



A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências  
Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado  
(Estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Teresa Cristina Couto Marques

UMinho | 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Teresa Cristina Couto Marques

**A Aprendizagem Cooperativa no  
Desenvolvimento de Competências Sociais:  
Contributos do Projeto Curricular Integrado  
(Estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico)**

janeiro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Teresa Cristina Couto Marques

**A Aprendizagem Cooperativa no  
Desenvolvimento de Competências Sociais:  
Contributos do Projeto Curricular Integrado  
(Estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico)**

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

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

janeiro de 2014

**Nome:** Teresa Cristina Couto Marques

**Endereço eletrónico:** teresacrismarques@hotmail.com

**Telefone:** 916262338

**Número de Identificação civil:** 13468094

**Título do relatório de estágio: A Aprendizagem Cooperativa no  
Desenvolvimento de Competências Sociais:** Contributos do Projeto  
Curricular Integrado (Estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

**Orientadora:** Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**Ano de conclusão:** 2014

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA  
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL  
SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, foram muitos aqueles que contribuíram, colaboraram e me apoiaram no meu desenvolvimento profissional e pessoal e às quais desejo fazer referência.

Em primeiro lugar, à minha família, pois sem eles nada disto teria sido possível. Especialmente, aos meus pais, irmão e avós, obrigada pelo apoio incondicional que sempre me deram.

Agradeço às pessoas que diretamente trabalharam comigo, nomeadamente, ao Professor Carlos Silva, pelo seu indispensável auxílio e orientação, à Professora Conceição, pela forma como nos recebeu e apoiou e, ainda, à Jennifer Marinho, que muito mais do que uma colega de estágio é uma verdadeira amiga e que teve um papel preponderante nesta fase da minha vida.

Agradeço também a todos os meus amigos pela sua sincera amizade e por todo o apoio que me deram em todos os momentos. Em especial, às minhas amigas de infância Vânia Melo e Sara Moreira, e também à Ana Filipa Cardoso, Joana Pimentel, Joana Oliveira que acompanharam de perto o meu percurso, fazendo deste uma etapa muito especial.

Ao meu namorado, Ricardo Ramos, pelo seu apoio e carinho e por me fazer sorrir nos momentos mais difíceis.

Uma palavra de apreço a todos os professores com quem tive a oportunidade de trabalhar e de quem recebi valiosos conhecimentos que me desenvolveram profissionalmente.

Um especial agradecimento às crianças sem as quais não seria possível realizar esta intervenção pedagógica, mas principalmente por terem tornado este estágio tão especial.

Um obrigada a todos os que pela troca de saberes, experiências e conhecimentos contribuíram para a minha formação e concretização deste relatório, em particular à D. Fernanda Cardoso.



## Resumo

O presente relatório integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e surge no âmbito de uma intervenção pedagógica inserida num contexto de estágio do 2.º ano do 1.º Ciclo. Tem como objetivo investigar os benefícios da colaboração enquanto estratégia de desenvolvimento integrado, através de uma abordagem à Aprendizagem Cooperativa.

Este projeto surge da necessidade do contexto em contactar com novas estratégias de ensino e aprendizagem diferentes da aprendizagem individualizada, baseada no manual escolar e lecionada para o grande grupo. Deste modo, as intervenções realizadas foram desenvolvidas em torno de um Projeto Curricular Integrado, utilizando diferentes estratégias que procuraram motivar os alunos e despertar neles hábitos e o gosto pelo trabalho em cooperação com os colegas, desenvolvendo, progressivamente, competências sociais relacionadas como a colaboração, a cooperação, a entreaajuda e o respeito.

De uma forma geral, o trabalho desenvolvido no seio deste processo supervisionado de intervenção pedagógica participante teve um impacto bastante positivo, sendo que se verificou um progressivo e muito significativo desenvolvimento de competências sociais positivas nos alunos, bem como um aumento de atitudes de colaboração e cooperação. Constatou-se ainda que, conforme progrediam ao nível das competências sociais, também se tornavam mais eficientes nos trabalhos realizados, demonstrando um especial gosto pelas estratégias da Aprendizagem Cooperativa e uma grande motivação e entusiasmo nos assuntos relacionados com o Projeto Curricular Integrado.

Assim sendo, toda a intervenção pedagógica, contribuiu, não só para analisar e avaliar o impacto das estratégias implementadas, tanto no desenvolvimento global das crianças, como na motivação e promoção de hábitos de trabalho cooperativo, incluindo o desenvolvimento de competências interpessoais positivas, como também promoveu o meu desenvolvimento curricular e profissional, proporcionando-me novas experiências e aprendizagens enriquecedoras, diversificadas e significativas.



## Abstract

The present report is incorporated in the Supervised Teaching Practice II Course, of the Preschool and Primary School Teaching Masters Degree, and emerges in the area of an embedded pedagogical intervention as an internship in the second year of primary school, aiming to investigate the benefits of collaboration while integrating a development strategy, through an approach to cooperative learning.

This project surfaces from the necessity of this second year class to be in interaction with new teaching and learning strategies different from the individualized learning, based on the textbook and taught for a large group. This way, the interventions implemented were developed around an Intergrated Curriculum Project, using different strategies to motivate the students and awake within them habits and a love for group works, developing, progressively, related social skills such as collaboration, cooperation, helping each other and respect.

In general, the work within this process of supervised pedagogical participation intervention had a rather positive impact, being that there was a gradual, but significant, development of the students positive social skills, as well as the capacity to collaborate and cooperate. It was also observed that as their levels of social skills increased, they also became more efficient in their work, demonstrating a fondness for the cooperative learning strategy, a great motivation and enthusiasm for matters related to the Intergrated Curriculum Project.

Therefore, all pedagogical intervention, contributed not only to analyze and evaluate the impact of the implemented strategies, in both global development of the children and promotion of cooperative work habits, including the development of positive interpersonal skills, but promoted also my curricular and professional development, providing new experiences and enriching, diverse and meaningful learning.



# Índice Geral

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO .....	V
ABSTRACT .....	VII
ÍNDICE GERAL .....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
ÍNDICE DE QUADROS .....	XI
ÍNDICE DE TABELAS .....	XI
SIGLAS UTILIZADAS .....	XII
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>7</b>
<b>CONTEXTO EDUCATIVO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<i>Apresentação .....</i>	<i>9</i>
1. <i>Contexto educativo da investigação .....</i>	<i>9</i>
2. <i>A aprendizagem cooperativa como temática de investigação .....</i>	<i>14</i>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<i>Apresentação .....</i>	<i>21</i>
1. <i>Educação Básica e Currículo .....</i>	<i>21</i>
2. <i>Projeto Curricular Integrado (PROCUR) .....</i>	<i>31</i>
3. <i>Colaboração e Aprendizagem Cooperativa .....</i>	<i>35</i>
<b>CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>55</b>
<i>Apresentação .....</i>	<i>57</i>
1. <i>Enquadramento metodológico .....</i>	<i>57</i>
2. <i>Plano de Intervenção .....</i>	<i>61</i>
<b>CAPÍTULO III - PROJETO CURRICULAR INTEGRADO: “A NOSSA TERRA” .....</b>	<b>67</b>
APRESENTAÇÃO .....	69
1. <i>Justificação do núcleo globalizador .....</i>	<i>69</i>
2. <i>Prioridades educativas .....</i>	<i>70</i>
3. <i>Desenho Global do Projeto .....</i>	<i>75</i>
<b>CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS CONTRIBUTOS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
APRESENTAÇÃO .....	87
1. ANÁLISE DAS ATIVIDADES E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS COLABORATIVAS DOS ALUNOS .....	89
1.1. <i>Questões geradoras .....</i>	<i>89</i>
1.2. <i>Brasão de Esporões .....</i>	<i>93</i>
1.3. <i>Brasão da turma .....</i>	<i>95</i>
1.4. <i>Atividade 4: Pictogramas .....</i>	<i>98</i>
1.5. <i>Atividade 5: Jogo de revisão .....</i>	<i>100</i>
1.6. <i>Atividade 6: Resolução de problemas matemáticos .....</i>	<i>106</i>
1.7. <i>Atividade 7: Ficha de revisão sobre a civilização Celta .....</i>	<i>109</i>
2. CONTRIBUTOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DA COLABORAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DOS ALUNOS	113

<b>CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES DOS CONTRIBUTOS DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS E</b>	
<b>CONCLUSÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
APRESENTAÇÃO .....	129
1. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>137</b>
<i>Webgrafia</i> .....	141
<i>Legislação consultada</i> .....	142
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>
ANEXO 1: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS POR ÁREA CURRICULAR .....	145
ANEXO 2: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS POR ATIVIDADE .....	147
ANEXO 3: TOACS DA TURMA NA ATIVIDADE: QUESTÕES GERADORAS .....	152
ANEXO 4: TOACS DA TURMA NA ATIVIDADE: BRASÃO DA TURMA .....	153
ANEXO 5: TOACS DA TURMA NA ATIVIDADE: JOGO DE REVISÃO .....	154
ANEXO 6: TOACS DA TURMA NA ATIVIDADE: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EM GRUPO .....	155
ANEXO 7: TOACS DA TURMA NA ATIVIDADE: FICHA DE REVISÃO .....	156
ANEXO 8: PERGUNTAS DO JOGO DE REVISÃO .....	157
ANEXO 9: REGRAS DO JOGO DE REVISÃO .....	159
ANEXO 10: FICHA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS “OS CELTAS” .....	160
ANEXO 11: FICHA DE REVISÃO “OS CELTAS” .....	160
ANEXO 12: MATERIAL FORNECIDO PARA A FICHA REVISÃO “OS CELTAS” .....	161
ANEXO 13: FOTOGRAFIAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O PCI .....	162

## Índice de Figuras

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS .....	23
FIGURA 2: DESENHO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
FIGURA 3: NÚMERO POSSÍVEL DE PARES EM GRUPOS DE TRÊS E QUATRO ELEMENTOS..	51
FIGURA 4: DESENHO GLOBAL DO PCI “A NOSSA TERRA!” .....	76
FIGURA 5: LEGENDA PARA INTERPRETAR OS MAPAS DE CONTEÚDOS APRESENTADOS. ....	77
FIGURA 6: MAPA DE CONTEÚDOS DA FASE DE MOTIVAÇÃO .....	78
FIGURA 7: MAPA DE CONTEÚDOS DA AI “COMO É A NOSSA FREGUESIA?” .....	80
FIGURA 8: MAPA DE CONTEÚDOS DA AI “O QUE É O MONTE DA STA. MARTA DAS CORTIÇAS?” .....	81
FIGURA 9: MAPA DE CONTEÚDOS DA AI “QUEM ERAM OS CELTAS?” .....	83
FIGURA 10 E 11: REALIZAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS BRASÕES DA FREGUESIA DE ESPORÕES. ....	95
FIGURA 12 E 13: REALIZAÇÃO DOS ELEMENTOS PARA O BRASÃO DA TURMA .....	96
FIGURA 14: PICTOGRAMA NO QUADRO .....	99
FIGURA 15 E 16: REALIZAÇÃO DE PICTOGRAMAS A PARES .....	99
FIGURA 17: REGISTOS DO RESULTADO DO JOGO.....	102
FIGURA 18: MATERIAL PREVIAMENTE PREPARADO .....	102
FIGURA 19 E 20: GRUPOS A RESOLVER FICHA DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS .....	107
FIGURA 21 E 22: MOMENTO DE EXPLICAÇÃO.....	110
FIGURA 23 E 24: GRUPOS REUNIDOS A DIALOGAR SOBRE OS TEMAS .....	110
FIGURA 25: GRÁFICO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS OBSERVADAS EM CINCO DAS ATIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO PCI. ....	114

FIGURA 26: “ÁRVORE GENEROSA” DA TURMA .....	162
FIGURA 27: PARTES CONSTITUINTES DAS PLANTAS.....	162
FIGURA 28 E 29: PLANTAÇÃO DE MORANGUEIROS .....	163
FIGURA 30: POWER POINT SANTA MARTA DAS CORTIÇAS.....	163
FIGURA 31:INTRODUÇÃO A AI “OS CELTAS” .....	163
FIGURA 32 E 33: INTRODUÇÃO A AI “OS CELTAS” .....	163
FIGURA 34 E 35: CAMPO LEXICAL DE PROFISSÕES .....	164
FIGURA 36 E 37: ELABORAÇÃO DE COLARES E ESCUDOS.....	164
FIGURA 38 E 39: EXPERIÊNCIAS.....	164
FIGURA 40 E 41: EXPERIÊNCIAS.....	165
FIGURA 42 E 43: CONFEÇÃO DE BISCOITOS DE MEL .....	165
FIGURA 44 E 45: EXPLORAÇÃO E FICHA SOBRE A HABITAÇÃO CELTA.....	165
FIGURA 46 E 47: VISUALIZAÇÃO DO FILME .....	166
FIGURA 48 E 49: CONSTRUÇÃO DO TEXTO FINAL.....	166
FIGURA 50: PLACAR DA SALA SOBRE OS CELTAS .....	166

## Índice de Quadros

<b>QUADRO 1:</b> PRINCIPAIS ASPETOS CONSIDERADOS NA CONSTRUÇÃO DO PCI.....	61
<b>QUADRO 2:</b> PRINCÍPIOS EDUCATIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO .....	72
<b>QUADRO 3:</b> SÍNTESE DE ATIVIDADES A ANALISAR NO CAPÍTULO V. ....	88

## Índice de Tabelas

TABELA 1: DADOS RECOLHIDOS PELA TOACS DURANTE A ATIVIDADE “QUESTÕES GERADORAS” .....	92
TABELA 2: NÚMERO E PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE PREFERIRAM TRABALHAR EM GRUPO OU INDIVIDUALMENTE .....	94
TABELA 3: DADOS RECOLHIDOS PELA TOACS NA CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE “BRASÃO DA TURMA” .....	98
TABELA 4: DADOS RECOLHIDOS PELA TOACS NA ATIVIDADE 5. ....	105
TABELA 5: DADOS RECOLHIDOS PELA TOACS NA “RESOLUÇÃO DE PROLEMAS MATEMÁTICOS” .....	108
TABELA 6: DADOS RECOLHIDOS PELA TOACS NA “FICHA DE REVISÃO SOBRE A CIVILIZAÇÃO CELTA” .....	112

## Siglas utilizadas

AI	Atividade Integradora
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PCI	Projeto Curricular Integrado
PES	Práticas de Ensino Supervisionado
TOACS	Tabela de Observação e Avaliação das Competências Sociais

# Introdução



O presente relatório integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e surge no âmbito da prática profissional como um processo para a realização de uma intervenção pedagógica inserida num contexto de estágio do 1.º Ciclo, onde se solicitava também, de uma forma integrada, o desenvolvimento de um projeto de investigação acerca de uma temática específica, no meu caso concreto o desenvolvimento de uma abordagem à Aprendizagem Cooperativa, selecionada e justificada a partir de elementos pertinentes observados no contexto educativo

Como etapa final de um percurso académico, esta experiência proporcionou-me o desenvolvimento de competências profissionais, sustentado em processos de intervenção pedagógica e de investigação educativa, que contribui para a aquisição de conhecimentos relevantes e a consequente construção de um perfil profissional e pessoal. Todo este processo contribuiu para compreender e exercer as práticas de ensino e aprendizagem, assim como para estabelecer relações significativas teoria-prática com os conhecimentos construídos ao longo da nossa formação, o que conflui para uma análise e avaliação sustentada do impacto dessas mesmas práticas. Assim, neste relatório, é apresentado todo esse processo supervisionado de intervenção e investigação pedagógica participante através de um relato crítico e reflexivo.

O percurso aqui relatado foi constituído por três principais fases: 1) observação do contexto, definição dos processos metodológicos da intervenção pedagógica, assim como do tema de investigação; 2) intervenção e implementação de um Projeto Curricular Integrado e, de forma articulada e integrada, o desenvolvimento de estratégias relacionadas com o tema de investigação; 3) Análise e reflexão do impacto das práticas e das estratégias utilizadas, através da realização do presente relatório. Deve-se salientar que em todas as fases da intervenção pedagógica do estágio, pugnou-se pelo desenvolvimento de práticas de carácter reflexivo, investigativo e colaborativo, que assumiram uma lógica transversal a todo o processo. Este pode-se sintetizar no desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado, que fundamentou e organizou toda a intervenção pedagógica, onde se integraram os procedimentos e as atividades relativos aos dois processos de investigação, o meu e o da minha colega de estágio.

A investigação que aqui se apresenta está, como não podia deixar de ser, estritamente relacionada com o contexto onde foi desenvolvida, sendo definida tendo em conta os interesses e necessidades específicas da turma. Daí a importância de uma primeira fase de observação do

contexto educativo, que nos permite, para além de uma progressiva e significativa integração nas práticas e nas vivências desse ecossistema, a possibilidade de identificar e estudar as características da turma, nomeadamente as suas necessidades, os seus interesses e as suas potencialidades específicas.

Neste caso em particular, o tema de investigação surge duma reiterada ausência de práticas e hábitos de trabalho de grupo e, conseqüentemente, uma reduzida capacidade, por parte dos alunos, em trabalhar cooperativamente e em manter atitudes de colaboração e entreajuda entre eles.

