadily]*. Unpublished Academic, manual.

Raimundo, R. (2012). *"Devagar se vai ao longe": avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um Programa de promoção de competências Sócioemocionais em crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ramos, A. M. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no 1º ciclo do Ensino Básico - Efeitos a nível do autoconceito e na aquisição de competências sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ramos, R. (2008). *A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – o método STAD*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeships in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Santos, L. (Org.); Pinto, J.; Rio, F.; Pinto, F.; Varandas, J.; Moreirinha, O.; Dias, P.; Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora

Silva, H., & Lopes, J. (2014). Feedback professor-aluno/aluno-professor como estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos. In C. Ferreira, A. Bastos & H. Campos (Org.). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção* (pp. 4-18). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. ISBN: 978-989-704-175-4

Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York, NY Longman.

Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Center for Research on The Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University.

Stahl, R. (1996). *Cooperative learning in science*. California: Innovative Learning Publications Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Taveira, T. M. C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças do pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe

Trujillo, F. S., & Ariza, M. A. P. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo Editorial Universitario. Acedido a 29 de julho de 2014 em: [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC\\_libro.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf).

Trundle, K. (2009). *Teaching Science During the Early Childhood Years*. Best Practices in Science Education. Acedido a 22 de março de 2014 em: [http://www.ngsp.com/Portals/0/downloads/SCL22-0429A\\_AM\\_Trundle.pdf](http://www.ngsp.com/Portals/0/downloads/SCL22-0429A_AM_Trundle.pdf).

Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. Vol. 22, N.º 4, pp. 389-404. Acedido a 21 de junho de 2014 em [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt\\_tea\\_1996.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf).

Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Vieira, A. R. (2014). *A Importância da Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento das Competências Sociais no Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

### **Legislação:**

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129 – 1ª Serie. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de julho, publicado no D.R. n.º 178, II série, de 4 de agosto.

## Anexos

## Anexo 1

### Exemplo de uma tabela K-W-L

# Projeto “Arca de Noé”

## Regimes Alimentares

O que sabemos (K)	O que queremos saber (W)	O que aprendemos (L)
<ul style="list-style-type: none"><li>· O atum come peixes (Tomás)</li><li>· O crocodilo come carne (Henrique)</li><li>· O bacalhau come outros peixes (Henrique)</li><li>· A tartaruga come camarões (Iara)</li><li>· A cegonha come peixe e minhocas (Iara)</li><li>· A cegonha come sapos, rãs, lagartos e lagartixas (Tomás)</li><li>· O tubarão come peixes e às vezes come carne (Hélder)</li><li>· A cobra come ratos (Hélder)</li><li>· O leão come carne (João)</li><li>· A galinha come milho (Beatriz)</li><li>· O dromedário come erva (Gonçalo Cortinhas)</li><li>· A salamandra come insetos (Ângelo)</li><li>· A vaca come erva (Leonor)</li><li>· O peixe-palhaço come outros peixes (Hélder)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· O que come o crocodilo? (Henrique)</li><li>· O que come o papagaio? (Francisco)</li><li>· O que come a gaivota? (Ruben)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· O crocodilo come carne e peixe e, por isso, é um animal carnívoro (Henrique)</li><li>· O papagaio come sementes de girassol e amendoins e, por isso, é um animal Granívoro (Francisco)</li><li>· A gaivota come peixes, pão, come de tudo e, por isso, é um animal omnívoro (Ruben)</li><li>· Há animais omnívoros que se alimentam de carne, peixe e plantas (Todos)</li><li>· Há animais carnívoros que se alimentam de carne ou peixe (Todos)</li><li>· Existem animais herbívoros que se alimentam de plantas (Todos)</li><li>· Há animais insetívoros que comem insetos (Pedro)</li><li>· Há animais granívoros que comem sementes e grão (Iara)</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>· O lagarto come insetos (Pedro)</li> <li>· A joaninha come insetos (Francisco)</li> <li>· O pinguim come peixe fresco (Luna)</li> <li>· A rã come insetos (Inês)</li> <li>· O elefante come ervas (Inês)</li> <li>· A abelha come pólen das flores (Martim)</li> <li>· A gaivota come peixe (Ruben)</li> </ul>		
--	--	--



## Anexo 2

### Exemplo de uma planificação

#### 15ª Missão – O MEU BILHETE DE IDENTIDADE...

14/5/2013

<b>Nível de ensino:</b>  Pré-escolar (4-6 anos)	<b>Método:</b>  Cada um na sua vez	<b>Área (s) de conteúdo:</b>  Conhecimento do Mundo articulada com a Expressão e Comunicação (Domínio Expressão Plástica e Domínio da Matemática)
<b>Conteúdo programático:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Os animais e as suas características.</li></ul>		
<b>Objetivos do Domínio Social:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Falar um de cada vez;</li><li>· Falar baixo para não perturbar os outros;</li><li>· Escutar os outros;</li><li>· Partilhar ideias;</li><li>· Pedir ajuda;</li><li>· Encorajar;</li><li>· Elogiar;</li><li>· Celebrar o sucesso.</li></ul>		
<b>Objetivos do Domínio Cognitivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>· Caracterizar os animais estudados segundo o tipo de revestimento do corpo, o modo de locomoção e reprodução, o tipo de regime alimentar e a classe a que pertencem;</li><li>· Exercitar a destreza manipulativa de colar;</li></ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>· Progredir na discriminação visual e organização espaço-temporal.</li> </ul>
<p><b>Objetivos do Domínio Procedimental:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desenvolver a capacidade de observar;</li> </ul>
<p><b>Objetivos do Domínio Atitudinal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Revelar a curiosidade;</li> <li>· Assumir uma atitude crítica.</li> </ul>
<p><b>Interdependência positiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Ligada aos objetivos e aos papéis.</li> </ul>
<p><b>Tipos de papéis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Capitão do silêncio;</li> <li>· Porta-voz;</li> <li>· Controlador do tempo;</li> <li>· Responsável pelo material.</li> </ul>
<p><b>Formação dos grupos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Grupos de 4 (critérios: grupos heterogéneos, tendo por base o género e as competências sociais e cognitivas das crianças).</li> </ul>
<p><b>Tempo previsto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 30 min.</li> </ul>
<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Bilhete de Identidade (anexo 7);</li> <li>· Dísticos com os animais – recompensa (anexo 8);</li> <li>· Tesoura;</li> <li>· Cola;</li> <li>· Copos coloridos;</li> <li>· Fichas de papéis (anexo 9);</li> <li>· Ficha individual para a avaliação de conhecimentos (anexo 10);</li> <li>· Medalhas para a recompensa (anexo 11).</li> </ul>