Este aspeto, facilmente constatado a partir das observações, causou-me, de imediato, algum sobressalto pois, consciente da importância do desenvolvimento integral dos alunos, a existência de um nível reduzido de competências sociais cooperativas, colaborativas e de entreajuda, assim como de experiências de trabalho de grupo sustentadas em estratégias de aprendizagem cooperativa que pudessem alimentar essas competências, surgia como uma lacuna que urgia trabalhar.

Só após algumas pesquisas teóricas, por mim realizadas nesse âmbito, é que fui capaz de consubstanciar um conjunto de informação pertinente que me permitiu argumentar e sustentar a definição do tema no âmbito da Colaboração como estratégia de desenvolvimento integrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma abordagem à Aprendizagem Cooperativa.

Ao longo da fase de intervenção a metodologia Aprendizagem Cooperativa manteve um papel importante na definição de estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de colaboração, conjuntamente com outras estratégias e metodologias de promoção do desenvolvimento integrado dos alunos. Neste sentido, devo salientar o recurso ao Projeto Curricular Integrado (PCI), como constructo metodológico e ferramenta curricular, que potencializa a organização e a articulação todas atividades realizadas.

A terceira fase do percurso concretiza-se no presente relatório, que se encontra estruturado da seguinte forma:

- No Capítulo I realizo um enquadramento do contexto educativo onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica. A partir desses dados, identifico e contextualizo, com mais detalhe, os fundamentos contextuais que justificam este processo de intervenção pedagógica e o desenvolvimento da investigação.

- O Capítulo II é composto por uma abordagem dos conceitos de Educação Básica e de Currículo, assim como da sua concretização no Sistema Educativo Português, seguindo-se de um enquadramento teórico acerca do Projeto Curricular Integrado e da Aprendizagem Cooperativa, enquanto principais estratégias/metodologias utilizadas, respetivamente, ao nível da definição e organização do trabalho realizado e enquanto suporte/fundamentação do desenvolvimento do tema de investigação.
- No Capítulo III está presente o enquadramento metodológico e técnico da investigação e ainda o plano de intervenção, onde, entre outros aspetos, são apresentados os objetivos do projeto.
- No Capítulo IV apresento de forma sucinta o Projeto Curricular Integrado desenvolvido no contexto educativo, sendo feito apenas um esclarecimento geral, devido à sua extensão.
- No Capítulo V são, primeiramente, analisadas de forma pormenorizada as atividades que contribuíram de um modo mais significativo para a exploração do tema de investigação, dedicando um segundo momento à reflexão dos contributos das estratégias de colaboração e de Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento social dos alunos.
- No Capítulo VI e último são apresentadas algumas conclusões e considerações finais, juntamente com algumas referências a dificuldades sentidas e inquietações pessoais, respeitantes a todo o processo supervisionado de intervenção pedagógica.



---

# **CAPÍTULO I**

---

## **CONTEXTO EDUCATIVO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**



## **Apresentação**

Na primeira parte deste Capítulo procede-se à apresentação sucinta do contexto educativo que serviu de base para a intervenção pedagógica realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se desenvolveu também o processo de investigação que originou a elaboração deste trabalho. Esta descrição faz-se, num primeiro momento, através de algumas considerações sobre o Agrupamento e a Escola onde decorreu a intervenção pedagógica, seguindo-se a caracterização do grupo de crianças sobre o qual a mesma incidiu, no sentido de percebermos as suas potencialidades e necessidades de mobilização ao nível das práticas pedagógicas propostas.

Na segunda parte do Capítulo, identifica-se a questão que suscitou esta intervenção pedagógica. Nesse sentido, é minha intenção procurar formular e justificar a investigação que aqui se detalha, a partir das referências ao contexto educativo e ao seu enquadramento curricular.

Estou consciente de que é fundamental, para o leitor, entender o contexto, no sentido de perceber o desencadeamento de todo o trabalho, da mesma forma que para mim foi crucial conhecer cada aluno e a turma como um todo para poder adequar as intervenções realizadas. Considero, ainda, importante referir que todo este processo com características de investigação-ação foi pensado para o grupo a que se direccionava, tendo em conta não só os seus problemas e necessidades mas também os seus interesses, capacidades e competências.

### **1. Contexto educativo da investigação**

A caracterização do contexto foi elaborada tendo como suporte a análise de alguns documentos institucionais fornecidos (nomeadamente, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno), as observações decorrentes de todo o período de estágio e as interações mantidas com a professora cooperante e outros responsáveis, que acompanham o grupo de crianças (professoras de apoio e funcionárias).

## 1.1. Caracterização do Agrupamento e da Escola

O Agrupamento de Escolas de Nogueira (AEN) abrange as freguesias de Nogueira, S. Paio D'Arcos, Morreira, Esporões, Trandeiras, Fraião, Lomar e do Bairro Nogueira da Silva (S. José de S. Lázaro) e é composto por seis Jardins de Infância, seis Escolas do 1.º Ciclo, duas escolas do tipo EB1/JI e uma Escola do 2.º e 3.º Ciclos, que é a sede do Agrupamento.

O AEN partilha um projeto pedagógico cujo objetivo visa a continuidade educativa nos estabelecimentos de ensino na área pedagógica das freguesias. Tendo por base o aproveitamento racional dos recursos existentes, fomentando assim, a articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos educativos. Este é um agrupamento vertical, uma vez que articula estabelecimentos de Educação Pré-escolar e de diferentes ciclos do Ensino Básico.

Relativamente ao contexto socioeconómico, cultural e educativo, o AEN abarca uma área com diferentes tipos de vivências pois a par de freguesias urbanas e semiurbanas, existem outras tipicamente rurais e uma escola cujos alunos são, quase todos, de etnia cigana. No que respeita ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, foi possível constatar que a maior parte não possui mais do que o 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O agrupamento conta com os seguintes recursos humanos:

- 14 Educadores de Infância;
- 35 Professores do 1.º Ciclo;
- 76 Professores do 2.º e 3.º Ciclos;
- 45 Assistentes operacionais (auxiliar de ação educativa);
- Professores de Ensino Especial (não havendo números exatos).

O corpo docente do AEN apresenta uma larga experiência curricular e pedagógica e está, maioritariamente, vinculado ao Quadro do Agrupamento.

Relativamente à escola onde realizei o projeto de intervenção, a EB1 de Esporões funciona num edifício tipo P3, construído em 1984 e está situada num ambiente rural. Tem sete salas de aula, biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, secretaria/sala dos professores, cozinha, sala de refeições e polivalente. No espaço exterior há ainda um campo de jogos com relva artificial.

No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular, a escola disponibiliza três:

Inglês, Atividade Física e Desportiva e Expressão Musical.

Ao nível dos recursos humanos, atualmente, a escola dispõe de:

- 3 professores do 1.º Ciclo titulares de turma (incluindo coordenador pedagógico);
- 2 professores de apoio;
- 1 professor do Ensino Especial;
- 5 professores das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- 2 auxiliares de ação educativa;
- 3 três funcionários da componente de ATL (assegurada pela Junta de Freguesia de Esporões).

## 1.2. Caracterização da Turma

A turma é constituída por 22 crianças, 14 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. Porém, e segundo indicações da professora titular, 3 dos alunos não conseguem acompanhar o ritmo normal da turma, encontrando-se ao nível de um 1.º ano pelo que usufruem de aulas de apoio duas vezes por semana. Este facto foi constatado pelas minhas posteriores observações.

Esta turma é lecionada pela professora Maria de Conceição Oliveira que é uma profissional bastante experiente com vários anos de serviço e que já participou em projetos como a Telescola<sup>1</sup>, o PNEP<sup>2</sup> e a implementação do Novo Programa de Matemática<sup>3</sup> (ME, 2009).

A turma é constituída por um grupo bastante heterogéneo, relativamente aos ritmos de

---

<sup>1</sup> A Telescola foi um sistema de ensino via televisão que teve início em Portugal a 6 de Janeiro de 1965. Este sistema pretendia servir as zonas rurais isoladas ou zonas com escolas superlotadas. Inicialmente a telescola era visualizada na televisão pública existente o que permitia que não só os alunos inscritos na telescola mas todos os cidadãos assistissem. A partir da década de 80 a telescola deixou de ser transmitida pela televisão pública e passou a ser apresentada por videocassete. Ao longo dos anos, este sistema sofreu algumas alterações, sendo extinto em 2003/2004. (Infopédia. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$telescola](http://www.infopedia.pt/$telescola), consultado a 09-05-2013)

<sup>2</sup> O Programa Nacional do Ensino do Português para o 1.º Ciclo do ensino básico (PNEP) foi criado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no uso oral e escrito da língua portuguesa e consequentemente um maior sucesso em todas as áreas curriculares devido ao carácter transdisciplinar da língua materna.

<sup>3</sup> O Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (NPMEB) foi homologado a 28 de Dezembro de 2007. Este programa foi introduzido no ano letivo de 2008/2009 em apenas 40 turmas-piloto, passando a ser utilizado por todas as escolas portuguesas no ano letivo seguinte 2009/2010. (DGIDC, ME. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=53>, consultado a 09-05-2013; DGIDC, ME. Disponível em: [http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais\\_NPMEB/programa.htm](http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/programa.htm) consultado a 09-05-2013)

trabalho e aprendizagem, notando-se níveis de desenvolvimento curricular bastante díspares. É, também, uma turma que se caracteriza por ser faladora e ativa, criando, assim, um ambiente nem sempre muito favorável à aprendizagem.

### *1.2.1. Quadro socioeconómico e cultural*

Por questões de confidencialidade e preservação da identidade dos alunos não nos foram fornecidos os dados pessoais e familiares. Contudo, pelo que se observou e segundo indicações da professora em conversas informais, é possível caracterizar este grupo como pertencente, na sua maioria, a um nível socioeconómico médio-baixo, havendo várias famílias em situação de carência económica, muitas vezes motivada pelo desemprego. É de notar que, apesar da maioria dos pais não ter habilitações superiores ao Ensino Básico, existem alguns com cursos superiores e outros que têm empresas próprias. Por este motivo algumas das crianças vivem em condições que podem ser consideradas bem mais favoráveis do que as anteriormente mencionadas.

O relacionamento da maior parte das famílias com a escola é positiva. Os pais e encarregados de educação participam nas atividades escolares e extracurriculares assim como nas organizadas pela Junta de Freguesia e pelo Centro Social e Paroquial (escuteiros, grupos de teatro, entre outras). Todos detêm um bom relacionamento com a professora e conversam com ela abertamente sobre as dificuldades e preocupações que têm com os seus educandos.

Em relação às expectativas acerca do percurso escolar dos alunos, a professora informou-nos que a maioria dos pais com um nível de escolaridade mais elevado tem grandes esperanças em relação ao percurso escolar dos seus filhos, desejando que estes completem o ensino superior. Quanto aos pais que apresentam um nível de escolaridade inferior, alguns não demonstram tanta ambição relativamente ao futuro escolar dos seus filhos, enquanto outros anseiam que eles tenham uma vida melhor que a sua, encorajando-os a continuar na escola e a obter bons resultados.

### *1.2.2. Caracterização do ambiente sócio afetivo da turma*

Segundo a professora e de acordo com o que se conseguiu apurar através da observação do grupo de crianças, não existe qualquer tipo de discriminação de género ou socioeconómico entre os alunos. Desta forma, verifica-se a inexistência de grupos formados e, tanto na sala de aula como nos recreios, os alunos interagem todos uns com os outros de forma própria às suas

idades. Embora haja, naturalmente, algumas preferências ao nível das amizades, isso nunca levou à exclusão de nenhuma criança, nem foi motivo de algum tipo de conflito sócio afetivo e relacional de relevo.

No início da prática supervisionada foi possível verificar alguma incidência de conflitos entre pares, ocorrentes sobretudo no recreio mas que eram explorados na sala de aula. Constatou-se que resultavam, sobretudo, da incapacidade das crianças em respeitar e compreender os colegas e em brincar cooperativamente. Felizmente, esses incidentes foram-se reduzindo ao longo do período de estágio, muito em função do tipo de trabalho realizado pela professora titular que sempre aproveitou essas oportunidades para trabalhar com as crianças, esse tipo de comportamento.

– Funcionamento da turma como grupo

Ao longo das semanas de observação, constatou-se que as aulas são predominantemente lecionadas para o grande grupo, com exceção das três crianças que estão ao nível do 1.º ano, que, como não podia deixar de ser, realizam tarefas específicas. Foi, assim, evidente uma reduzida existência de diversidade de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, tendo sido notória, especialmente, a inexistência de trabalho de pequeno grupo ou pares.

– Caracterização do relacionamento professor-aluno

A professora titular tem um relacionamento positivo com os alunos. Brinca e conversa com todas as crianças, mas deixa bem claro que é necessário uma relação de respeito, mantendo-se como uma figura de autoridade na escola e de equilíbrio nas relações sociais. As crianças falam com a professora de forma livre sobre os seus problemas escolares e pessoais, os quais a professora procura solucionar dentro das suas possibilidades, respeitando sempre os limites escola-família.

Existe, no entanto, um aspeto pouco favorável que considero ser importante referir e que recai sobre a pouca autonomia dos alunos por falta de oportunidades de tomadas de decisão, sendo esta competência, normalmente, assumida pela professora. Consequentemente, nota-se que as crianças estão fortemente dependentes das indicações da professora na concretização das tarefas propostas.

– Comportamento social e atitudes face às normas/regras de disciplina

Retomando o que já foi referido, o comportamento social dos alunos e as suas atitudes face a algumas regras sociais da sala, constitui um dos aspetos menos positivos nesta turma. Não podemos, contudo, considerá-los “mal comportados” ou “mal-educados”. Têm, isso sim, dificuldades de concentração, de autonomia e em definir quais os momentos de trabalho e concentração individual e quais os momentos de debate e partilha.

## **2. A aprendizagem cooperativa como temática de investigação**

No decorrer das primeiras semanas de observação, junto da turma onde desenvolvi o processo de PES no 1.º Ciclo, pude verificar uma série de aspetos, já referidos na caracterização do contexto, que me levaram a constatar a necessidade efetiva de, por um lado, estabelecer relações sociais estáveis, tanto ao nível do grande grupo como entre pares; e, por outro, criar um ambiente de sala de aula motivador, que implique uma participação ativa e organizada por parte dos alunos.

Em face das questões suscitadas pelo contexto, surge como temática para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, as potencialidades da utilização de estratégias colaborativas para o desenvolvimento integrado do currículo. Com o intuito de investigar sobre o papel da colaboração no desenvolvimento pessoal e social das crianças, sustentei as intervenções em processos que remetem para uma aprendizagem cooperativa e integrada, de modo a verificar as suas implicações nas relações interpessoais e no conhecimento curricular, ou seja, investi na colaboração como estratégia de desenvolvimento integrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma abordagem à aprendizagem cooperativa.

Envolvei-me neste projeto de investigação-ação consciente das dificuldades que teria, por se tratar de uma turma com poucos hábitos de trabalho de grupo e com limitadas competências sociais, sobretudo relacionadas com o respeito, a compreensão e a colaboração, mas também convicta dos seus benefícios e da relação significativa que se pode estabelecer entre o desenvolvimento social e a construção do conhecimento, resultante, muitas vezes, da interação social, designadamente da apresentação, discussão e confronto de diferentes pontos de vista e ideias.

A escola não deve apenas limitar-se ao ensino dos conteúdos curriculares, ou seja, a leitura, a escrita, o cálculo, entre outros. Deve desenvolver a criança no seu todo e nas diferentes dimensões: social, pessoal, afetiva, cultural, académica, psicomotora.

Neste sentido, a escola constitui um espaço privilegiado no desenvolvimento social dos alunos, o que inclui, naturalmente, a convivência e a socialização que ela por si só proporciona, a educação para a cidadania e, ainda, a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo e pares.

Como refere Bessa & Fontaine (2002, p.47) citando algumas ideias de Dewey, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem a responsabilidade de valorizar os aspetos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática e pelo exercício da cidadania. Acrescenta ainda que,

para viverem em sociedade, os indivíduos necessitam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, (...). Para isso, duas coisas são importantes: (1) a sala de aula deve abraçar a democracia no modo como são tomadas e aplicadas as decisões; (2) os alunos devem relacionar-se desde cedo com outros alunos, de forma cooperativa. (Bessa & Fontaine, 2002, p.47)

Dito por outras palavras, a escola deve proporcionar oportunidades para os alunos vivenciarem diferentes experiências de interação social, fomentando atitudes e comportamentos civilizados e solidários, sendo que, o trabalho de grupo e, especificamente, o trabalho cooperativo, têm um papel fundamental, devido ao seu carácter inter-relacional.

O perfil do trabalho cooperativo permite exatamente que os alunos desenvolvam competências que estão muito para além do estrito domínio e reprodução dos conteúdos curriculares explorados pelo docente. As estruturas cooperativas obrigam à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, o que faz com que os indivíduos apreendam melhor o conceito de vida em comunidade e o exercício de direitos e deveres individuais e coletivos, próprios do exercício da cidadania democrática. A reciprocidade e a interdependência aproximam os indivíduos, fazendo-os reparar no outro e respeitá-lo, independentemente das suas diferenças (Bessa & Fontaine, 2002, p.13)

Trata-se, na verdade, de promover o desenvolvimento de capacidades curricularmente previstas pelo Ministério da Educação e constitui uma dimensão muito valorizada por diversos pedagogos de referência, como Paulo Freire, Freinet, Dewey, Piaget, Vygotsky, entre muitos

outros, que, embora não remetam diretamente para a aprendizagem cooperativa, propõem modelos de educação que visam o desenvolvimento integral dos alunos, baseando a aprendizagem na ação e participação. Existem várias referências no documento “Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DEB, 2004), bem como noutros documentos legislativos, que estão diretamente relacionadas com algumas capacidades e competências que são a base da aprendizagem e do trabalho colaborativo e cooperativo. Assim, do documento atrás referido destaco alguns dos objetivos gerais para o 1.º Ciclo, nomeadamente (ME/DEB, 2004, pp.12-15):

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.
- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreaajuda e cooperação.
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam: a realização de iniciativas individuais ou coletivas de interesse cívico ou social; a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.

Deste mesmo documento saliento ainda um dos princípios orientadores da ação pedagógica designada por “aprendizagens socializadoras” que prevê que a escola forme cívica e moralmente os seus alunos através de formas de organização do trabalho escolar que promova “o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME/DEB, 2004, p.24).

Também o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, define para o perfil do professor do 1.º Ciclo que este promova “a aprendizagem de competências socialmente relevantes” (Anexo N.º 2, III – Integração do currículo, ponto 1) e especificamente que promova a “participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Anexo N.º 2, II – Conceção e desenvolvimento do currículo, ponto 2, alínea j)).

Dos documentos redigidos pelo Ministério da Educação destaco ainda o “Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), que embora tenha sido

recentemente revogado (Despacho n.º 17169/2011, 23 de Dezembro)<sup>4</sup>, revela-se de grande importância e atualidade relativamente a esta dimensão. Este documento define como nona competência geral “Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns”, especificando algumas ações a desenvolver por cada professor, bem como algumas formas de operacionalização, designadamente:

- Participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;
- Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros;
- Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaço de intervenção aos seus parceiros;
- Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados. (ME/DEB, 2001, p.25)

Apesar da evidente transversalidade e relevância das relações sociais positivas, da entajuda e da colaboração que os documentos legislativos assumem, e que refletem também o posicionamento teórico da aprendizagem cooperativa e colaborativa, esta é, muitas vezes, esquecida ou desvalorizada pelos docentes que estão no ativo.

É, deste modo, que situo e que dou sentido a este projeto de intervenção pedagógica, consciente da importância do papel do professor enquanto mediador e promotor de relações sociais, com o dever de criar condições propícias ao desenvolvimento total dos alunos, o que inclui trabalhar com eles competências sociais e de cidadania. Estou, no entanto, também convicta de que, infelizmente, este papel nem sempre é valorizado e assumido como deveria ser pelos profissionais de educação. Neste sentido, defini os dois principais objetivos que orientaram as estratégias pedagógicas desenvolvidas e que são os seguintes:

- Promover relações interpessoais de colaboração e entajuda;
- Promover o cumprimento de regras e o desenvolvimento de estratégias de cooperação no trabalho de grupo.

O primeiro objetivo está mais direcionado para a aquisição de competências sociais pelos alunos, enquanto o segundo se foca, essencialmente, nas técnicas e estratégias de organização do trabalho de grupo.

---

<sup>4</sup> Documento revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro, promulgado pelo Ministério da Educação e Ciência



## **CAPÍTULO II**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

- EDUCAÇÃO BÁSICA E CURRÍCULO**
- PROJETO CURRICULAR INTEGRADO**
- APRENDIZAGEM COOPERATIVA**



## **Apresentação**

Neste Capítulo apresento, num primeiro momento, uma breve revisão bibliográfica sobre o Sistema Educativo Português, o currículo e, em especial, do currículo do 1.º ciclo do ensino básico. Como segundo ponto, faço um esclarecimento, sintético, sobre a metodologia de Projeto Curricular Integrado, como processo de construção e desenvolvimento curricular, que teve um papel crucial na organização de todo o trabalho realizado no contexto de intervenção. O terceiro momento inicia-se com um breve contributo e esclarecimento sobre os termos colaboração e cooperação, uma vez que são relevantes neste projeto e que, apesar da sua complementaridade, não devem ser confundidos. Posteriormente, é apresentado, sucintamente, o enquadramento teórico da principal metodologia utilizada no desenvolvimento do tema de investigação, ou seja, a Aprendizagem Cooperativa, e inclui a sua definição e características, bem como algumas considerações relevantes que esta metodologia revelou ao longo dos tempos.

### **1. Educação Básica e Currículo**

A educação das crianças é a base de mudança das sociedades, uma vez que aquilo que somos hoje tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância. Durante a infância, a criança aprende sobre si própria, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, aprendendo a viver e a participar nele de forma ativa, contribuindo através da sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico para a progressiva mudança das sociedades.

Ao longo dos tempos o estatuto da criança, e a sua educação, apresentam-se como aspetos da intervenção política e social que têm vindo a ser cada vez mais valorizados em todo o mundo. Também em Portugal se tem verificado essa crescente valorização, verificando-se um progresso significativo na legislação relativamente à salvaguarda da promoção e proteção das crianças, acompanhado simultaneamente de uma preocupação com o currículo educacional.

Atualmente, podemos definir “educação como um processo activo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interacção (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração activa e crítica na comunidade) (Alonso, 1996, p.6).

## 1.1. Sistema Educativo Português

Sendo a sociedade responsável pela educação das crianças, é importante perceber como a sociedade portuguesa se organiza para as educar.

O documento legislador da educação que vigora em Portugal é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, sendo posteriormente alterada por três vezes, encontrando-se a sua última alteração definida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, onde se estipula a escolaridade obrigatório de 12 anos ou de frequência até ao limite dos 18 anos. Como princípios fundamentais a legislação de base estabelece o quadro geral do sistema educativo, definindo-o como sendo um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito a todos os portugueses à educação e à cultura, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Nele se define, ainda, que o estado é responsável pela democratização do ensino, não podendo atribuir quaisquer diretrizes de alinhamento e pensamento único quanto a perspetivas filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas à educação e cultura, assim como também é de sua competência garantir uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Desta forma, a LBSE consagra que o sistema educativo deve responder às necessidades da comunidade e das realidades sociais existentes no território português, promovendo o espírito democrático e pluralista, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, ou seja, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores dos outros e das suas ideias, que valorizem a dimensão humana do trabalho, que sejam capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

O sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (que integra o ensino básico, secundário, superior, modalidades especiais e ocupação de tempos livres) e a educação extraescolar (Figura 1).

Como já vimos, a frequência escolar por parte das crianças é de carácter obrigatória a partir dos 6 anos de idade até que concluem o ensino secundário ou completem os 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, terceira alteração à LBSE).

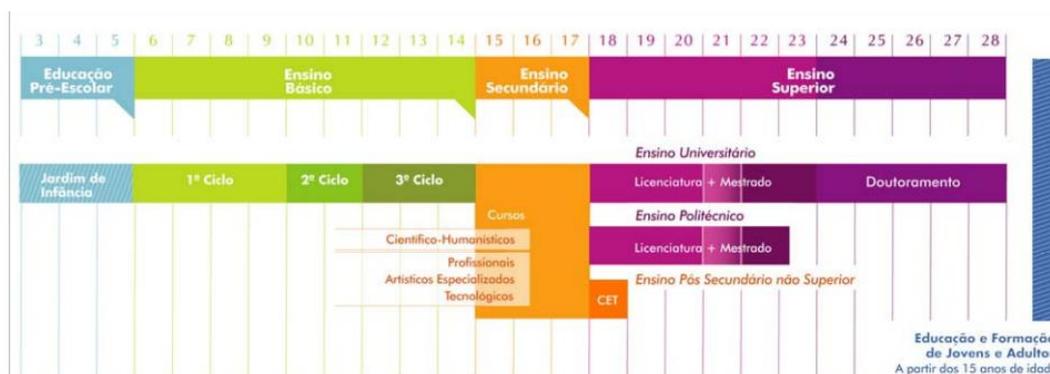


Figura 1: Organização do Sistema Educativo Português (retirado de: Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa. Portugal (2007) UPRE, ME & GEPE, [http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Estruturas\\_sist\\_ens\\_07.pdf](http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Estruturas_sist_ens_07.pdf))

Como se pode verificar a lei não comete uma responsabilidade direta às autoridades públicas na educação das crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, remetendo, exclusivamente, para a família a responsabilidade da sua socialização primária.

#### – Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é de frequência facultativa e abrange crianças com idade compreendida entre os três e os seis anos (idade de ingresso no ensino básico). A Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, consagra a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade, comprovando a importância que este nível de ensino tem evidenciado, sendo que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Artigo 2.º da Lei n.º 5/97, de 1 de Fevereiro)<sup>5</sup>

#### – Ensino Básico

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito. As crianças ingressam neste nível de ensino com seis anos de idade, ou com cinco se completarem os 6 anos até 31 de Dezembro e se assim for requerido pelo encarregado de educação, e frequentam-no num total de nove anos, subdivididos em três ciclos. “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade

<sup>5</sup> Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Artigo 8.º da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

➤ 1.º Ciclo

Este ciclo tem a duração de quatro anos. O ensino é globalizante e visa o desenvolvimento de competências básicas nas diferentes áreas, funciona num regime de monodocência, podendo ser coadjuvado por professores especializados em determinadas áreas e em atividades de enriquecimento curricular.

O 1.º Ciclo corresponde ao ensino primário ou elementar tradicional e é o mais antigo nível de ensino. Estabelecido em Portugal desde a Idade Média, sob o controle da igreja, estes primeiros quatro anos de escolaridade foram-se ampliando até atingir os 100% de taxa de escolaridade no final da década de 60 do século XX.

Atualmente, e apesar do alargamento da escolaridade obrigatória para níveis bastante superiores, este nível de ensino, sendo a base de todos os outros, desempenha um papel preponderante na formação e educação das crianças. Este ciclo tem como objetivos o “desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artigo 8.º da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

➤ 2.º Ciclo

O 2.º ciclo corresponde ao antigo ciclo preparatório do ensino secundário e tem a duração de apenas dois anos (5.º e 6.º ano de escolaridade). Está organizado por áreas de estudo, de carácter pluridisciplinar, sendo que cada disciplina é assegurada por um professor específico (regime de pluridocência), embora em alguns casos o mesmo professor leccione mais do que uma disciplina, normalmente, dentro da mesma área disciplinar. Desta forma, as diferenças entre o 1.º e o 2.º ciclo são bastante significativas até mesmo contrastantes, resultado das diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar de cada ciclo.

Este ciclo tem como objetivos

a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de

conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes. (Artigo n.º 8.º,3b, da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)

### ➤ 3.º Ciclo

O 3.º Ciclo compreende três anos de escolaridade (7.º, 8.º e 9.º) e organiza-se, tal como no 2.º Ciclo, por disciplinas ou áreas disciplinares com professores especializados em cada disciplina ou área curricular não disciplinar (pluridocência).

A lógica organizativa da estrutura do trabalho escolar e do tempo escolar é idêntica à do 2.º Ciclo. Contudo, existem mais componentes do currículo ou são mais específicas, de forma a aprofundar os conhecimentos em cada área, o que aumenta o número de disciplinas em relação ao ciclo anterior.

Relativamente aos objetivos, são a continuidade do ciclo anterior com vista à inserção na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, ou seja,

a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana. (Artigo 8.º,3c, da Lei n.º 46/86)

### – *Ensino Secundário*

O ensino secundário tem a duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e organiza-se segundo formas diferenciadas. Sendo assim, alguns cursos são, predominantemente, orientados para a vida ativa (cursos tecnológicos, profissionais...) e outros visam o prosseguimento de estudos (cursos científico-humanísticos ou artísticos). Todos eles contêm componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza de cada um. Compilando estas componentes comuns é possível constatar a existência de diversas disciplinas adequadas a cada curso, sendo que cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina.

Como principais objetivos, este nível de ensino preconiza:

1. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica;
2. Facultar conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística;
3. Fomentar a aquisição e a aplicação de um saber cada vez mais aprofundado;
4. Formar jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
5. Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho;
6. Favorecer a orientação e formação profissional;
7. Criar hábitos de trabalho individual e em grupo. (Artigo 9.º, LBSE)

Nele frequentam os jovens entre os 15 e os 18 anos de escolaridade, salvo casos de reprovação, e tornou-se, recentemente, parte da escolaridade obrigatória. Ou seja, como anteriormente referido, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, declarou obrigatória a frequência escolar dos jovens até que concluam este nível de ensino ou completem os 18 anos de idade. Assim sendo, exceto casos de reprovação, os alunos só após a conclusão deste nível de ensino têm a possibilidade de escolher se prosseguem ou não os estudos.

#### *– Ensino Superior*

O ensino superior visa assegurar uma sólida preparação e formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais, bem como, fomentar o desenvolvimento das capacidades de conceção de inovação e de análise crítica.

Este nível de ensino não é de carácter obrigatório e podem frequentar todos os jovens ou adultos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.

O sistema de ensino superior comporta três níveis distintos e sequenciais: licenciatura, mestrado e doutoramento; e compreende dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino politécnico. O grau de licenciado e o grau de mestre pode ser conferido tanto no ensino universitário como no politécnico, embora tenham percursos, dinâmicas e suportes legislativos bastante diferenciados. O doutoramento só pode ser conferido pelo ensino universitário. Esta nova nomenclatura dos graus atribuídos pelo Ensino Superior resulta da adequação da LBSE, pela Lei n.º 49/2005, aos processos consignados pelo Processo de Bolonha, abrindo espaço para a aprovação do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

### – Educação extraescolar

A educação extraescolar permite a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

Desta forma, a educação extraescolar engloba atividades de: alfabetização literal e funcional e de educação de base; aperfeiçoamento e atualização cultural e científica; iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional. Esta modalidade de educação realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. Assim, educação extraescolar integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa (Lei n° 46/86 de 14 de Outubro)

## 1.2. Currículo

Nos termos legislativos, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, define currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”, sendo que, “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares.

Respeitando os termos legislativos, são formuladas diferentes conceções de currículo. Naquela que considero ser a mais completa e adequada à nossa sociedade atual, concordo que,

a noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino aprendizagem. (Alonso, 1996, p.19)

Desta forma, e segundo a mesma autora, podemos considerar o currículo como um Projeto Integrado, de cultura e formação, em constante construção, que fundamenta, articula, integra e orienta todas as atividades e experiências educativas realizadas na escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade (Alonso, 1996, p.19). Assim, obtém-se um projeto unitário, significativo, composto por um conjunto diferenciado de intervenções.

O facto de se considerar o currículo como um projeto a construir, chama a atenção para alguns elementos essenciais ao desenvolvimento curricular, entendido como “o conjunto de processos de decisão e mediação, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade” (Alonso, 1996, p.19). Para tal, os agrupamentos de escolas e os professores de cada turma, devem, com base no Projeto Curricular Nacional, criar o seu projeto curricular, para que seja significativo e adequado aos seus alunos, dando primazia aos conteúdos, capacidades, metodologias e processos de avaliação que consideram mais adequados, de maneira consistente e coordenada, nas suas intervenções.

Em relação ao que um currículo deve comportar ao longo de todas as etapas do processo educativo está presente na LBSE que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º 46/86, Artigo 50.º). Nesse sentido, Gabriela Portugal, referenciando Laevers, salienta a necessidade de proceder à promoção e ao desenvolvimento das pessoas em diferentes níveis:

- Físico e motor;
- De uma autoestima positiva/saúde emocional estável;
- Do raciocínio e pensamento conceptual;
- Do ímpeto exploratório e de atitudes de compreensão do mundo físico e social;
- De atitudes básicas de ligação ao mundo.

O desenvolvimento preconizado por Portugal (2009, p.19) deve ser alcançado através da valorização da competência social, da expressão e comunicação, da capacidade de auto-organização, da iniciativa, da criatividade e espírito crítico

Em suma, o currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento implica articulação, continuidade, interação e interdependência entre o plano normativo oficial e a realidade da turma/aluno. Além disso, o currículo implica também, uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) que compartilham interesses e responsabilidades (Pacheco, 1996,p.20).

### 1.3. Currículo do 1º ciclo do Ensino básico

O 1.º Ciclo, enquanto primeira etapa do ensino básico, visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e a integração na sociedade.

Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 6 de Julho<sup>6</sup>, prevê que a organização e gestão do currículo (não só no 1.º ciclo como em todo o ensino básico e secundário), seja coerente e sequencial entre os diferentes ciclos; reconheça a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos; reforce a autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo; favoreça a integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental; articule o currículo e a avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende; reforce o carácter transversal da educação para a cidadania; valorize a língua e a cultura portuguesa em todas as componentes curriculares; fomente a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares; possibilite o enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo, em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação pessoal e social (Artigo 3.º).

Está ainda previsto, especificamente, para o 1.º Ciclo a possibilidade das escolas proporcionarem a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral (Artigo 9.º). E, também, proporcionar outras atividades de enriquecimento do currículo de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação, sendo estas de carácter facultativo (Artigo 14.º).