**Procedimento:**

1. Em cada grupo, as crianças irão distribuir os papéis de forma a que não se repita consecutivamente a mesma criança a cumprir determinado papel. Tal como transmitirá a mensagem que surgirá escondida na garrafa e que uma criança terá que encontrar, irei reforçar que em grupo irão construir o Bilhete de Identidade de um animal.
2. O responsável pelo material vai buscar cola, tesoura, marcadores e lápis de cor, os copos coloridos e dispõe em cima da mesa de trabalho todo o material.
3. Os grupos decidem quem será o primeiro a participar e, dessa forma, o primeiro elemento faz a sua contribuição e passa a sua vez ao colega que se segue (respeitando a ordem dos ponteiros do relógio), com um aperto de mão;
4. Caso esteja correto, os companheiros de grupo elogiam-no ou ajudam-no caso se verifique o contrário;
5. Depois disto, a criança passa a sua vez ao colega seguinte, seguindo-se o mesmo procedimento do ponto anterior até que a tarefa esteja concluída;
6. Quando todos os grupos tiverem terminado, cada grupo exhibe o seu trabalho e o porta-voz identifica, para toda a turma, qual foi o animal que identificaram e apresenta as suas principais características.
7. Se a tarefa foi concretizada com sucesso, o grupo recebe uma salva de palmas de toda a turma.

**Avaliação formativa/*feedback* para a criança e para o educador**Durante a atividade:

- Observação direta.
- Técnica de avaliação formativa *Copos Coloridos*: cada grupo irá receber três copos (verde, amarelo, vermelho) e ao longo da tarefa, o grupo deve ir autoavaliando os níveis de compreensão sobre o conceito que estão a aprender, de modo a que eu receba o seu *feedback*. Inicialmente, os copos devem estar colocados em cima da mesa, encaixados uns nos outros, para que o verde fique por cima e no desenrolar da tarefa, o grupo modifique a posição dos copos, de forma a que:

- ✓ Se o copo verde estiver em cima se perceba que o grupo está a compreender tudo muito bem e, por isso, não necessita de auxílio;
- ✓ Se o copo amarelo estiver em cima se perceba que o grupo está a enfrentar uma situação com algumas dificuldades na compreensão e, por isso, necessita de alguma ajuda ;
- ✓ Se o copo vermelho estiver em cima se perceba que o grupo está a passar por um momento de total falta de compreensão, e que por isso precisam muito de ajuda.

No final da atividade:

- Ficha individual para a avaliação de conhecimentos;
- Irei estabelecer um pequeno diálogo com todos os grupos, questionando-os sobre o que correu bem e o que falhou.
- Cada criança deve ser capaz de avaliar o seu grau de satisfação, quanto ao funcionamento do seu grupo e, por isso, se a criança se sente satisfeita, coloca o braço no ar, com a mão aberta; se a criança se encontra mais ou menos satisfeita, coloca o braço no ar, com um dedo no ar; ou se a criança não ficou satisfeita, coloca o braço no ar, com a mão fechada;
- No final, irei dialogar com as crianças sobre o que podem melhorar na próxima atividade.

**Recompensa:**

- Um dístico com um animal para os grupos que atingiram os objetivos e utilizaram as competências cooperativas, que será afixado na arca de Noé da sala.
- Uma medalha de “Temos que melhorar”, “Bom trabalho” ou “Excelente trabalho” para os grupos que atingiram os objetivos e cumpriram as competências cooperativas.

### Anexo 3

#### Grelha de Observação das competências sociais da Educadora Estagiária

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Competências Sociais	Data das Atividades Desenvolvidas														
Fala na sua vez															
Pede ajuda															
Partilha ideias															
Escuta os outros															
Exprime-se num tom de voz adequado															

**Legenda:**

✓ : Competência verificada

X : Competência não verificada

## Anexo 4

### Exemplo de um diário reflexivo de aula

#### **Diário reflexivo de aula nº 2 (12/3/2013) – Modos de locomoção e revestimento do corpo dos animais**

Apenas duas das planificações anteriormente apresentadas foram totalmente cumpridas, uma vez que nas restantes (4ª e 5ª missões) o tempo previsto para as atividades foi ultrapassado devido, principalmente, à grande dificuldade que as crianças têm para expor, ao grande grupo, as suas ideias de forma a assegurar uma participação igual. Por este motivo, em ambas as atividades não foi possível receber o feedback das crianças, no entanto eu tive oportunidade de conversar um pouco com elas fazendo-as entender a importância de darem a sua opinião, de transmitirem as suas ideias e de ouvirem, por sua vez, os pareceres dos colegas. Continuarei a fazer uso de elogios do tipo: “Muito bem!”, “Bom trabalho!”, “Continua assim, estás no bom caminho!”, para encorajar as crianças a exprimirem-se com maior segurança.

O grupo, no geral é bastante interessado e adere com muito proveito às atividades propostas. Notei que nesta fase as crianças já estão mais envolvidas com as atividades cooperativas que lhes propus e com as próprias técnicas de avaliação formativa utilizadas. Para além disso, reparei que nos grupos os elementos estão mais cientes dos papéis que desempenham e cumprem cada vez mais com precisão as tarefas a eles associadas. Consegui estabilizar e acalmar o grupo antes de iniciar as atividades recorrendo a uma canção, que cantamos todos em conjunto e, desta forma, foi possível criar, na sala de atividades, um ambiente mais harmonioso propício à aprendizagem.