Relativamente, às componentes curriculares para este nível de ensino, elas são apresentadas na Figura 2.

---

<sup>6</sup> Este documento revogou o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, pondo termo à Reorganização Curricular. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.

<b>Educação para a Cidadania</b>	<b>Áreas disciplinares de frequência obrigatória:</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português;</li> <li>▪ Matemática;</li> <li>▪ Estudo do Meio;</li> <li>▪ Expressões: - Artísticas; - Físico-Motoras.</li> </ul>	
	<b>Formação Pessoal e Social</b>	<b>Áreas não disciplinares:</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de Projeto</li> <li>▪ Estudo Acompanhado</li> </ul>
Educação Moral e Religiosa (facultativo)		
Atividades de Enriquecimento Curricular (facultativo)		

Figura 2: Desenho Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para auxiliar e definir o currículo indicado para cada nível de ensino, o Ministério da Educação facultou documentos curriculares de referência. Atualmente, para o 1.º Ciclo, vigoram programas e metas curriculares respeitantes a cada uma das componentes curriculares, homologadas no Despacho n.º 15971/2012, de 14 de Dezembro, as metas de Português, Matemática, Educação Visual e Educação Tecnológica.

Para a disciplina de Português, o “Programa de Português do Ensino Básico” foi homologado em 2009, as metas curriculares estão subdivididas nos tópicos de oralidade, leitura e escrita, iniciação e educação literária e gramática.

Na matemática, o “Programa de Matemática do Ensino Básico” de 2007<sup>7</sup> e as metas curriculares têm como domínios de conteúdos: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados.

Para as restantes componentes do currículo do 1.º Ciclo, o documento de referência continua a ser o programa consignada pelo documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/DEB, 2004).

<sup>7</sup> Entretanto, a 17 de Junho de 2013, foi homologado um novo programa para a disciplina de matemática.

## 2. Projeto Curricular Integrado (PROCUR)

O Projeto Curricular Integrado constituiu a estratégia metodológica utilizada para organizar todas as intervenções desenvolvidas e por isso desempenhou um papel de grande relevância no trabalho que realizei. Desta forma, torna-se fundamental clarificar algumas das características desta metodologia.

Antes de mais importa esclarecer o que significa, em educação, trabalhar em projeto.

Um projecto é um estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema. Distingue-se de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Ao contrário de uma actividade tradicional ocasional, o projecto envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções. (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.24)

Desta forma,

O trabalhar em projecto (...) consiste em começar por escolher uma atividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver. E fazer dele uma situação aglutinadora de esforços de desenvolvimento de um plano de acção interessante que ajude os alunos a "crescer", em diferentes dimensões, e que no meio de tudo isto proporcione alegria a quem o realiza. (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.41)

Assim sendo, o trabalho de projeto contribui para a formação do aluno no que se refere ao estabelecimento de relações entre a comunidade; à consolidação dos saberes e das competências que a escola e o currículo tradicionalmente exigem; à exploração de conhecimentos, de contextos da vida e do meio envolvente, na medida em que permite responder a problemas e questões que fazem parte do seu quotidiano, exigindo a adoção de atitudes investigativas encaminhadas por referentes de natureza educativa e de formação global. Para isso torna-se fulcral que o projeto seja resultante da decisão dos alunos, dos professores, dos técnicos, da escola e de todos os intervenientes a que ele se refere. (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, pp.38-39).

Esclarecida a dimensão do projeto e de trabalhar em projeto, pretende-se agora clarificar as especificidades e características da metodologia de Projeto Curricular Integrado (PCI) (Alonso, 1996, 1998).

O PCI apresenta, no seu eixo estruturante, parte dos fundamentos científicos, metodológicos e pedagógicos do trabalho de projeto, mas através de processos de reflexão e de tomada de decisões pedagógico-didáticas em equipas docentes, foi-se alargando a uma perspetiva mais integrada e globalizadora (Alonso, Magalhães, Portela & Lourenço, 2002, pp.17-18).

A opção por projetos curriculares integrados implica que os professores pensem e reflitam sobre os vetores principais que presidem, quer às grandes opções educativas, que são determinadas no quadro do sistema educativo, quer às situações contextuais e particulares, que tornam possível a concretização do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1998, p.32).

Como afirma Alonso,

A ideia de Projeto Curricular Integrado sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto comum que oriente a formação integrada dos alunos. (Alonso, 1998, p. 405)

Isso implica, segundo a mesma autora, considerar o currículo como um projeto a construir, sendo necessário aceitar a sua natureza aberta e dinâmica, e assumir os processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão como necessários à sua construção, de forma a torná-lo adequado e relevante às necessidades dos diversos contextos, sendo esta a única forma de conseguir uma mediação educativa de qualidade (Alonso, 1998, p.399). Para tal, foram definidos alguns critérios para a construção do currículo que servem para auxiliar e orientar os processos de construção e desenvolvimento curricular e que são: adequação; relevância; articulação vertical (continuidade curricular); articulação horizontal (interdisciplinariedade/globalização/transversalidade); articulação lateral (abertura); equilíbrio; flexibilidade; pluralismo; sistematicidade; e proporção (Zabalza, 1987, Alonso, 1996, citados por Alonso, 1998, pp. 396-397).

Sustentados nestes pressupostos, Alonso (1998, pp.433-434) identificou algumas características intrínsecas à conceção do PCI que, a seguir, são sucintamente apresentadas:

- Desenho progressivo, aberto e flexível, o que implica que a partir duma conceção inicial, o projeto se vai enriquecendo, crescendo e adequando através de uma permanente atitude de diálogo, reflexão e investigação.

- Coerência interna, ou seja, manter concordância entre a teoria e a prática, principalmente entre os princípios e intensões com as metodologias e processos a adotar.
- Planificação e gestão participada e negociada entre todos os participantes no projeto, através de processos de colaboração e cooperação.
- Enraizado no meio envolvente, através de abertura e diálogo com a comunidade.
- Orientado por princípios e finalidades claros que dão sentido e coerência às ações e decisões tomadas.
- Baseado no diagnóstico de necessidades da comunidade educativa e na avaliação dos recursos e condições organizacionais, o que permite definir as prioridades e opções que orientam todo o projeto, tornando-o adequado e relevante.
- Articulado em torno de problemas, questões ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes no projeto.
- Estruturado curricularmente de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação dos diferentes saberes e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem.
- Organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializada e interligada de atividades integradoras que devem ser globalizadoras, significativas e contextualizadas nas experiências e conceções prévias dos alunos.
- Acompanhado de um sistema de avaliação contínua e formativa sobre os processos e resultados.

Simultaneamente, a construção do PCI propõe uma série de questões sobre as quais as equipas têm de refletir conjuntamente, que auxiliam na organização e estruturação do desenho do projeto, e que por isso passo a mencionar: Quem somos?; Quais as nossas prioridades de ação?; O que pretendemos?; Como e quando vamos conseguir?; Como nos organizamos?; Como sabemos o quê e como estamos a conseguir?; Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, 1998, p.436).

Como último aspeto essencial para compreender a organização e essência do PCI, é relevante refletir sobre as "atividades integradoras" como forma da sua concretização didática e que atribui significado e coerência a tudo o que foi referido anteriormente.

Designamos por "atividades integradoras" a concretização do desenho dos projetos

curriculares elaborados pelas equipas e que está estruturada em torno de problemas sociais, naturais e culturais significativos (questões geradoras), desencadeando todo um percurso de atividades interligadas e articuladas, utilizando para isso os instrumentos conceituais e metodológicos das diferentes áreas curriculares e do meio envolvente (Alonso, 1998, p. 437).

Desta forma, as atividades integradoras constituem momentos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança e que requer delas uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber. Partindo de problemas próximos da experiência e conceções da criança, esta metodologia, propõe uma dinâmica de trabalho colaborativo, estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, tornando a aprendizagem mais significativa, refletida e funcional, desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma. Assim, o currículo torna-se algo dinâmico, pois o professor pode adequar, reconstruir e/ou recriar esse mesmo currículo, dando sentido educativo e global a toda a diversidade de atividades que os alunos realizam na escola (Alonso, 1998, pp. 437 e 440).

## 3. Colaboração e Aprendizagem Cooperativa

### 3.1. Diferença entre Colaboração e Cooperação

Colaboração e Cooperação, bem como aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, apesar de serem termos aparentemente análogos, têm-se apresentado, para os teóricos e pedagogos, como diferentes. Neste ponto, pretende-se verificar quais as componentes que os distinguem de acordo com alguns autores de referência.

Freitas e Freitas (2003, p.23) diferenciam-nos considerando que a

aprendizagem colaborativa é a consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros, sem existirem, no entanto, outras obrigações explícitas, enquanto a aprendizagem cooperativa tem como ingredientes básicos princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula.

No mesmo sentido, Panitz (1996, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.22) afirma que “colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final”.

Dum outro ponto de vista, Damon e Phelps (1989, citados por Monereo & Gisbert, 2005, p.13) distinguem cooperação e colaboração pelo tipo de alunos que formam o grupo. Sendo assim, defendem que a cooperação opera em grupos de alunos com habilidades heterogêneas dentro de margens de proximidade, enquanto a colaboração opera em alunos com capacidades similares.

Esta distinção por tipo de alunos não me parece ser assim tão linear, mas é perceptível a sua lógica se se considerar que, em grupos heterogêneos, os alunos contribuem de acordo com as suas capacidades e potencialidades e o trabalho pode ser repartido pelos diferentes elementos. No caso de grupos homogêneos é natural que os alunos realizem o trabalho em conjunto, ou seja, que o façam em simultâneo, partilhando as suas ideias e dialogando. Encontram-se, assim, algumas semelhanças entre as diferentes definições apresentadas.

Pode-se então dizer que “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).

Relativamente ao termo colaborar, Freitas e Freitas (2003, p.22) e Monereo e Gisbert (2005, p.14) são de opinião que é um termo mais geral e com maior amplitude que cooperar. Monero e Gisbert (2005,p.14) consideram, ainda que a colaboração é uma forma de aprendizagem mais natural e espontânea enquanto a cooperação exige alguma técnica e um determinado nível de organização e estruturação da interação.

Tendo estes aspetos em conta, ao longo de todo este projeto, e no presente relatório, foram tidos em consideração estes dois termos não como sinónimos, nem como antagónicos, mas como complementares. Este facto pode ser observado no conjunto de atividades propostas no Capítulo V, que foram baseadas na aprendizagem cooperativa e que visaram, sempre, o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes de colaboração. Isto acontece porque “numa altura em que tanto se fala na necessidade de as escolas possuírem uma «cultura de colaboração», (...) para que essa cultura de colaboração se consolide, é importante que existam momentos para se aprender cooperativamente” (Freitas & Freitas, 2003, p.24).

### **3.2. O que é a Aprendizagem Cooperativa?**

Existem várias propostas para a definição de “aprendizagem cooperativa”, termo que se tem demonstrado ser bastante genérico. Tal como refere Freitas & Freitas “o conceito de aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de ensino” (2003, p.21). Desta forma, serão seguidamente apresentadas algumas dessas definições, de modo a proporcionar uma visão mais ampla do que se entende por este conceito.

- Aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. É no seio desses grupos heterogéneos que os alunos desenvolvem alguma forma de atividade conjunta (Bessa & Fontaine, 2003, p.44).
- A aprendizagem cooperativa propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseadas na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos, obrigados à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade (Schmuck, 1985, citado por Bessa & Fontaine, 2002, p.48).
- A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é,

as diferenças entre os alunos num elemento positivo que facilita a aprendizagem. Os métodos de aprendizagem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento é entendida como algo positivo que favorece o trabalho docente (Monereo & Gisbert, 2002, pp. 9-10).

- Trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu desempenho (Fathman & Kessler, 1993, p. 128, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).
- Método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas (Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).
- Estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um determinado assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser trabalhado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização (Balkcom, 1992, citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).
- “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p.4).
- “A Aprendizagem cooperativa é um processo educacional onde os participantes ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo definido”<sup>8</sup>.

Após a leitura destas opiniões/definições podemos verificar que nelas existem algumas ideias comuns, pelo que se pode identificar alguns aspetos mais relevantes. Neste sentido, e tendo essas ideias por base, proponho a seguinte definição para a Aprendizagem Cooperativa:

**Aprendizagem cooperativa** é uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento de competências sociais positivas e o progresso individual dos alunos no seio de estruturas cooperativas. Esta metodologia engloba vários métodos, técnicas e estratégias que podem ser adotadas e adaptadas aos diversos contextos escolares e áreas curriculares. A

---

<sup>8</sup> Referência retirada do site Wikipédia (disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem\\_cooperativa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_cooperativa), consultado a 04-05-2013)

aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela realização de tarefas e atividades em pequeno grupo, preferencialmente, grupos heterogêneos, num clima de interdependência positiva, colaboração e reciprocidade, onde os alunos são levados a interagir, a cooperar e a ajudar-se, mutuamente, para atingirem o sucesso individual e coletivo.

### **3.3. A Aprendizagem Cooperativa é uma ideia recente ou antiga?<sup>9</sup>**

A ideia de que o trabalho em conjunto rende mais é muito antiga. Agrupar os alunos nas salas de aulas, para que assim trabalhem e obtenham melhores resultados de aprendizagem, não é uma proposta nova, pois já no início do século XX existiam estudos envolvendo estruturas cooperativas (Bessa & Fontaine, 2002, p.11). Porém, o movimento designado por aprendizagem cooperativa desenvolve-se, sobretudo, em meados desse mesmo século, mais especificamente a partir da década de 60 (Freitas & Freitas, 2003, p.11).

A aprendizagem cooperativa terá tido origem nos Estados Unidos da América, embora as vantagens do trabalho em grupo tenham estado também presentes no pensamento de pedagogos europeus (Freitas & Freitas, 2003, p.11).

Entre 1870 e 1900, o superintendente de uma parte das escolas públicas americanas, o Coronel Francis Parker, tornou-se um ardente defensor da aprendizagem cooperativa. Ao potenciá-la nas escolas que geria, Parker tinha como principal finalidade facilitar o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente cooperativa e democrática. Segundo ele, “as crianças são colaboradores naturais e a sua maior diversão, depois da descoberta da verdade, é partilhá-la com os colegas” (Lopes & Silva, 2009, p. 9).

No final do século XIX, John Dewey, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos da América, defende uma mudança no ensino, considerando que é indispensável que a escola esteja mais ligada à vida (Freitas & Freitas, 2003) e que o ensino assente nos interesses reais da sociedade. “Nos seus trabalhos realçou os aspetos sociais implicados em todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Lopes & Silva, 2009, p. 9). Para tal, incorporou no seu projeto de ensino a utilização de grupos

---

<sup>9</sup>Salvo a indicação de outras fontes, este ponto tem por base uma leitura crítica e reflexiva de Lopes & Silva(2009, pp.7-13), cuja temática se relaciona com “A Aprendizagem cooperativa na sala de aula”..

cooperativos.

O trabalho de Dewey foi continuado pelo seu discípulo, Wililian Heard Kilpatrick, que mobilizou grandes esforços para que o novo modelo de educação, que ressalta os aspetos cooperativos e sociais do ensino, se difundisse.

Ao nível da demonstração prática de uma educação social, foram fundamentais os contributos, mais ou menos na mesma época, de pedagogos bem conhecidos, como Roger Cousinet (1881-1973) e Célestin Freinet (1896-1966).

O trabalho de Roger Cousinet, inspirado não só em John Dewey mas também em Jean-Jacques Rousseau e Émile Durkheim, dá ao trabalho em grupo um lugar de destaque na sua pedagogia, que se caracteriza por serem as crianças a organizarem-se livremente, a escolherem o seu grupo de trabalho e a adquirirem capacidades de corrigir os seus trabalhos.

Freinet, desgostoso com o individualismo da pedagogia tradicional, defende “a cooperação como o motor de um novo modelo de formação, em proveito da personalidade da criança e das suas aprendizagens” (Lopes & Silva, 2009, p. 12) e uma relação na turma de responsabilidade cooperativa.

Por volta de 1950, surgiram duas grandes investigações de interesse para as questões da aprendizagem cooperativa. Morton Deutsch, discípulo de Kurt Lewin, apresentou em 1949 uma teoria onde definiu três tipos de situações sociais na sala de aula: competitiva, individualista e cooperativa, sendo que, esta última “é aquela em que um indivíduo alcança o seu objectivo se, e só se também, os outros participantes alcançam o seu, de modo que as metas de todos os participantes estão interrelacionadas” (Lopes & Silva, 2009, p.12). Nos seus estudos Deutsch verificou que, para os alunos, uma situação cooperativa torna-se mais atrativa que uma competitiva.

Uma segunda investigação foi realizada por Muzafer Sherif, um dos fundadores da Psicologia Social, onde concluiu que “a maneira mais eficaz de resolver conflitos intergrupais e de estabelecer atitudes favoráveis é possibilitar que os membros dos grupos participem em atividades em que, para alcançar a meta prevista, se torne necessária a cooperação intergrupos” (Lopes & Silva, 2009, p.13).

Incitados por todas estas contribuições e investigações, eram muitos os que, por volta da década de 60 e 70, se interrogavam se os alunos, em situações de aprendizagem cooperativa,

obtinham melhores resultados de aprendizagem do que noutras situações. Uma vez que eram, ainda, escassos os trabalhos que pudessem responder a esta questão, começaram a surgir, a partir daí, diversos estudos nesse sentido, que constituíram o fundamento da aprendizagem cooperativa. “Tratou-se, essencialmente, de alterar a ideia de usar esporadicamente grupos para fins precisos, limitados no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente nas aulas” (Freitas & Freitas, 2003, p.13).

Começa, então, a ganhar, verdadeiramente, forma esta metodologia que designamos por aprendizagem cooperativa. Distinguiram-se inicialmente como promotores desta ideia, entre outros autores, os irmãos Johnson, Robert Slavin, Elliot Aronson, Elizabeth Cohen, Spencer Kagan, Noreen Webb e Shlomo Sharan (Freitas & Freitas, 2003, p.13).

A partir dos estudos realizados, foram-se formando várias assunções teóricas e acabaram por emergir alguns grandes grupos de teorias explicativas da aprendizagem cooperativa que apesar de serem apresentadas separadamente estão fortemente relacionadas. Segundo Slavin, citado por Freitas e Freitas (2003, p.13) e por Lopes e Silva (2009, p.5), esses grupos são: o das “perspetivas cognitivas”, o das “perspetivas motivacionais” e o das “perspetivas de coesão social”.

As teorias motivacionais consideram que o papel da motivação dos membros de um grupo de trabalho é fundamental para que os alunos se empenhem num trabalho que seja significativo e executado segundo determinadas regras aceites por todos. Esta perspetiva enfatiza uma das características principais da aprendizagem cooperativa e que consiste em que cada membro do grupo seja responsável pelo êxito ou fracasso, não só de si mas do grupo, ou seja, um elemento só consegue atingir os seus objetivos pessoais se o grupo for bem-sucedido (Freitas & Freitas, 2003).

Intimamente relacionada com as teorias motivacionais, está a perspetiva de coesão social, que salienta a afetividade como fator explicativo da cooperação entre indivíduos (Bessa & Fontaine, 2002, p.52), pois os alunos são levados a ajudar os colegas para se ajudarem a si próprios. Cada membro do grupo ajuda os outros e incentiva-os a esforçarem-se ao máximo e isto acontece porque desejam o sucesso (Lopes & Silva, 2009, p.5).

As teorias cognitivistas defendem que as interações entre os alunos permitem, por si só,

melhorar a aprendizagem do indivíduo. Estas perspetivas dão maior ênfase à análise do desenvolvimento psicológico da criança, relacionando a maturação orgânica com a intelectual, considerando que o conhecimento resulta da interação das suas estruturas inatas com as experiências que vivência. Distingue-se portanto “informação” de “conhecimento”, uma vez que, se a informação não for processada ela não se tornará em conhecimento. Assim sendo, “as pedagogias construtivistas, que se baseiam nestas correntes, advogam que os alunos são agentes da construção do seu próprio conhecimento” (Freitas & Freitas, 2003, pp.13-14). Nesta lógica, o ensino tradicional, onde o aluno tem um papel bastante passivo, não favorece a construção de conhecimentos.

Ainda segundo Slavin, a orientação cognitivista subdivide-se em dois grupos distintos: o das “perspetivas desenvolvimentistas” e o das “perspetivas da elaboração cognitiva”.

As teorias de elaboração cognitiva realçam os benefícios da construção de novos conhecimentos através da reestruturação dos conhecimentos prévios, o que se consegue melhor em grupo, pois quando tentam explicar uns aos outros o que estão a estudar, os alunos conseguem melhores aprendizagens.

Relativamente à perspetiva desenvolvimentista, faz todo o sentido e reveste-se de grande oportunidade a referência ao pensamento e à forma de conceptualizar o ensino proposto por dois dos maiores pedagogos da história, Jean Piaget e Lev Vygotsky, já que esta perspetiva fundamenta-se nas suas teorias, uma vez que defendem que “o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção do conhecimento” (Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller, 1992, p.2, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.14).

Para Piaget, a interação entre pares permite o confronto entre pontos de vista divergentes o que favorece o desenvolvimento social e cognitivo, pois fomenta a comunicação, a consciência das suas próprias ideias e dos pontos de vista dos outros, obter e fornecer feedbacks, etc. Estas relações e a resolução destes conflitos intersociais contribuem para esquemas cognitivos mais estruturados e para a construção de conhecimentos (Monereo & Gisbert, 2005, p.12). Para este teórico o conflito cognitivo é importante, pois cria desequilíbrios cognitivos originados pelo confronto de pontos de vista diferentes, desequilíbrio esse que permite aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas.

Para Vygotsky “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos que

só operam quando a criança interage com as pessoas que a rodeiam e coopera com alguém parecido com ela” (1988, pp. 108-109, citado por Monereo & Gisbert, 2005, p.12). As suas investigações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, se atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo dos alunos, pois o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual, mas sim através da interação social (Ribeiro, 2006, pp. 29-30).

Os estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspetivas e as dos outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho no grupo. (Webb, Farivar & Mastergeorge, 2002, p.13, citados por Freitas & Freitas, 2003, p.14)

Em jeito de síntese, é possível afirmar que embora os primeiros estudos envolvendo estruturas cooperativas remontem ao início do século XX, só a partir das década de 60-70 é que esta forma de ensino-aprendizagem mereceu um incremento significativo. Até aí a aprendizagem cooperativa ocupou um lugar marginal nos sistemas educativos, lugar que de certa forma ainda hoje mantém, pois apesar de beneficiar de uma crescente atenção, está ainda muito longe de assumir um estatuto dominante (Bessa & Fontaine, 2002, p,19).

### **3.4. Características e elementos essenciais da aprendizagem cooperativa**

Para trabalhar em grupo e aprender cooperativamente não é suficiente colocar um conjunto de alunos em volta de uma mesa, propor-lhes uma tarefa e esperar que dialoguem e a consigam terminar.

“A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p.15). O trabalho de grupo implica que se aprenda e respeite os princípios e regras que o regulam e que os elementos que constituem o grupo se apercebam da sua importância e sejam capazes de discutir ideias, fazer concessões e respeitar as opiniões dos seus pares.

Neste sentido, os irmãos Johnson, em colaboração com outros autores, definiram cinco elementos essenciais que propiciam a cooperação no seio do grupo (Monereo & Gisbert,

2005, p.15) e que podem ser designadas por:

- A interdependência positiva;
- A responsabilidade individual;
- A interação face a face;
- As competências sociais;
- A avaliação do processo de trabalho de grupo. (Lopes & Silva, 2009, p.15; Freitas & Freitas, 2003, p.26; Monereo & Gisbert, 2005, p.15)<sup>10</sup>.

Seguidamente são exploradas cada uma destas componentes essenciais para a cooperação no seio dos grupos, pela mesma ordem em que foram referidas.

#### *3.4.1. Interdependência positiva*

Considerada por alguns autores como o principal elemento da aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva é a consciência que cada aluno deve ter, de que a sua atuação é fundamental não só para si, mas para todo o grupo (Freitas & Freitas, 2003, p.26) e que só consegue ser bem-sucedido se os colegas do seu grupo também o forem (Lopes & Silva, 2009, p.16). Assim, o sucesso de cada membro está ligado ao do restante grupo e vice-versa (Monereo & Gisbert, 2005, p.15) e, por isso, todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, compreendendo que se falharem não são apenas eles que falham mas sim todo o grupo (Freitas & Freitas, 2003, p.26).

Uma vez que a única forma de alcançar o sucesso individual é através do sucesso da equipa, isso leva a que a aprendizagem e o esforço para aprender seja muito mais valorizado entre os colegas, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, bem como as atitudes de colaboração e ajuda que se proporcionam mutuamente nesse sentido (Díaz-Aguado, 2000, p.131).

Contudo, a interdependência positiva não é inata e por isso tem de ser estimulada através de objetivos mútuos de aprendizagem. Desta forma, a interdependência positiva pode ser reforçada através de objetivos comuns, recompensas, partilha de recursos, entre outros

---

<sup>10</sup> Estas denominações foram retiradas das obras de Lopes & Silva (2009), Freitas & Freitas (2003) e (Monereo & Gisbert (2005). Contudo, estas denominações não são estanques, mesmo entre estas obras, havendo, conforme os autores, designações diferentes, fruto de traduções distintas, uma vez que todas elas têm por base as definições dos irmãos Johnson, em colaboração com outros autores.

processos. Na obra de Freitas & Freitas (2003), tendo por base outros autores como Kagan e Johnson & Johnson, são identificadas cinco principais modalidades de interdependência positiva:

- A interdependência de finalidades ou objetivos – existe quando todos os elementos trabalham para atingirem um fim comum;
- A interdependência de recompensas – surge quando recebem algum tipo de recompensa pelo sucesso do trabalho do seu grupo;
- A interdependência de tarefa – resulta da participação de todos na realização de uma tarefa, algo que seria difícil de ser concretizado individualmente;
- A interdependência de recursos – acontece quando cada elemento fica com uma parte dos recursos (por exemplo, um aluno fica com a cola, outro com a tesoura e outro com o suporte para colar);
- A interdependência de papéis – existe quando cada elemento fica responsável por determinada tarefa (Freitas & Freitas, 2003, pp.26-27).

Tendo consciência da importância da interdependência positiva, a tal ponto que “sem interdependência positiva, não há cooperação” (Johnson, Johnson & Holubec, 1992, p.21, citado por Lopes & Silva, 2009, p.16) e, como tal, é fundamental que os professores a estruturam com muito cuidado e clareza para que não se torne em interdependência negativa. Têm, também, de ter em atenção outros aspetos como, por exemplo, que a interdependência de recursos por si só não aumenta o sucesso académico, a menos que esteja também presente a interdependência de objetivos (Johnson & Johnson, 1999, p. 80, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.28).

#### *3.4.2. A responsabilidade individual*

A responsabilidade individual refere-se ao desempenho e ao contributo que cada elemento dá para o trabalho e/ou avaliação do grupo (Freitas & Freitas, 2003, p.30). Tal inclui não apenas ser responsável por completar uma tarefa individual, mas também por garantir que os seus colegas completam as deles (Gillies, 2007, p.39).

Esta componente está intrinsecamente relacionada com a interdependência positiva (Freitas & Freitas, 2003, p.30), pois como já vimos anteriormente, todos os elementos do grupo dependem positivamente uns dos outros. Se a interdependência positiva é bem estruturada num grupo, os seus membros vão sentir maior responsabilidade pessoal para contribuir para o esforço comum, havendo menos probabilidades de existirem aproveitadores do trabalho dos

colegas (Gillies, 2007, p.39). Logo, cada aluno tem de se responsabilizar pelas suas tarefas e procurar fazê-las o melhor possível para que todo o grupo beneficie com o seu trabalho.

Um aspeto essencial relativamente à responsabilidade pessoal é a avaliação individual. A tal ponto que alguns autores, como Lopes & Silva (2009) ou Freitas & Freitas (2003), consideram que esta apenas existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo. Essa avaliação possibilita que cada aluno verifique o resultado do seu trabalho, mas também permite que o grupo e o professor determinem quem necessita de mais apoio e ajuda (Lopes & Silva, 2009, p.17).

Assim sendo, independentemente do trabalho de grupo ser avaliado<sup>11</sup>, para garantir a responsabilidade individual, tem de existir uma avaliação do desempenho particular de cada aluno (Monereo & Gisbert, 2005, p.15; Freitas & Freitas, 2003, p.29).

Salvin (1992, p.158, citado por Díaz-Aguado, 2000, p.131) explica que quando os indivíduos não podem identificar os resultados do seu próprio esforço, porque este se dilui no produto do grupo, isso pode levar a uma difusão da responsabilidade, que reduz a motivação, o esforço e, conseqüentemente, o rendimento. Para evitar esses problemas, Salvin e outros autores propõe que o trabalho do grupo seja avaliado para que cada um possa identificar, dentro dele, o seu próprio contributo, mantendo na mesma a estrutura cooperativa e as suas vantagens.

### *3.4.3. Interação face a face*

A interação face a face na aprendizagem cooperativa pressupõe não somente um contacto direto entre os vários elementos do grupo como também o tipo de interação que estes mantêm entre si.

Relativamente ao contacto direto entre os alunos, considera-se que os grupos de trabalho têm de ser suficientemente pequenos para que todos os seus elementos se possam olhar nos olhos e discutir sobre um problema de modo a que todos participem (Freitas & Freitas, 2003, p.29). Dessa forma, assume-se que grupos com dois a quatro elementos seja o número mais adequado para se conseguir uma interação face a face eficaz (Lopes & Silva, 2009, p.18).

O modo como o grupo interage é um elemento essencial na aprendizagem cooperativa.

---

<sup>11</sup> A avaliação do trabalho de grupo é também fundamental na Aprendizagem Cooperativa. Ver ponto 3.4.5 deste mesmo capítulo.

Nesta metodologia a interação tem sobretudo a ver com o apoio, a assistência e a ajuda efetiva e eficiente que cada membro do grupo fornece aos outros (Monereo & Gisbert, 2005, p.15; Freitas & Freitas, 2003, p.29). Como afirma Johnson & Johnson (1999, p.82, citados por Freitas & Freitas, 2003, p.28) “a interação promocional face a face existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objectivos do grupo”. Assim, torna-se importante a forma como os alunos promovem o sucesso um dos outros, que remete para a ajuda, o apoio, o encorajamento e o elogio dos esforços que todos realizam para aprender (Lopes & Silva, 2009, p.18).

Para alguns autores esta componente é tão ou mais importante que a interdependência positiva, pois enquanto ela cria as condições necessárias para que os alunos trabalhem juntos, é a interação face a face que possibilita o trabalho em conjunto, que promove o sucesso dos todos os alunos e permite a colaboração e o estabelecimento de relações pessoais estáveis (Lopes & Silva, 2009, p.18).

#### *3.4.4. Competências sociais*

Uma particularidade da aprendizagem cooperativa é o facto de exigir que os alunos aprendam não só as temáticas escolares, mas também competências sociais necessárias para trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009, p.18).

Tal como os alunos não nascem conhecendo os conteúdos curriculares, também não é inato o saber trabalhar em grupo e, por isso, têm de adquirir as competências necessárias para o fazer. Desta forma, para que haja, verdadeiramente, cooperação deve levar-se os alunos a descobrir práticas interpessoais e grupais imprescindíveis para trabalhar em grupo, relativas, por exemplo, à participação, à aceitação dos outros, à resolução de conflitos e à comunicação apropriada (Monereo & Gisbert, 2006, p.15). Assim sendo, existe um conjunto de competências sociais que devem ser descobertas e incentivadas, entre as quais referimos, a título de exemplo: partilhar ideias, sentimentos e materiais; saber esperar pela sua vez de intervir; falar num tom de voz baixo; comunicar de forma clara; escutar ativamente; mostrar simpatia pelas ideias dos outros; elogiar e encorajar os outros; aceitar a diferença; resolver conflitos; pedir ajuda; ajudar os outros; etc. (Lopes & Silva, 2009, p.19; Freitas & Freitas, 2003, p.31)

Em síntese, o objetivo do trabalho sobre a componente da aquisição de competências sociais é capacitar os membros do grupo para saber como o liderar, tomar decisões, criar um

ambiente de confiança, comunicar e gerir os conflitos, sentindo-se motivados para o fazer (Lopes & Silva, 2009, p.19).

Assim, na aquisição de competências sociais, como elemento essencial da aprendizagem cooperativa, devemos ter em consideração algumas assunções (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, pp. 43-44, citados por Freitas & Freitas, 2003, p.31):

1. Estas competências devem ser ensinadas com a mesma seriedade e precisão com que se ensina as matérias escolares;
2. Quanto mais cedo se iniciar esse ensino melhor;
3. O ensino de competências deve acontecer quando há um ambiente que promova a colaboração;
4. Os pares são essenciais nessa aprendizagem, ou seja, não se pode desenvolver competências interpessoais no trabalho individual;
5. A pressão dos pares para a aprendizagem dessas competências tem que se interligar com o suporte para essas aprendizagens.

#### *3.4.5. Avaliação do processo de trabalho de grupo*

Este último elemento essencial para a aprendizagem cooperativa baseia-se numa auto-reflexão do grupo, onde os seus membros dedicam determinado tempo para refletir conjuntamente sobre o processo de trabalho e tomam decisões de reajuste e melhoria em função dos objetivos e das relações de trabalho (Monereo & Gisbert, 2005, p.15).

Na aprendizagem cooperativa acredita-se que os alunos devem habituar-se a analisar os resultados do seu trabalho, refletindo e avaliando em permanência os objetivos que vão sendo atingidos, bem como o produto final (Freitas & Freitas, 2003, p.34). Desta forma, pretende-se que os alunos analisem em que medida estão a alcançar as metas, determinem quais as ações positivas ou negativas dos diferentes membros, verifiquem se as relações de trabalho que mantêm são eficazes e tomem decisões sobre as condutas a manter ou a alterar, com o objetivo de analisarem como podem aumentar a eficácia do grupo (Lopes & Silva, 2009, p.19).