Os métodos cooperativos aplicados para a aquisição de conhecimentos alusivos aos conteúdos programáticos referidos foram: “Senhas para falar”, “Círculos concêntricos” e “Mesa redonda”. É de notar que com o primeiro estava previsto o registo, na Tabela K-W-L exposta na sala, dos conhecimentos prévios, dos possíveis conceitos alternativos e das aspirações/dúvidas das crianças sobre o tema. No seguimento previsto, fiz esse registo com o grupo, do qual surgiram ideias certas, incertezas e questões e, também, alguns conceitos alternativos. Posto isto, aproveitei este feedback para planificar situações de aprendizagem que possibilitassem a reestruturação e aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente algumas pesquisas na

internet e em livros, uma visita de estudo a uma loja de animais e um jogo interativo. Relativamente aos outros dois métodos apontados, saliento que as crianças mostraram maior envolvimento no método “Círculos concêntricos” que lhes foi apresentado nesta fase pela primeira vez. No entanto, foi notório o empenho das crianças na concretização de todas as tarefas propostas quando avalei formativamente as aprendizagens das mesmas, através do feedback que recebi delas na última missão proposta para a consolidação destes conteúdos. É visível no registo da Tabela K-W-L, na coluna “O que aprendemos”, as vastas afirmações que as crianças proferiram e que denotam o cumprimento dos objetivos cognitivos planificados.

Previsto por mim, nas planificações das atividades de aprendizagem cooperativa, estava a realização de uma ficha individual para a avaliação de conhecimentos que proporcionavam essencialmente o desenvolvimento de competências ao nível da Área de Conhecimento do Mundo e do Domínio da Expressão Plástica. Para ir ao encontro das necessidades destas crianças, que têm um gosto incessante pelo trabalho, para além desta ficha individual, propus às crianças a concretização de outras fichas de trabalho relacionadas com o tema, nomeadamente labirintos, diferenças e imagens para colorir.

Embora não estivesse planificado em todas as atividades concretizadas para estes conteúdos, a pedido dos grupos de trabalho inseri, no decorrer das atividades, a técnica de avaliação formativa “Copos coloridos”. Apesar de estar previsto na maioria das planificações avaliar formativamente através da observação direta, através do recurso a esta técnica foi-me possível receber um feedback contínuo do processo de aprendizagem das crianças, podendo prestar-lhes apoio imediato sempre que necessário e permitindo também que estas procedessem a uma autoavaliação da sua aprendizagem. Esta técnica funcionou muito bem com este grupo específico de crianças, não sendo necessário relembrá-las permanentemente do material, uma vez que autonomamente elas próprias recorriam a ele sem dificuldade.

Na sequência das atividades cooperativas planificadas, apenas nas 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> missões a gestão do tempo foi correta de forma a permitir que as crianças pudessem refletir (uns segundos) a respeito do cumprimento dos objetivos previstos e, consoante isso, dependendo da estratégia de feedback, autoavaliaram o seu desempenho. A maioria fê-lo de forma consciente e justa, responsabilizando-se pela sua prestação.

Através do feedback que dei às crianças no final de todas as atividades de aprendizagem cooperativa mostrei-lhes que todos os elementos dos grupos de trabalho são de forma individual importantes para que o grupo atinja o sucesso e, como estão constatando que os resultados são

melhores se trabalharem cooperativamente. Através do meu feedback pretendo que as crianças reflitam a respeito das suas competências sociais e cognitivas.

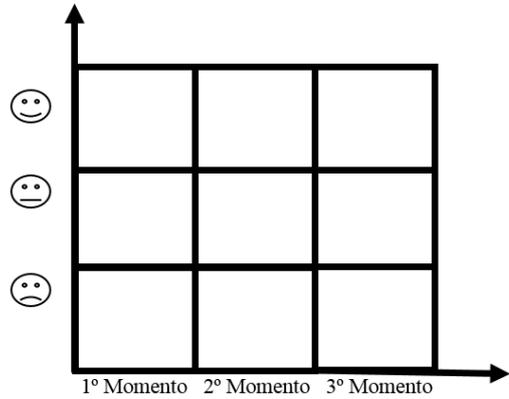
O balanço é positivo aquando a celebração do sucesso no término das atividades, e dessa forma continuarei a congratular os grupos de trabalho, por terem atingido juntos determinados objetivos, com uma recompensa que tentarei diversificar ao longo das atividades. Em três momentos distintos do projeto irei felicitar cada grupo com uma medalha (“Temos que melhorar”, “Bom trabalho” ou “Excelente trabalho”) para que estes possam desenvolver um trabalho cooperativo, refletindo constantemente sobre o seu modo de interagir e de se comportar.

Anexo 5

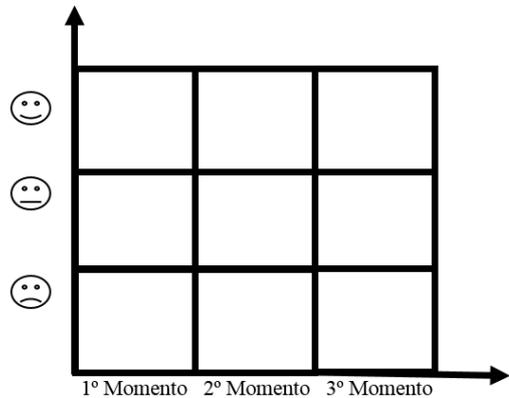
Grelha individual de registo do progresso das competências sociais e respetivo gráfico de barras

Nome: \_\_\_\_\_

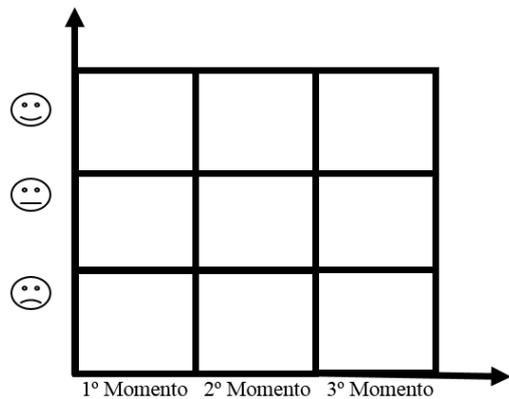
Competência Social: Falar um de cada vez		
	Aluno	Educadora
1º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
2º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
3º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



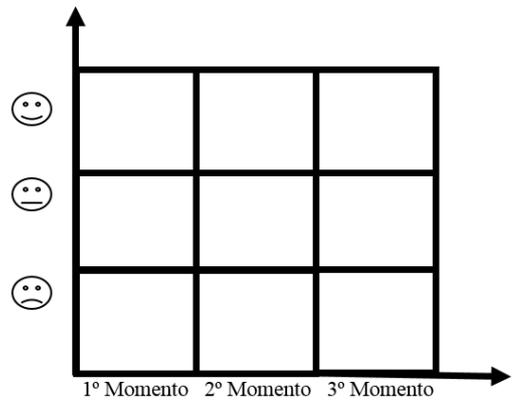
Competência Social: Falar baixo para não perturbar os outros		
	Aluno	Educadora
1º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
2º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
3º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



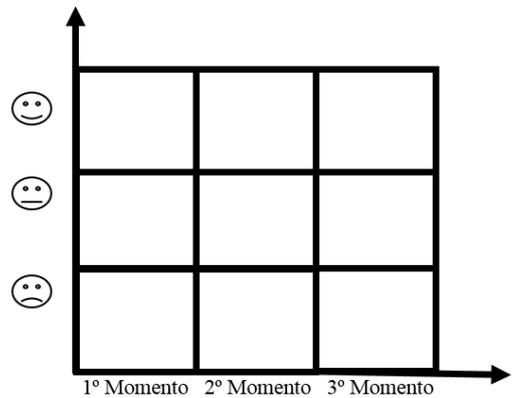
Competência Social: Escutar os outros		
	Aluno	Educadora
1º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
2º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
3º Momento	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



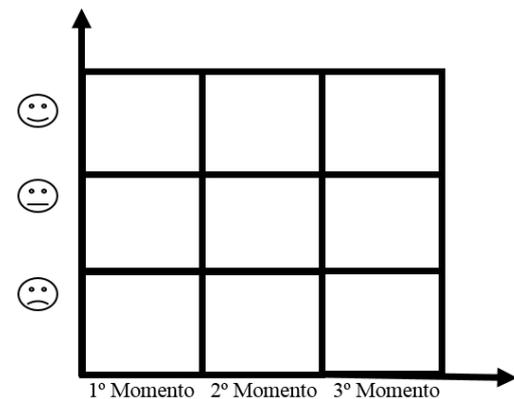
<b>Competência Social: Partilhar ideias</b>		
	<b>Aluno</b>	<b>Educadora</b>
<b>1º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>2º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>3º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



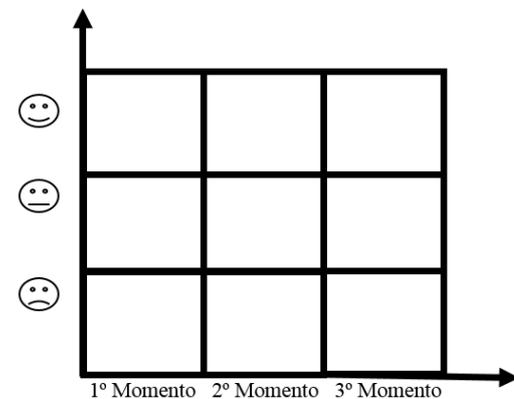
<b>Competência Social: Pedir ajuda</b>		
	<b>Aluno</b>	<b>Educadora</b>
<b>1º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>2º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>3º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



<b>Competência Social: Elogiar</b>		
	<b>Aluno</b>	<b>Educadora</b>
<b>1º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>2º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>3º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



<b>Competência Social: Celebrar o sucesso</b>		
	<b>Aluno</b>	<b>Educadora</b>
<b>1º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>2º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊
<b>3º Momento</b>	☹️ 😐 😊	☹️ 😐 😊



## Anexo 6

### Grelha de Avaliação das Fichas Individuais para a Avaliação de Conhecimentos

Fichas individuais		Autoavaliação		
		Não sentiram dificuldades	Sentiram algumas dificuldades	Sentiram muitas dificuldades
Seres vivos	Ficha 1			
Animal em pontilhado	Ficha 2			
Revestimento do corpo	Ficha 3			
Regimes alimentares 1	Ficha 4			
Regimes alimentares 2	Ficha 5			
Tipo de reprodução	Ficha 6			
Classe dos animais	Ficha 7			
Revisão	Ficha 8			