Este tipo de avaliação permite, segundo Lopes e Silva (2009, p.19),

que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, facilitar a aprendizagem de competências sociais, assegurar que os membros do grupo recebam feedback pela sua participação e lembrar aos alunos que têm de praticar de forma

consistente as competências colaborativas ou de cooperação.

Para tal, torna-se fundamental que o professor estruture uma aprendizagem que possibilite uma real avaliação do processo do grupo. Freitas & Freitas (2003, p.34), fundamentando-se em Johnson & Johnson (1999), sugere cinco procedimentos a ter em consideração e que são:

1. Avaliação das interações no grupo – consiste em avaliar a qualidade das interações entre os diferentes membros do grupo, enquanto trabalham, e analisar o seu esforço para maximizar a aprendizagem de cada um.
2. Feedback – com frequência dedicar um momento para o grupo fazer a reflexão, proporcionando feedback entre os vários elementos do grupo e, eventualmente, do professor.
3. Tempo para reflexão – relacionada com a anterior, chama a atenção para a necessidade de dar tempo suficiente para essa auto-reflexão ou avaliação. Os alunos devem refletir e encontrar as razões para o que correu bem e mal, pois só assim serão capazes de fazer modificações proveitosas e eficazes.
4. Avaliação do processo em grupo turma – esporadicamente, promover uma avaliação do processo de todos os grupos em conjunto (grande grupo). Desta forma, os diferentes grupos podem partilhar o seu trabalho, algumas estratégias utilizadas, salientar aspetos positivos ou erros, contribuindo para reforçar o espírito de turma. O professor pode também partilhar algumas das suas reflexões.
5. Demonstração de satisfação pelos progressos – interligada com a anterior, pretende-se que alguns momentos sejam dedicados para realçar os aspetos positivos, não ignorando os erros, dando assim oportunidade para demonstrarem satisfação pelos resultados do seu trabalho.

### **3.5. Características dos grupos cooperativos**

Como temos vindo a analisar, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se, fundamentalmente, pelo trabalho em grupo, e, por isso, a formação desses grupos é um ponto fulcral nesta metodologia de ensino.

Considerando importante que as crianças sintam que pertencem a um grupo e a uma turma, na qual cada elemento tem um papel preponderante, onde são valorizadas e respeitadas

todas as intervenções, deve-se desenvolver nos alunos sentimentos de pertença, de identidade da turma, promovendo um bom clima entre todos, mas valorizando as diferenças individuais existentes.

O sentimento de pertença, que cada um dos membros do grupo deve possuir, designa-se por “espírito de grupo” e deve estar presente tanto ao nível de pequeno grupo como ao nível de grupo turma, pois deve haver o sentimento de que se pertence a uma turma e não só a um grupo, evitando, dessa forma, a competição entre grupos (Freitas & Freitas, 2003, pp.37-38).

É importante que a turma, como um todo, defina em conjunto algumas metas e percursos em comum. Alguns dos trabalhos de grupo devem ter como característica o contribuírem para algo que é comum a todos os grupos da turma, que a todos interessa. Isso de alguma forma contribui para evitar o surgir competição negativa entre grupos. (Freitas & Freitas, 2003, p.26)

Baseando-se em Kagan (1989) Freitas & Freitas identificam cinco finalidades que, tanto a construção do espírito de turma, como a de espírito de grupo, podem assumir: conhecimento dos elementos do grupo; construção da identidade; experiências de suporte mútuo; valorização das diferenças individuais; construção de sinergias (2003, p. 38).

Para além destes aspetos globais, é ainda importante esclarecer algumas dicotomias e características relativas à formação de grupos cooperativos, nomeadamente: homogeneidade/heterogeneidade, dimensão do grupo, distribuição dos alunos em grupo e duração do grupo, para, posteriormente, tendo em conta todos os parâmetros, serem apresentados os tipos de grupos cooperativos existentes. Seguidamente são analisados cada um destes pontos.

### *3.5.1. Homogeneidade/heterogeneidade*

Embora seja bastante consensual que se deve dar primazia aos grupos heterogéneos, existem ainda algumas dúvidas e incertezas relativamente a este tema.

Considera-se que trabalhar em grupos heterogéneos aumenta o confronto de ideias, perspetivas e formas de resolução de problemas e que esses confrontos e conflitos estimulam a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e atitudinal. Além disso, proporciona um pensamento mais elaborado, pois os elementos do grupo dão e recebem explicações, aumentando a qualidade de raciocínio e de rigor na retenção de informação a longo prazo. Neste

sentido, considera-se que, tanto os alunos com capacidades médias e altas, como os alunos com baixo rendimento pedagógico, beneficiam e obtêm melhores resultados. Isto acontece porque, enquanto os alunos do primeiro grupo são favorecidos, pois colocam à prova os seus conhecimentos, desenvolvem as estruturas necessárias para saber explicá-los e reforçam o seu processo de aprendizagem; os alunos com baixo rendimento têm a possibilidade de pedir ajuda e de recebê-la, de uma forma mais próxima e imediata (Joaniquet, 2004, citado por Ribeiro, 2006, p.47).

Já Pujolás (2001, citado por Ribeiro, 2006, p.48) encontra vantagem nos grupos homogêneos, sobretudo relativamente ao papel do professor. Para este autor, os grupos homogêneos facilitam a intervenção do professor, pois apresentam características semelhantes, ao contrário do que acontece nos grupos heterogêneos. No entanto, o mesmo autor identifica, também, os inconvenientes da formação destes grupos, referindo que este tipo de grupo não proporciona interações positivas entre alunos diferentes, fator imprescindível para a promoção de valores como a tolerância, a solidariedade e a cooperação e que os grupos heterogêneos se ajustam mais à realidade social existente nas sociedades contemporâneas.

Em todo o caso, é necessário ter em consideração que o que determina a produtividade de um grupo é, fundamentalmente, saber-se em que medida os seus diferentes membros trabalham bem em conjunto. Muito mais do que terem níveis de rendimento diferentes, considerando até que demasiada discrepância nesses níveis pode dificultar o processo de aprendizagem, é importante verificar o entrosamento do grupo para que este consiga trabalhar e atingir o tão almejado sucesso.

Para terminar este ponto, é ainda de salientar que embora se dê primazia aos grupos heterogêneos, isso não revoga a possibilidade de serem utilizados grupos homogêneos em determinados momentos e de forma ocasional para trabalhar competências, ou outros fins, específicos (Pujolás, 2001, citado por Ribeiro, 2006, p.48).

### *3.5.2. Dimensão do grupo*

Relativamente à dimensão do grupo, como já referimos anteriormente, esta metodologia caracteriza-se pelo trabalho em pequeno grupo, pelo que, facilmente, se pode concluir que a dimensão do grupo deve ser reduzida.

O trabalho em grupos pequenos permite que o professor observe e avalie, com mais facilidade, o desempenho dos seus alunos e que estes sejam mais responsáveis e ativos, pois a pequena dimensão do grupo não permite uma difusão de tarefas. Além disso, considera-se, ainda, que os conflitos que possam surgir são mais facilmente resolvidos (Ribeiro, 2006, p.49). Por outro lado, aumentar o número de alunos leva a uma maior heterogeneidade do grupo, aumentando e diversificando os pontos de vista e as interações existentes.

De forma maioritária, os autores que se expressam sobre a dimensão do grupo referem que este deve ser constituído por dois a quatro elementos. Kagan, a este respeito, expressa a sua preferência pelos grupos de quatro elementos, argumentando que existe uma tendência para se formarem pares dentro do pequeno grupo e, nesse sentido, nos grupos de três elementos muitas vezes só dois interagem, enquanto que, num grupo de quatro, além de haver maior heterogeneidade permite que se formem vários pares (Freitas & Freitas, 2003, p.41). O mesmo autor reforça esta ideia com os esquemas apresentados na Figura 3.



Figura 3: Número possível de pares em grupos de três e quatro elementos. Cada círculo corresponde a um elemento do grupo e cada seta bidirecional a uma formação de pares (Adaptado de Freitas & Freitas, 2003, p.41, baseado em Kagan, 1989, p.6).

Como é possível verificar pela Figura 1, o número de interações possíveis num grupo de quatro é bastante superior aos possíveis num grupo de três. Enquanto num grupo de três elementos são possíveis formar três pares, num grupo de quatro o número de pares possíveis aumenta para seis.

### 3.5.3. Distribuição dos alunos por grupo

Segundo Freitas & Freitas (2003, p.39), existem três formas de constituir grupos:

1. Formar grupos ao acaso;

2. Deixar que sejam os alunos a escolher;
3. Ser o professor a decidir.

Tendo em conta as características dos grupos cooperativos até ao momento analisados é consensual que a formação de grupos mais indicada se baseia na decisão do professor, pois, normalmente, ele possui dados e conhecimentos importantes acerca dos seus alunos e, por isso, pode atender de forma mais consciente às características dos grupos cooperativos, conseguindo, dessa forma, equilibrá-los criando, assim, condições favoráveis ao seu funcionamento e desenvolvimento.

É necessário, no entanto, realçar que todas as formas de distribuição dos alunos por grupos podem ser utilizadas, de acordo com o momento e os objetivos que se pretendem atingir. Tanto a formação de grupos ao acaso, como deixar que sejam os alunos a decidir, pode ser aceite quando, por exemplo, o professor possui ainda poucos conhecimentos acerca da sua turma, quando pretende desenvolver o conhecimento mútuo ou se deseja fortalecer o espírito de grupo/turma.

#### *3.5.4. Duração do grupo*

Um dos principais objetivos da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento de competências sociais e o contacto com diferentes pontos de vista e ideias. Ora, se assim é, se os grupos cooperativos forem permanentes os alunos vão habituar-se a trabalhar apenas com aqueles colegas e não desenvolvem completamente a dimensão social, como é objetivo desta metodologia.

Ainda assim, é aconselhável que os grupos permaneçam algum tempo juntos para que se possam conhecer e aprendam a trabalhar juntos. A este propósito, considera-se de grande relevância e oportunidade a posição de Putnam (1997, pp.60-61, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.42) ao afirmar que os alunos “devem permanecer juntos o tempo suficiente para que o grupo ganhe identidade”.

#### *3.5.5. Tipos de grupos*

São três os principais tipos de grupos de aprendizagem cooperativa identificados e definidos por Johnson, Johnson e Holubec (1998, citados por Lopes & Silva, 2009, p.21): grupos

formais, informais e de base. Além destes três, Clarke et al. (1992, citados por Ribeiro, 2006, p.43) apresentam mais dois tipos de grupos: grupos combinados e grupos representativos.

*Grupo de aprendizagem cooperativa formal* – este tipo de grupo é de média duração e pode funcionar num período de tempo que vai de uma hora a várias semanas de aula. É adequado para várias tarefas em que os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, assegurando-se de que todos os elementos do grupo completam a tarefa que lhe foi atribuída e atingem os objetivos pessoais e do grupo (Lopes & Silva, 2009, p.21).

*Grupo de aprendizagem cooperativa informal* – este tipo de grupo é de curta duração e pode durar poucos minutos até ao máximo de uma aula inteira. É apropriado, sobretudo, para atividades de ensino direto e pode ser constituído, por exemplo, para: trocas de opinião antes, durante e/ou depois de uma aula expositiva, da apresentação de um trabalho, de uma demonstração ou da passagem de um filme (Lopes & Silva, 2009, p.21).

*Grupo de aprendizagem cooperativa de base* – também designados por grupos permanentes, tal como o nome indica, são grupos de longa duração (de aproximadamente um ano letivo ou mais). Estes grupos são heterogéneos e o seu principal objetivo é possibilitar que os seus elementos se ajudem e estimulem mutuamente, prestando o auxílio necessário para que cada aluno tenha um bom desempenho escolar (Lopes & Silva, 2009, p.21). A utilização de grupos de base permite que os alunos estabeleçam relações pessoais e de trabalho a longo prazo (Ribeiro, 2006, p.44).

*Grupos de aprendizagem combinados* – consiste na associação de dois ou mais grupos. Estes, combinados, podem trabalhar e planear juntos durante algum tempo e depois voltarem a dividir-se; podem também trabalhar separadamente, mas juntarem-se no decorrer da tarefa para comparar os trabalhos, partilharem informações ou ideias, solicitar ajuda, etc. (Ribeiro, 2006, pp.45-46).

*Grupos de aprendizagem representativos* – consiste num grupo composto por um elemento de cada grupo de base. Tal como nos grupos combinados, podem trabalhar juntos numa tarefa ou transmitir aquilo que se passa no seu grupo, dando indicações, comparando trabalhos ou pedindo opiniões ou ajuda (Ribeiro, 2006, pp.45-46).

### 3.6. Síntese

Em suma:

- A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento de competências sociais positivas e o progresso individual no seio de estruturas cooperativas.
- É uma metodologia que está a revelar um crescente interesse por parte dos profissionais de educação, mas está ainda muito longe de assumir um estatuto dominante, apesar da sua longa história e dos claros benefícios que lhe estão associados.
- É composta por cinco elementos essenciais que propiciam a cooperação no seio de um grupo:
  - a interdependência positiva: o sucesso de cada elemento do grupo só é possível com o sucesso do grupo todo;
  - a responsabilidade individual: contributo individual que cada elemento dá para o trabalho;
  - a interação face a face: contacto direto entre os alunos e interação de apoio e entreajuda;
  - as competências sociais: práticas interpessoais e grupais relativas à participação, à aceitação dos outros, à resolução de conflitos, à comunicação, entre outros;
  - a avaliação do processo de trabalho de grupo: auto-reflexão do grupo sobre o processo de trabalho realizado, com o objetivo de analisarem como podem aumentar a eficácia do grupo.
- Esta metodologia caracteriza-se pelo trabalho em grupo, sendo esses grupos formados tendo em consideração a heterogeneidade, a sua dimensão (preferencialmente de quatro elementos), forma de distribuição dos alunos por grupo, duração e tipo de grupo que se pretende.

---

## **CAPÍTULO III**

---

# **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO**



## **Apresentação**

Este capítulo inicia-se com um enquadramento teórico das metodologias e técnicas de investigação e recolha de dados, utilizadas ao longo da investigação. Posteriormente, é exposto o plano de intervenção realizado, primeiramente numa perspetiva geral e depois de forma cronológica dos acontecimentos. Por último, são enumerados os objetivos gerais e específicos pretendidos com o presente projeto de investigação-ação.

## **1. Enquadramento metodológico**

### **1.1. Uma abordagem à metodologia de Investigação-ação**

O projeto realizado e apresentado neste relatório está sustentado na metodologia de investigação-ação. Embora a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto escolar não acarrete toda a essência e todas as dimensões da metodologia de investigação-ação, este estudo segue algumas das suas linhas orientadoras, o que me leva a considera-lo próximo dela. Por isso, que considero pertinente traçar algumas das suas ideias fundamentais que se relacionam, principalmente, com quadros praxeológicos de investigação, ação e reflexão, que advogam uma postura de intervenção profissional na ação e sobre a ação, de ganhos significativos na articulação das relações teoria-prática.

Assim sendo, e uma vez essas referências se tornaram fundamentais na organização e estruturação deste projeto, creio ser importante esclarecer e identificar algumas das características da investigação-ação.

Segundo John Elliott "podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre" (1991, p.69, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Caracteriza-se, fundamentalmente, pelo carácter participativo, pelo impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

Nesta metodologia os professores são investigadores das suas próprias condutas e fazem da prática docente o seu objeto de reflexão. A investigação consiste numa ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.112). Além disso,

aponta para a colaboração dos intervenientes na investigação como uma forma de articular a teoria e a prática (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), levando a que a relação entre estas deixe de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos, numa lógica de influência mútua (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.112).

Desta forma, a investigação-ação consiste na sistemática recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais ao melhorar a racionalidade e a justiça das práticas educativas, assim como a sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar (Bogdan & Biklen, 1994; Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Máximo-Esteves, 2008, pp. 19-20),

Neste sentido, a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem estratégias inovadoras de forma refletida. Assim, ao mesmo tempo que contribui para a melhoria da educação, também o faz em relação aos seus profissionais, uma vez que estes além de aperfeiçoarem as suas práticas, ampliam os seus conhecimentos e competência profissional através da investigação que efetuam (Máximo-Esteves, 2008, pp. 20-21).

Lewis descreve a investigação-ação como um processo em espiral, que pretende articular de forma integrada uma sucessão continuada de ciclos. Contudo é possível encontrar duas versões da sequência formada por cada ciclo: planificação, ação, observação e reflexão, presente na obra de Máximo-Esteves (2008, p. 21); ou planificação, ação e investigação, presente em Silva (1996, p. 25).

Sendo dois contributos válidos e pertinentes, considero, contudo, que me identifico mais com a sequência apresentada por Máximo-Esteves, já que a investigação está presente tanto na ação, como na observação e na reflexão. Isto porque a investigação não se pode circunscrever a apenas parte desse ciclo ou a ou único ciclo de intervenção, pois "só existe investigação-ação se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança, cujo objectivo fundamental é conseguir que as escolas e a sociedade funcionem segundo padrões de justiça social cada vez mais elevados" (Grundy & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Em síntese, a metodologia de investigação-ação caracteriza-se pela sua evidência prática, mas ganha sentido pela sua lógica transversal de uma postura de permanente investigação e

questionamento sobre a prática e de como esta pode ser melhorada, no sentido de contribuir para um melhor entendimento sobre os processos educativos e das aprendizagens.