**Anexo 7**  
**Bilhete de Identidade**



## O meu Bilhete de Identidade

**Pertenço à classe dos(as)**

\_\_\_\_\_

**Desloco-me a** \_\_\_\_\_

**Tenho o corpo revestido por**

\_\_\_\_\_

**Reproduzo-me por/pela**

\_\_\_\_\_

**Sou o(a)**

**Sou um animal** \_\_\_\_\_

**Porque me alimento de**

Anexo 8

Dísticos com os animais – recompensa



Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



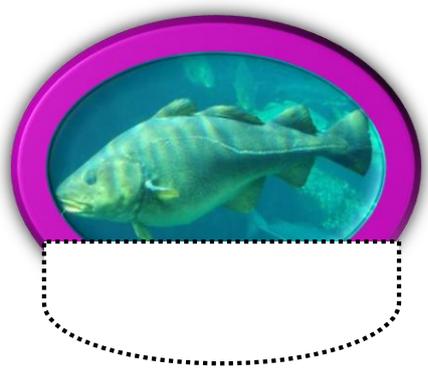
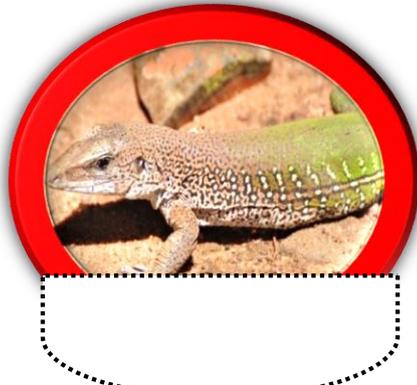
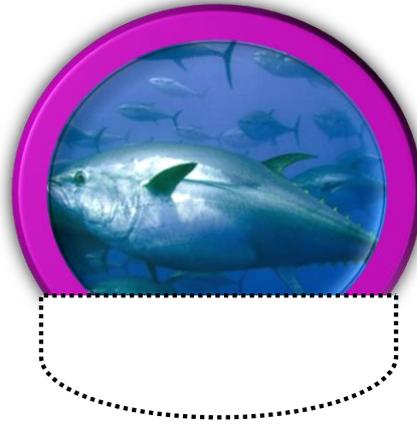
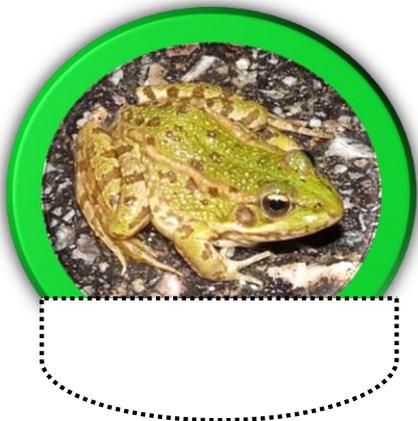
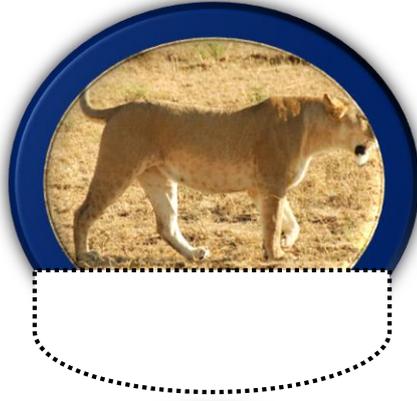
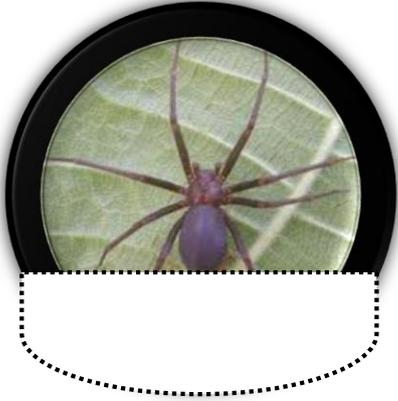
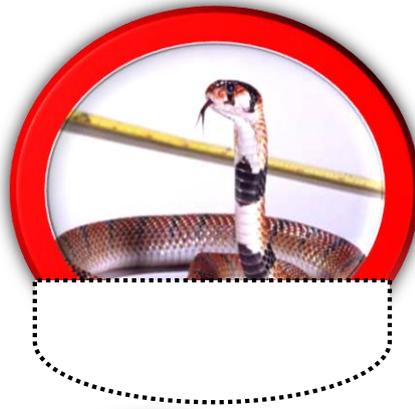
Blank label area with a dotted border.



Blank label area with a dotted border.



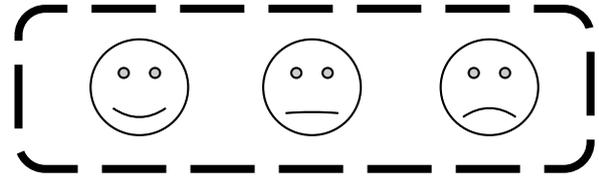
Blank label area with a dotted border.



Anexo 9  
Fichas de papéis



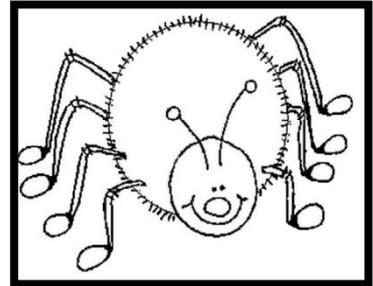
Anexo 10  
Ficha individual



NOME \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_

Desenha e escreve as características do animal apresentado:



**Revestimento do corpo**

**Modo de locomoção**

**Tipo de alimentação**

**Modo de reprodução**

**Classe**

## Anexo 11

### Medalhas de recompensa



## Anexo 12

### Senhas para falar



## Anexo 13

### Missão nº 8

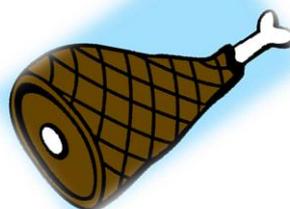
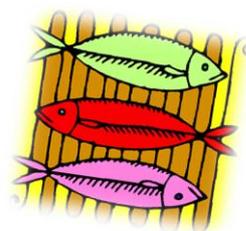
**Olá amiguinhos!**

**Estão com vontade para começarem a explorar mais um tema sobre os animais?**

**Eu estou ansioso por vos receber na minha arca e já sei que vocês já aprenderam muitas coisas sobre algumas espécies de animais.**

**Hoje vão ter que partilhar ideias, em grupo, sobre a alimentação dos animais, pois eu quero descobrir o que realmente vocês sabem sobre aquilo que os animais comem. É que uma das tarefas que vocês terão que fazer aqui na minha arca é essa: alimentar os animais! Por isso, têm que estar bastante preparados!**

**Bom trabalho!**



**Até breve!**

**Noé**

## Anexo 14

Escola EB de Vila Real N° 2  
2º Ano Turma B

### Lista de Verificação do Comportamento

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

	<b>CrITÉrios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não observado</b>
<b>Comportamento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Mantem-se no lugar.</li><li>▪ Mantem uma postura adequada, não baloiçando na cadeira.</li><li>▪ Fala com pertinência e quando solicitado.</li></ul>			
<b>Concentração</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Segue o decorrer das aulas.</li><li>▪ Termina os trabalhos proposto.</li><li>▪ Está atento em situações de trabalho efetivo.</li></ul>			
<b>Organização</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Arruma o seu material.</li><li>▪ É cuidadoso com o seu material.</li><li>▪ Tem a sua mesa limpa.</li><li>▪ É responsável.</li></ul>			
<b>Interesse</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Solicita ajuda do professor quando necessário.</li><li>▪ Mostra interesse pelas atividades desenvolvidas.</li><li>▪ Acata as instruções da professora.</li><li>▪ Contribui para o bom funcionamento das atividades.</li><li>▪ É autónomo na realização das tarefas.</li></ul>			
<b>Comportamento social</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Trabalha bem em grupo.</li><li>▪ Participa ativa e pertinentemente em discussões da turma.</li></ul>			

Observações:

---

---

**Escola EB de Vila Real Nº 2  
2º Ano Turma B**

**Lista de Verificação da Leitura**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

<b>Crítérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Tem dificuldades</b>
Respeita a pontuação.			
Apresenta dúvidas e hesitações.			
Repete palavras conhecidas.			
Lê fluentemente.			
Apresenta dificuldades em reconhecer palavras comuns à primeira vista.			
Lê sem acrescentar palavras.			
Lê sem omitir palavras.			
Lê sem saltar linhas.			
Lê sem substituir palavras por outras conhecidas ou inventadas.			
Lê as palavras corretamente, não invertendo sílabas.			
É expressivo.			
Lê corretamente um texto com entoação e articulação razoavelmente corretas.			

**Observações:**

---

---

Anexo 16

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Departamento de Educação e Psicologia

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

2º Ano

1º Semestre

Estágio II

# Planificação nº 2

6/1/2014

7/1/2014

8/1/2014

**Orientadora de Estágio:** Professora Doutora Ana Maria Bastos

**Instituição:** EB de Vila Real Nº 2

**Professora Cooperante:** Professora Maria Agostinha Matos

**Ano de Escolaridade:** 2º Ano



**Estagiárias:**

Cátia Cruz nº 28400

Diana Correia nº 34684

**Diana Ventura nº 35750**

Vila Real, 2014



Áreas	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
<b>1º dia: 6 de janeiro</b>						
<p><i>Matemática</i></p> <p><i>Português</i></p>	<p><b>OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS</b></p> <p><b>Multiplicação</b></p> <p><b>Tabuada do 2</b></p> <p><b>O dobro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Multiplicar números naturais;</li> <li>▪ Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</li> <li>▪ Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»;</li> <li>▪ Reconhecer a propriedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer o sentido aditivo e combinatório;</li> <li>▪ Aplicar o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»;</li> <li>▪ Resolver produtos por 1 e por 0;</li> <li>▪ Conhecer a tabuada do 2;</li> <li>▪ Utilizar adequadamente o termo «dobro»;</li> <li>▪ Calcular o dobro de um número;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução da tabuada do 2 com uma história contada em avental;</li> <li>▪ Apresentação e exploração de um PowerPoint para consolidação do conteúdo abordado na história;</li> <li>▪ Realização conjunta da ficha de trabalho nº 1;</li> <li>▪ Exploração de imagens para abordar a propriedade comutativa da multiplicação;</li> <li>▪ Resolução da ficha de trabalho nº 2 para</li> </ul>	<p><b>Espaciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sala de aula;</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professora;</li> <li>▪ Alunos;</li> <li>▪ Estagiárias;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Quadro interativo;</li> <li>▪ Quadro branco;</li> <li>▪ Material de desgaste;</li> <li>▪ Avental (anexo 1);</li> <li>▪ PowerPoint (anexo 2);</li> <li>▪ Ficha de trabalho nº 1 (anexo 3);</li> </ul>	<p><b><u>Avaliação diagnóstica:</u></b></p> <p>- Diálogo com os alunos.</p> <p><b><u>Avaliação formativa do processo:</u></b></p> <p><b>Observação instrumentada</b></p> <p>- Lista de verificação do comportamento;</p> <p><b>Observação informal/</b></p>



		<p>comutativa da multiplicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir e saber de memória as tabuadas do 2;</li> <li>▪ Utilizar adequadamente os termos «dobro»;</li> </ul>		<p>consolidação de conhecimentos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Imagens (anexo 4);</li> <li>▪ Ficha de trabalho nº 2 (anexo 5);</li> </ul>	<p><b>Não instrumentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e empenho do aluno na aula;</li> <li>- Motivação e empenho do aluno na sala de aula.</li> </ul> <p><b><u>Avaliação</u></b> <b><u>Formativa do produto:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho;</li> <li>- Trabalhos individuais.</li> </ul>
<i>Português</i>	<p><b>Compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>▪ Entoação e ritmo;</li> </ul>	<p><b>Compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escutar discursos breves para aprender e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assinalar palavras desconhecidas.</li> <li>▪ Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura do texto “Senhor Polícia” por diferentes fases;</li> <li>▪ Exploração oral do texto;</li> <li>▪ Interpretação do texto “Senhor Polícia”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto “Senhor Polícia” (anexo 6);</li> <li>▪ Ficha de trabalho nº 3 (anexo 7);</li> </ul>	<p><b><u>Avaliação</u></b> <b><u>formativa do processo:</u></b></p> <p><b>Observação instrumentada</b></p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulário: famílias de palavras;</li> <li>▪ Instruções e indicações;</li> <li>▪ Informação essencial e acessória;</li> <li>▪ Tema e assunto;</li> <li>▪ Texto oral e texto escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação, acentuação, entoação e pausa;</li> <li>▪ Relato: sequencialização das ações;</li> <li>▪ Regras e papéis da interação oral;</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fronteira de palavra: letra, palavra, frase, texto;</li> <li>▪ Tipos e formas de leitura;</li> <li>▪ Personagens, espaço, tempo, ação;</li> <li>▪ Responder a questões sobre o texto;</li> </ul>	<p>construir conhecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produzir um discurso oral com correção;</li> </ul> <p><b>Compreensão da leitura e da escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referir o essencial de textos ouvidos.</li> <li>▪ Falar de forma audível.</li> <li>▪ Articular corretamente palavras;</li> <li>▪ Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados;</li> <li>▪ Responder adequadamente a perguntas;</li> <li>▪ Formular adequadamente perguntas e pedidos;</li> <li>▪ Partilhar ideias e sentimentos;</li> <li>▪ Recontar e contar;</li> <li>▪ Ler textos diversos;</li> <li>▪ Ler corretamente um texto com entoação e articulação razoavelmente corretas;</li> <li>▪ Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>▪ Organizar a informação de um texto lido;</li> <li>▪ Identificar o tema ou referir o assunto do texto;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolução individual da ficha de trabalho nº 3 - compreensão da leitura;</li> <li>▪ Correção conjunta da ficha de trabalho;</li> </ul>		<p>- Lista de verificação da leitura;</p>
--	--	---	---	---	--	---