## 1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Como forma de organizar e recolher dados, baseei-me na investigação qualitativa, na medida em que, este género de investigação caracteriza-se, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp.47-49) por: 1) a fonte direta de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de recolha dos mesmos; 2) ser descritiva e composta sobretudo por narrativas, sendo os dados recolhidos através de notas de campo, de fotografias, da observação participante, entre outros registos; 3) os investigadores interessarem-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tenderem a analisar os dados de forma indutiva; 4) o significado, ter um papel vital nesta abordagem, uma vez que, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e preocupam-se com as perspetivas participativas.

A principal técnica de recolha de dados foi a observação participante, na medida em que, é uma técnica de investigação social de um contexto, onde o investigador não só observa como também se integra no grupo/contexto. O objetivo fundamental subjacente a utilização desta técnica é a captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes (Infopédia, consultado a: 22/01/2014). Desta forma, a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que participam nele e as suas interações, permitindo o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem (Máximo-Esteves, 2008,p.87).

A observação participante implica, também, o recurso a outras técnicas de registo e organização das informações que se observam. No caso deste estudo, recorri a estratégias como: notas de campo sobre a forma de diário; tabelas de observação; registos fotográficos; trabalhos produzidos pelas crianças resultantes das atividades propostas e ainda as sessões de diálogo/reflexão com outros intervenientes no contexto que não constituíam objeto de estudo.

As técnicas acima referidas permitiram, não somente, registar e organizar os dados obtidos pela observação participante, mas também, recolher dados adicionais como complemento à observação, através de reproduções exatas que permitem validar as observações-chave. Refiro-me, especificamente, aos registos fotográficos e aos trabalhos

produzidos pelas crianças. Se por um lado as fotografias ilustram, demonstram e exibem momentos significativos ocorridos, os trabalhos dos alunos permitem, não só, uma análise das aprendizagens dos alunos, dos seus ritmos de aprendizagem, como também, muitas vezes, perceber quais os interesses e motivações dos alunos relativamente aos temas abordados.

Relativamente às outras técnicas, é de salientar que, as notas de campo na forma de diário, facilitaram o registo detalhado, descritivo e focalizado do contexto, das ações e interações dos intervenientes, bem como notas reflexivas, ou seja, sentimentos, ideias, impressões e interrogações que surgiam durante a observação, ou nos momentos de reflexão da mesma, e que possibilitaram a análise, avaliação e reflexão das intervenções praticadas ou observadas no sentido de melhorar as mediações nas aulas e do desenvolvimento profissional. Estes diários foram, igualmente, fundamentais para compreender o desenvolvimento da ação em observação a um nível micro (cada intervenção) e a um nível macro (diferenças e progressos ao longo das várias intervenções).

As tabelas de observação contribuíram, sobretudo, para focalizar a observação nos pontos essenciais em estudo. Como refere Máximo-Esteves (2008), é importante que o estudo seja bem focalizado e que as questões em estudo e os pontos de observação sejam bem claros, essa focalização ajuda a concentrar o olhar e o pensamento em particularidades que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Além disso, as tabelas de observação utilizadas desempenharam um papel crucial na verificação das dificuldades, necessidades, potencialidades das crianças enquanto objeto de estudo, bem como, os progressos evidenciados.

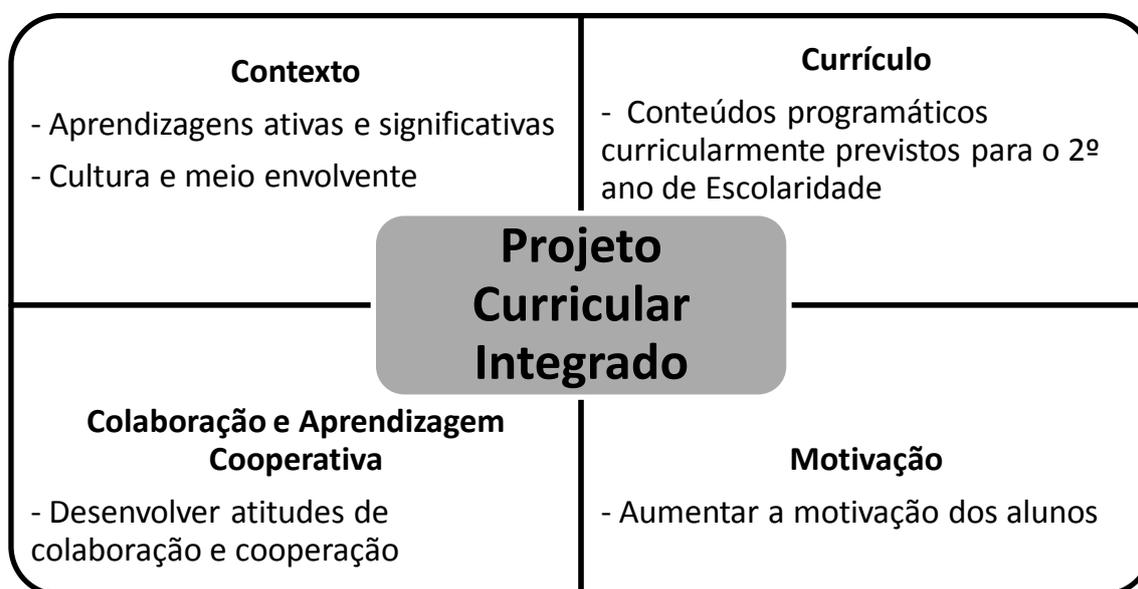
Por último, o diálogo que mantinha e as sessões/reuniões que realizei com a professora cooperante, professor orientador, colega de estágio e até mesmo as conversas informais com outros intervenientes do contexto não implicados diretamente no estudo, nomeadamente, auxiliares de educação, encarregados de educação, professores de apoio, entre outros, permitiram refletir e analisar as implicações do projeto no contexto, ouvindo opiniões, ideias e conselhos que foram sempre tomados em conta.

## 2. Plano de Intervenção

### 2.1. Plano Geral da Intervenção

É importante o recurso a teorias que nos sirvam de referentes. Teorias que ajudem a contextualizar e definir prioridades, metas e finalidades, que orientem a planificação e a atuação, que auxiliem na análise do seu desenvolvimento, no sentido de o modificar e adequar em função dos acontecimentos e na tomada de decisões acerca da pertinência e adequação de tudo isto (Coll, et al, 2001, p.11). Contudo, sendo essas teorias importantes, temos de entender que uma teoria do desenvolvimento não pode ser independentemente à cultura e ao contexto em que se insere. Ou seja, necessitam-se de teorias que integrem e articulem aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento.

Nesse sentido, a intervenção realizada, orientada e fundamentada pelo currículo, resultou da combinação de diferentes estratégias e metodologias alicerçadas no contexto em que a mesma se desenvolveu.



**Quadro 1:** Principais aspetos considerados na construção do PCI

Como esquematizado no quadro 1, o PCI desenvolvido teve quatro principais propósitos intimamente relacionados:

- 1) O PCI foi pensado tendo em conta as características específicas do contexto, e o tema escolhido, relacionado com a cultura e o meio envolvente, funcionou como promotor de

aprendizagens significativas permitindo um envolvimento ativo e motivado nas mesmas.

- 2) As atividades realizadas e os conteúdos abordados fundamentaram-se nos conteúdos programáticos curricularmente previstos para o 2.º ano de escolaridade.
- 3) Evidenciada uma carência, nesta turma, ao nível do trabalho de grupo e de atitudes sociais positivas entre os alunos, nomeadamente atitudes de cooperação, colaboração e ajuda mútua, este projeto desenvolveu atividades focadas no desenvolvimento dessas atitudes e capacidades, utilizando para tal técnicas e estratégias baseadas na metodologia *Aprendizagem Cooperativa*. Constituindo este problema, temática de investigação neste relatório apresentada.
- 4) Constatada uma evidente falta de motivação da maioria dos alunos relativamente às tarefas escolares, o aumento dessa motivação tornou-se um dos principais objetivos na realização deste PCI. Nesse sentido, foram utilizadas diferentes metodologias de ensino (nomeadamente a Aprendizagem Cooperativa), recorrendo-se a diferentes materiais, procurou-se diversificar as estratégias e técnicas utilizadas nas diferentes atividades, repetindo as que se verificavam como mais apelativas, entre outros. Esta preocupação constituiu tema de investigação da minha colega de estágio.

Desta forma, a estrutura e organização do PCI, bem como o tema do mesmo, permitiu trabalhar os conteúdos programáticos curricularmente previstos para o 2.º ano de escolaridade, através de aprendizagens ativas e significativas, tendo em conta os interesses dos alunos, a cultura e o meio envolvente, ao mesmo tempo procurou dar respostas a algumas das suas necessidades, promovendo o desenvolvimento de atitudes de colaboração e cooperação e fomentando o aumento da sua motivação, que por sua vez correspondem aos temas de investigação das estagiárias.

Assim sendo, as intervenções implementadas, no âmbito do tema de investigação, encontram-se articuladas no seio do PCI. De tal forma que, grande parte das atividades realizadas contribuíram, de uma forma mais ou menos explícita, para a promoção e desenvolvimento de competências e atitudes de colaboração e cooperação.

## 2.2. Plano cronológico da Intervenção

Numa fase inicial do estágio tivemos algumas semanas de observação com o objetivo de conhecer e caracterizar o contexto e as crianças. Esta fase foi crucial para ambientar-nos nas rotinas e particularidades da escola e da turma, integrarmo-nos, contactar e dialogar com as crianças, permitindo conhecer o contexto, nomeadamente as suas potencialidades e necessidades.

Durante esse tempo de observação foram verificadas carências ao nível da realização do trabalho de grupo e de relações interpessoais positivas entre os alunos, em contextos de trabalho de sala de aula, e também ao nível da motivação para a realização das tarefas escolares, nomeadamente na concentração e interesse que disponham para tal.

Depois de detetadas, as carências acima referidas foram tidas em conta como possíveis temas de intervenção pedagógica, no meu caso direcionado para a primeira carência referida e no caso da minha colega mais vocacionado para a reduzida motivação verificada.

Após as primeiras pesquisas relacionadas com os respetivos temas, e depois de estes serem discutidos com o professore cooperante e orientador de estágio, foram definidos os objetivos específicos de cada um. No meu caso, decidi focalizar o meu projeto na realização de trabalhos grupais, na promoção do espírito de colaboração e na Aprendizagem Cooperativa como formas de fomentar o desenvolvimento de relações interpessoais positivas.

Posto isto, começou-se a pensar na forma de os implementar na prática. Constatando que eram dois temas transversais ao currículo, fazia parte dos nossos objetivos realizar atividades em todas as áreas curriculares, que, desejavelmente, fossem articulados e relacionados. Nesta sequência, surge a ideia de utilizarmos o PCI, que tinha sido uma metodologia explorada numa unidade curricular do mestrado e que, na altura, foi por nos considerada deveras interessante. Coloca-se, então, a escolha de um tema para o PCI, que fosse significativo para os alunos e relacionado com o contexto, surgindo, de uma forma ainda pouco definida, a possibilidade de ser algo que tivesse a ver com a cultura e características daquela região, mais especificamente sobre um evento cultural designado por “Braga Celta” que tem lugar, anualmente, na freguesia.

Assim sendo, foi planeada e concretizada a nossa primeira intervenção, com o objetivo de descobrir o nível de interesse dos alunos por este tema, motiva-los para a concretização do projeto e dessa forma direciona-lo de forma concretizarmos os nossos objetivos.

Surge, assim, a primeira atividade relacionada com o trabalho de grupo. Após alguns momentos de motivação para o tema, foi proposto aos alunos que, em grupo, formulassem perguntas que gostariam de ver respondidas ao longo do projeto. Posteriormente, estas questões serviram como base para a construção do desenho global do projeto.

Com a primeira Atividade Integradora (AI), pretendeu-se que os alunos respondessem a questão geradora “Como é a nossa freguesia?” tendo sido realizadas diversas atividades nesta AI direcionadas para um aprofundamento dos conhecimentos sobre as características da freguesia de Esporões. Das que contribuíram de uma forma mais direcionada para o tema de investigação, posso referir, a realização de um brasão de Esporões, a criação de um brasão da turma, a elaboração de pictogramas sobre os animais em pares e a plantação de morangueiros.

A segunda AI, está relacionada com um local que constitui um ícone da região, o monte de Santa Marta das Cortiças. As atividades realizadas permitiram não só dar a conhecer um pouco mais sobre este local, mas também proporcionou uma articulação entre a atividade integradora anterior e a posterior, uma vez que é neste local pertencente à freguesia que se realiza a “Braga Celta”.

Como atividades final desta AI, surge a realização de um jogo de revisão, baseado numa técnica de Aprendizagem Cooperativa, que constitui uma das atividades mais importantes da investigação.

A terceira e última AI foi a mais complexa e rica em atividades. Nela, foram abordados diversos temas relacionados com a civilização Celta. A título de exemplo, refiro as que, de alguma forma, estiveram mais ligadas com a Colaboração e a Aprendizagem Cooperativa, como: dança celta a pares; campo lexical de algumas profissões; confeção de biscoitos de mel; fichas de resolução de problemas matemáticos e ficha de revisão. Nas duas últimas atividades referidas foram utilizadas técnicas de Aprendizagem Cooperativa.

Terminaram com esta terceira AI as nossas intervenções, não havendo nenhuma fase dedicada à conclusão do projeto pois, a professora cooperante mostrou interesse em dar continuidade ao mesmo.

### **2.3. Objetivos**

Ao nível da investigação, conforme evidenciamos na Capítulo I, foram definidos dois

objetivos gerais a desenvolver nos alunos. O primeiro está mais direcionado para a aquisição de competências sociais, enquanto o segundo se foca, essencialmente, nas técnicas e estratégias de organização do trabalho de grupo. Por uma questão de leitura e compreensão dos propósitos desta investigação volto, então, a enumerá-los:

1. Fomentar relações interpessoais de colaboração e entreajuda;
2. Promover o cumprimento de regras e o desenvolvimento de estratégias de cooperação no trabalho de grupo.

Em face deste objetivos da investigação, definimos, ainda, um conjunto de outros objetivos, mais específicos, que se encontram integrados, como não podia deixar de ser, nos objetivos gerais, e que são:

- Promover o desenvolvimento de relações interpessoais aluno-aluno e aluno-professor com base na colaboração;
- Fomentar o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de colaboração, cooperação, solidariedade e compreensão para com o outro;
- Incentivar o contínuo desenvolvimento de capacidades sociais e cooperativas por meio de trabalhos e atividades realizadas em pequeno grupo ou pares;
- Implementar estratégias baseadas na metodologia de Aprendizagem Cooperativa;
- Criar oportunidades dos alunos desenvolverem a capacidade de trabalhar cooperativamente em diferentes formas grupais;
- Verificar a adequação e pertinência do desenvolvimento dos conhecimentos e da aquisição dos conteúdos curriculares das crianças assentes na aprendizagem cooperativa/colaborativa e integrada.
- Analisar o impacto das estratégias de intervenção no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.



---

## **CAPÍTULO IV**

---

### **PROJETO CURRICULAR INTEGRADO:**

### **“A NOSSA TERRA”**



## Apresentação

Neste capítulo apresenta-se de forma sintética o Projeto Curricular Integrado desenvolvido no contexto de intervenção. Todas as atividades implementadas fazem parte deste projeto nomeadamente as atividades direcionadas para os temas de investigação.

Este capítulo contém uma primeira parte onde é explicado o surgimento do tema, uma segunda onde são expostas as principais prioridades e objetivos do projeto e, por fim, uma breve explicação de cada fase do mesmo, seguida do mapa de conteúdos correspondente. É possível, ainda, consultar em anexo uma tabela com as competências essenciais de cada uma das atividades desenvolvidas (Anexo 2).

### 1. Justificação do núcleo globalizador

O núcleo globalizador deste projeto surge logo nas primeiras semanas de observação. Para conhecer melhor o contexto de intervenção, as crianças, alguns pais, a professora cooperante e o professor supervisor, deram-nos a conhecer algumas curiosidades e informações da freguesia de Esporões.

Descobrimos, por exemplo, que se realiza, nesta freguesia, um evento cultural designado de “Braga Celta” onde é recriada uma aldeia dessa época e tem como finalidade dar a conhecer a cultura e a forma de vida desta civilização ancestral. Este acontecimento tem lugar no monte de Santa Marta das Cortiças, local de uma beleza natural incrível e onde existem vestígios arqueológicos que remontam à civilização Celta. Conta com a colaboração da Câmara Municipal de Braga e com a participação de toda a comunidade bracarense e de muitos visitantes atraídos pelas várias representações do quotidiano celta e pela gastronomia. Damos conta, ainda, de várias outras curiosidades que nos levaram a concluir que a freguesia de Esporões é bastante rica em património histórico, cultural e ambiental.