	<p><b>Conhecimento explícito da língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulário;</li> <li>▪ Família de palavras;</li> <li>▪ Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo, til;</li> <li>▪ Sinais de pontuação;</li> </ul>					
<p><i>Estudo do Meio</i></p> <p><i>Educação para a Cidadania</i></p>	<p><b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b></p> <p><b>Instituições e serviços existentes na comunidade</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde e serviços públicos;</li> <li>▪ Respeitar as opiniões dos outros;</li> <li>▪ Esperar pela sua vez para falar;</li> <li>▪ Trabalhar em grupo sem conflito;</li> <li>▪ Partilhar materiais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciação do miniprojeto “Os serviços e as instituições da nossa cidade” com recurso ao método de aprendizagem cooperativa “Investigando em grupo”:</li> <li>▪ Exploração de imagens das diferentes instituições para verificação das ideias prévias dos alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Imagens (anexo 8);</li> <li>▪ Fotografias das instituições de Vila Real (anexo 9);</li> </ul>	



				<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação dos grupos de trabalho e distribuição das instituições a trabalhar por cada grupo.</li> </ul>		
<b>2º dia: 7 de janeiro</b>						
<i>Português</i>	<p><b>Compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar conhecimentos prévios;</li> <li>▪ Entoação e ritmo;</li> <li>▪ Vocabulário: famílias de palavras;</li> <li>▪ Instruções e indicações;</li> <li>▪ Informação essencial e acessória;</li> <li>▪ Tema e assunto;</li> <li>▪ Texto oral e texto escrito;</li> </ul> <p><b>Expressão oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Articulação, acentuação, entoação e pausa;</li> </ul>	<p><b>Compreensão do oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;</li> <li>▪ Produzir um discurso oral com correção;</li> </ul> <p><b>Compreensão da leitura e da escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler em voz alta palavras,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assinalar palavras desconhecidas.</li> <li>▪ Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</li> <li>▪ Referir o essencial de textos ouvidos.</li> <li>▪ Falar de forma audível.</li> <li>▪ Articular corretamente palavras;</li> <li>▪ Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados;</li> <li>▪ Responder adequadamente a perguntas;</li> <li>▪ Formular adequadamente perguntas e pedidos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura do texto “Leandro, Laurinda e a Matemática”:</li> <li>▪ Exploração oral do texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Análise das características do texto em prosa (parágrafos e frases);</li> <li>➢ Exploração oral da gramática presente no texto;</li> </ul> </li> <li>▪ Apresentação de um vídeo sobre os sinais de pontuação;</li> <li>▪ Construção conjunta de um cartaz</li> </ul>	<p><b>Espaciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sala de aula;</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professora;</li> <li>▪ Alunos;</li> <li>▪ Estagiárias;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Quadro interativo;</li> <li>▪ Quadro branco;</li> <li>▪ Material de desgaste;</li> <li>▪ texto “Leandro, Laurinda e a Matemática” (anexo 10);</li> </ul>	<p><b>Avaliação diagnóstica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos.</li> </ul> <p><b>Avaliação formativa do processo:</b></p> <p><b>Observação instrumentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de verificação do comportamento;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relato: sequencialização das ações;</li> <li>▪ Regras e papéis da interação oral;</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fronteira de palavra: letra, palavra, frase, texto;</li> <li>▪ Tipos e formas de leitura;</li> <li>▪ Personagens, espaço, tempo, ação;</li> <li>▪ Responder a questões sobre o texto;</li> </ul> <p><b>Conhecimento explícito da língua:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulário;</li> <li>▪ Família de palavras;</li> <li>▪ Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo, til;</li> <li>▪ Sinais de pontuação;</li> </ul>	<p>pseudopalavras e textos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partilhar ideias e sentimentos;</li> <li>▪ Recontar e contar;</li> <li>▪ Ler textos diversos;</li> <li>▪ Ler corretamente um texto com entoação e articulação razoavelmente corretas;</li> <li>▪ Apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>▪ Organizar a informação de um texto lido;</li> <li>▪ Identificar o tema ou referir o assunto do texto;</li> </ul>	<p>informativo sobre os sinais de pontuação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização da ficha de trabalho nº 4;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vídeo sobre os sinais de pontuação (anexo 11);</li> <li>▪ Cartaz informativo (anexo 12);</li> <li>▪ Ficha de trabalho nº4 (anexo 13);</li> </ul>	<p><b>Observação</b> <b>informal / Não instrumentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e empenho do aluno na aula;</li> <li>- Motivação e empenho do aluno na sala de aula.</li> </ul> <p><b><u>Avaliação</u></b> <b><u>Formativa do produto:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho;</li> <li>- Trabalhos individuais.</li> </ul> <p><b><u>Avaliação</u></b> <b><u>formativa do processo:</u></b></p>
--	--	---------------------------------	--	--	---	---



						<b>Observação instrumentada</b>
						- Lista de verificação da leitura;
<i>Matemática</i>	<p><b>OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS</b></p> <p><b>Multiplicação</b></p> <p><b>Tabuada do 2</b></p> <p><b>O dobro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Multiplicar números naturais;</li> <li>▪ Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</li> <li>▪ Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer o sentido aditivo e combinatório;</li> <li>▪ Aplicar o símbolo «x» e os termos «fator» e «produto»;</li> <li>▪ Resolver produtos por 1 e por 0;</li> <li>▪ Conhecer a tabuada do 2;</li> <li>▪ Utilizar adequadamente o termo «dobro»;</li> <li>▪ Calcular o dobro de um número;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização individual de uma atividade matemática com a tabuada do 2;</li> <li>▪ Exploração do conteúdo “o dobro” através de uma imagem;</li> <li>▪ Construção conjunta do cartaz “O dobro de”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de registo (anexo 14);</li> <li>▪ Imagem (anexo 15);</li> <li>▪ Cartões representativos de um número (anexo 16);</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a propriedade comutativa da multiplicação;</li> <li>▪ Construir e saber de memória as tabuadas do 2;</li> <li>▪ Utilizar adequadamente os termos «dobro»;</li> </ul>				
<p><i>Estudo do Meio</i></p> <p><i>Educação para a Cidadania</i></p>	<p><b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b></p> <p><b>Instituições e serviços existentes na comunidade</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde e serviços públicos;</li> <li>▪ Respeitar as opiniões dos outros;</li> <li>▪ Esperar pela sua vez para falar;</li> <li>▪ Trabalhar em grupo sem conflito;</li> <li>▪ Partilhar materiais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuação do miniprojeto “Os serviços e as instituições da nossa cidade”:</li> <li>▪ Sorteio da instituição a visitar pela turma – distribuição de blocos de notas para registo de eventuais questões que a turma queira colocar;</li> <li>▪ Ida para a biblioteca escolar fazer uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Biblioteca escolar;</li> <li>▪ Blocos de notas (anexo 17);</li> <li>▪ Documentos informativos (anexo 18);</li> <li>▪ PowerPoint informativo (impresso e transformado em livro) (anexo 19);</li> </ul>	



				<p>pequena pesquisa da informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização e tratamento da informação recolhida com recurso ao método de aprendizagem cooperativa “Cada um na sua vez”;</li> <li>▪ Preparação do produto final: livro sobre cada instituição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manuais escolares de 2º ano de Estudo do Meio;</li> <li>▪ Estrutura do produto final (anexo 20);</li> </ul>	
<b>Educação Literária</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir o gosto pela leitura;</li> <li>▪ Contactar com livros;</li> <li>▪ Incentivar a leitura;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura de um texto, por parte da estagiária, intitulado “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles no auditório da biblioteca escolar;</li> <li>▪ Audição da canção “Isto ou aquilo” de Lena d’Água</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auditório da biblioteca escolar;</li> <li>▪ Livro “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles;</li> <li>▪ Canção “Isto ou aquilo” de Lena d’Água (anexo 21)</li> </ul>	



3º dia: 27 de Novembro						
<p><i>Estudo do meio</i> <i>Português</i></p>	<p><b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b></p> <p><b>Instituições e serviços existentes na comunidade</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher informação sobre a instituição: Quartel dos Bombeiros;</li> <li>▪ Conhecer os serviços prestados pelos profissionais desta instituição;</li> <li>▪ Colocar questões;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visita de estudo à Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Salvação Pública e Cruz Branca de Vila Real;</li> </ul>	<p><b>Espaciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sala de aula;</li> <li>▪ Quartel dos Bombeiros;</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professora;</li> <li>▪ Alunos;</li> <li>▪ Estagiárias;</li> <li>▪ Bombeiros Voluntários;</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bloco de notas (anexo 17);</li> </ul>	
<p><i>Estudo do meio</i> <i>Português</i></p>	<p><b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b></p> <p><b>Instituições e serviços existentes na comunidade</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde e serviços públicos;</li> <li>▪ Respeitar as opiniões dos outros;</li> <li>▪ Esperar pela sua vez para falar;</li> <li>▪ Trabalhar em grupo sem conflito;</li> <li>▪ Partilhar materiais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realização de uma ficha para a avaliação da visita de estudo;</li> <li>▪ Apresentação à turma, por parte dos grupos do miniprojeto “Os serviços e as instituições da nossa cidade”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Computador;</li> <li>▪ Quadro interativo;</li> <li>▪ Quadro branco;</li> <li>▪ Material de desgaste;</li> <li>▪ Ficha de avaliação da visita de estudo (anexo 22);</li> </ul>	<p><b><u>Avaliação formativa do processo:</u></b></p> <p><b>Observação informal / Não instrumentada</b></p>



					<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produto final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação e empenho do aluno na aula;</li> <li>- Motivação e empenho do aluno na sala de aula.</li> </ul> <p><b>Observação instrumentada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de verificação da leitura;</li> </ul> <p><b><u>Avaliação</u></b> <b><u>Formativa do produto:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho;</li> <li>- Trabalhos individuais.</li> </ul>
<i>Tecnologias da Informação e Comunicação<sup>i</sup></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ferramentas da web 2.0</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar coletivamente na construção de uma história digital;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinamização, em conjunto com a turma, de um Blogue: colocação de desafios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Internet;</li> </ul>	



			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar coletivamente na construção de um Blogue<sup>ii</sup> da turma;</li> <li>▪ Partilhar documentos na Internet, nomeadamente trabalhos produzidos;</li> <li>▪ Identificar o Blogue como meio de partilha de informação;</li> <li>▪ Utilizar a internet, particularmente o blogue da turma, de forma segura e responsável;</li> </ul>	de diferentes áreas de conteúdo.		
<i>Estudo do meio</i> <sup>iii</sup>	<p><b>À descoberta dos outros e das instituições:</b></p> <p>- A vida em sociedade</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;</li> <li>▪ Respeitar os interesses individuais e coletivos;</li> <li>▪ Respeitar as regras de bom ambiente na sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negociação das regras de sala de aula e exposição das mesmas através do cartaz “Eu sou capaz de:”;</li> <li>▪ Apresentação do quadro das estrelas que representará a atitude/comportamento dos alunos em estrelas amarelas (bom), cor de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cartaz “Eu sou capaz de:”;</li> <li>▪ Quadro das estrelas;</li> <li>▪ Estrelas;</li> <li>▪ Diplomas.</li> </ul>	<p><b><u>Avaliação formativa do processo:</u></b></p> <p><b>Observação informal / Não instrumentada</b></p> <p>- Participação e empenho do aluno na aula;</p>



				<p>laranja (medio) e vermelhas (mau);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negociação com os alunos sobre as recompensas dadas: diploma semanal a todos os alunos com as estrelas ganhas durante a semana (amarelas, cor de laranja e vermelhas) e presente surpresa para aqueles em que o seu comportamento foi exemplar durante três semanas.</li> </ul>		<p><b>Observação instrumentada</b></p> <p>- Lista de verificação do comportamento;</p>
<p><b><u>Trabalho de casa:</u></b></p> <p><b>Segunda feira</b> – Ficha de trabalho de Matemática (anexo 23)</p> <p><b>Terça feira</b> – Bilhetes à saída (exercício matemático) (anexo 25)</p> <p style="padding-left: 40px;">Ficha de leitura do texto “Isto ou aquilo” (anexo 26)</p> <p><b>Quarta feira</b> – Ficha de trabalho de Matemática (anexo 27)</p>						

<sup>i</sup> Esta área é transversal e será trabalhada em articulação com as áreas disciplinares.

<sup>ii</sup> Esta ferramenta de partilha de informação será dinamizada pelas três estagiárias.

<sup>iii</sup> Continuação/reforço da dinamização deste instrumento.