Quando, num momento informal, conversamos com as crianças sobre os assuntos acima referidos, constatamos que tinham sobre os mesmos um conhecimento muito elementar, pelo que consideramos que seria uma temática pertinente para ser explorada, devido à sua riqueza e diversidade de potenciais conteúdos curriculares a desenvolver no contexto escolar.

Surgiu então o tema “A nossa Terra” como núcleo globalizador do PCI, tendo como

objetivo geral a consciencialização, por parte das crianças, para a riqueza, aos mais diversos níveis, como a cultura, a história, o património natural e histórico, a gastronomia, da freguesia onde vivem.

Este PCI, de acordo com a sua metodologia e procedimentos, está organizado seguindo várias questões geradoras formuladas pelos alunos, que estão na base de todas as atividades desenvolvidas. Através delas são trabalhadas, numa perspetiva global e integradora, as várias áreas de saber, nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Tecnológicas e a Formação Cívica numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos.

## **2. Prioridades educativas**

Como referido anteriormente, este PCI foi construído numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos, contudo foi fundamentado em quatro propósitos essenciais: 1) Promover aprendizagens relacionadas com a cultura e o meio envolvente dos alunos, de forma a ser-lhes significativas e fomentando a sua participação ativa no processo de construção de conhecimentos. Contribuiu especialmente para este propósito a escolha do tema do PCI. 2) Adequar de forma articulada e coesa as temáticas do projeto com os conteúdos programáticos curricularmente previstos para o 2º ano de Escolaridade. 3) Desenvolver relações interpessoais positivas e atitudes de colaboração e cooperação, no seio de atividades em diferentes formas grupais (tema de investigação apresentado neste relatório). 4) Aumentar a motivação dos alunos para a realização de tarefas e atividades escolares (tema de investigação da colega de estágio).

Desta forma, foram determinadas algumas prioridades educativas para este projeto. Definiram-se, nomeadamente, objetivos, princípios educativos, estratégias de intervenção e competências transversais que procuram sustentar a intervenção pedagógica que enquadra, de uma forma integrada, os objetos de estudo das investigações levadas a cabo pelos membros do grupo de estágio. Essas prioridades serão seguidamente apresentadas pela ordem mencionada.

### **2.1. Objetivos do projeto**

Tendo em consideração o desenvolvimento integral dos alunos e, especificamente as

quatro componentes fundamentais da construção do projeto foram definidos alguns objetivos gerais:

- Conhecer e explorar a riqueza histórica, cultural e ambiental da freguesia.
- Compreender o valor histórico e ambiental do Monte da Santa Marta das Cortiças.
- Conhecer e explorar aspetos da cultura Celta, o seu modo de vida e as suas tradições.
- Reconhecer a importância da civilização Celta e o seu impacto na nossa cultura.
- Desenvolver a motivação para a busca e construção de novos conhecimentos.
- Desenvolver a capacidade de trabalhar, cooperativamente, em diferentes formas grupais.
- Promover o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre os alunos.
- Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica das diversas áreas curriculares.
- Contactar com várias estratégias de ensino-aprendizagem com a finalidade de desenvolver diferentes capacidades.
- Desenvolver um comportamento construtivo, responsável e autónomo.

Além dos mencionados objetivos gerais, foram ainda definidos objetivos específicos para cada área curricular (Anexo 1), bem como objetivos direcionados para os temas de investigação, no caso do tema do presente relatório, esses objetivos já foram enumerados no capítulo anterior.

## **2.2. Princípios educativos e estratégias de intervenção**

Foram definidos na parte inicial de construção do PCI um conjunto de princípios educativos que sustentam os processos educativos utilizados e que traduzem as nossas prioridades de intervenção. Estes princípios educativos têm como objetivo acentuar o papel ativo e construtivo do aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Simultaneamente à definição desses princípios foram também determinadas algumas estratégias de intervenção que fomentam e proporcionam oportunidades propícias ao desenvolvimento e integração dos respetivos princípios educativos. O seguinte quadro 2 apresenta, de forma clara, os princípios educativos e estratégias de intervenção escolhidos.

**Quadro 2:** Princípios Educativos e Estratégias de Intervenção

Princípios Educativos	Estratégias de Intervenção
<p><b>Aprendizagens significativas, ativas e construtivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Aprendizagens relacionadas com as vivências e a história pessoal dos alunos.</li> <li>❖ Conhecer e respeitar os conhecimentos base do aluno, as suas ideias e opiniões e partir destas para a construção de aprendizagens ativas e significativas que permitam às crianças adquirir novos conhecimentos mobilizando-os e relacionando-os com os conhecimentos já adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover atividades que permitam a participação ativa dos alunos e que proporcionem a partilha de ideias e opiniões, bem como dos seus conhecimentos prévios.</li> <li>• Criar oportunidades de relacionar os conhecimentos prévios com aqueles que adquirem de novo.</li> <li>• Envolver os alunos no processo de aprendizagem e decisão, planificando as atividades tendo em conta as suas ideias e opiniões.</li> </ul>
<p><b>Inclusão e igualdade de oportunidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Oferecer oportunidades de aprendizagem e participação a todos os alunos independente das suas dificuldades ou diferenças.</li> <li>❖ Criar um clima onde todos os intervenientes no processo educativo se tratem com respeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver um projeto que valorize todos os alunos e as suas diferenças, bem como as capacidades e interesses de cada um.</li> <li>• Incentivar todos os alunos a participar e a realizar tarefas que contribuam para o projeto, independentemente do seu nível de dificuldade.</li> </ul>
<p><b>Cooperação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Trabalhar em grupo colaborando e respeitando as ideias dos colegas e direcionando os trabalhos no sentido de alcançar objetivos comuns.</li> <li>❖ Aprender que beneficiam do trabalho em conjunto e da cooperação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar tarefas diversificadas em diferentes formas de agrupamento (pares, pequeno grupo, grande grupo).</li> <li>• Promover o trabalho colaborativo.</li> <li>• Desenvolver competências sociais e de cidadania como saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, entre outras.</li> <li>• Utilizar estratégias da Aprendizagem Cooperativa.</li> </ul>
<p><b>Autonomia e responsabilidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Fomentar o espírito de iniciativa e responsabilidade individual para que os alunos: a) desenvolvam uma maior independência na realização das tarefas; b) percebam as implicações das suas ações nos outros; c) tomem consciência das suas capacidades mas também das dificuldades pensando em formas de ultrapassa-las, tornando-se, assim, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a tomada de decisões.</li> <li>• Definir em conjunto atividades e estratégias de regulação dos trabalhos.</li> <li>• Criar oportunidades de liderança do grupo para todos os alunos.</li> <li>• Distribuir tarefas dentro do grupo, de forma a que, este, só tenha sucesso se todos fizerem a sua parte.</li> <li>• Elogiar o sucesso dos alunos, mas também incentivar e ajudar a ultrapassar dificuldades.</li> </ul>
<p><b>Integração do meio e da comunidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Dar a conhecer, aos alunos, o meio envolvente e promover a abertura e o diálogo com toda a comunidade educativa e outras, desenvolvendo o espírito de entajuda e de envolvimento da comunidade e do meio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver a comunidade e com ela trabalhar de forma articulada.</li> <li>• Partilhar as descobertas e as atividades dos alunos com a comunidade.</li> <li>• Trabalhar aspetos do meio envolvente.</li> </ul>
<p><b>Integração curricular:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Integrar as diferentes áreas curriculares num projeto único, desenvolvendo atividades diversificadas nas diferentes áreas e que impliquem o desenvolvimento de capacidades transversais mas, também, específicas de cada área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes estratégias e atividades diversificadas.</li> <li>• Realizar atividades em todas as áreas curriculares.</li> <li>• Dar primazia a atividades que impliquem mais do que uma área curricular.</li> </ul>

### 2.3. Competências transversais

Em face da caracterização do contexto e das crianças que constituem a turma, e tendo em conta esse trabalho para definir a temática do projeto, definimos os objetivos e os princípios que orientam toda a intervenção pedagógica. Nesse sentido, interessa agora, de forma coerente com a temática do projeto e com as características da turma, assim como as prioridades definidas, traçar algumas das competências transversais para as quais queremos contribuir com o desenvolvimento deste projeto, indo ao encontro de algumas das questões que foram definidas e identificadas e que dão sentido ao tipo de intervenção que preconizamos. Assim, as competências transversais que consideramos pertinente serem trabalhados ao longo do projeto são as seguintes:

**Autonomia:** Promover oportunidades para o aluno construir os seus conhecimentos e realizar tarefas de forma autónoma e independente, desenvolvendo estratégias de construção de conhecimento que têm por finalidade aumentar a sua habilidade de tomar as suas próprias decisões e de as executar.

**Motivação:** As atividades e tarefas realizadas devem ser planeadas e desenvolvidas de forma a serem interessantes para o aluno, estimulando-o positivamente. Este deve, ainda, desenvolver o desejo e motivação para a aprendizagem, compreendendo a necessidade de participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento e ser bem-sucedido.

**Comunicação:** Os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver capacidades de comunicação verbal e não-verbal. Devem-se tornar capazes de comunicar ideias, pensamentos e factos, tendo em conta diferentes contextos e objetivos.

**Relacionamento interpessoal e de grupo:** Promover atitudes e valores relacionados com a interajuda, cooperação, respeito e responsabilidade, através de diferentes atividades que fomentem capacidades como: 1) comunicar de maneira construtiva e em diferentes contextos; 2) expressar, entender e respeitar pontos de vista diferentes; 3) ser tolerante e solidário; 4) ser responsável inspirando confiança e respeito; 5) resolver situações problemáticas e conflitos através do diálogo e da negociação; 6) trabalhar em grupo de forma cooperativa.

**Cidadania ativa:** Desenvolver nos alunos competências cívicas baseadas nas noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, através do exercício das mesmas e que permitam a cada um ter uma participação ativa, cívica, responsável e democrática no

processo de ensino-aprendizagem. Para tal, serão tidas em atenção as ideias, opiniões e interesses dos alunos na preparação das aulas, bem como a sua participação ativa nas mesmas. Pretende-se, também, que compreendam normas e regras, que reflitam sobre elas, que desenvolvam hierarquias de valor e a capacidade de prever consequências pessoais, sociais e ambientais.

### 3. Desenho Global do Projeto

O Desenho Global do Projeto, apresentado na figura 4, tem a função de elucidar, de forma sistemática, o desenvolvimento do projeto e as questões geradoras abordadas.

Este projeto foi desenvolvido em três fases:

- **Fase de Motivação:** Corresponde às primeiras atividades realizadas e que tiveram como primordial objetivo verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, perceber a sua motivação relativamente a ele, bem como, conhecer quais os interesses e curiosidades dos alunos. No final desta fase foram formuladas as ideias iniciais de construção e desenvolvimento do projeto, que, naturalmente, foram sendo adequadas e adaptadas, conforme a evolução das atividades, contudo, foi através dos dados e informações recolhidas nesta fase que se organizou o restante desenvolvimento do projeto.
- **Fase de Desenvolvimento:** o desenvolvimento do projeto foi composto por três Atividades Integradoras:
  - Como é a nossa Freguesia?
  - O que é o Monte de Santa Marta das Cortiças?
  - Quem eram os Celtas?

Ao longo desta fase, foram realizadas diversas atividades onde foram exploradas as diferentes questões propostas pelos alunos na primeira fase, que lhes permitiram tomar conhecimentos de diversos aspetos relacionados com o meio envolvente, nomeadamente aspetos relacionados com a cultura, história e património local.

- **Fase de divulgação:** Esta fase não foi concretizada por nós, estagiárias, uma vez que a professora cooperante mostrou interesse em dar continuidade ao projeto, já que os alunos demonstravam grande vontade e motivação para continuar a trabalhar assuntos relacionados com o mesmo. A título de curiosidade, é interessante referir que a professora cooperante pretendia propor a junta de freguesia a divulgação do trabalho realizado com a turma no evento cultural “Braga Celta”.

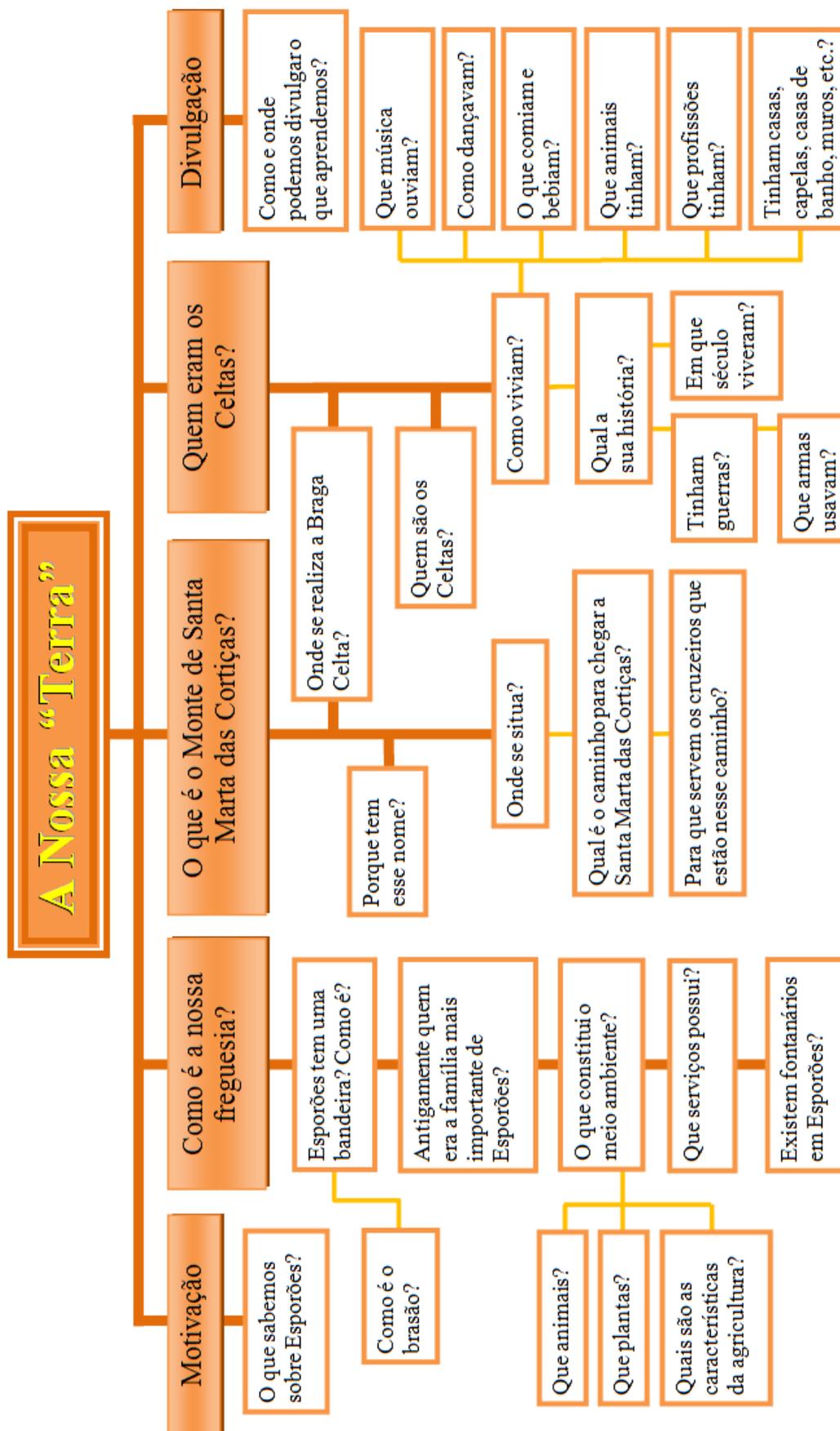


Figura 4: Desenho global do PCI “A Nossa Terra!”.

Antes de passar à apresentação as diferentes atividades integradoras desenvolvidas neste projeto, durante o período de intervenção pedagógica do estágio, julgo conveniente ilustrar, através da Figura 5, a legenda que orienta a leitura dos mapas de conteúdos, que são um instrumento de orientação das atividades, mas também de sistematização das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Como sabemos, na perspetiva de trabalho que é defendida pela metodologia de PCI, os conteúdos são entendidos de uma forma integrada e constituídos não só pelos conceitos e factos, aqueles que o currículo tradicional valoriza e trabalha, mas também pelos valores e atitudes e pelos procedimentos (Alonso, 1996; Zabala, 1999).

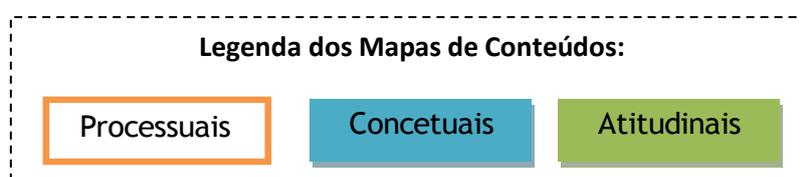


Figura 5: Legenda para interpretar os mapas de conteúdos apresentados.

### 3.1. Fase de Motivação

Numa primeira fase pretendeu-se motivar as crianças para a realização do projeto pelo que tentámos perceber o que já sabiam e o que lhes interessava saber sobre a freguesia para que, dessa forma, pudéssemos adequar o nosso trabalho às “necessidades individuais, culturais e sociais dos destinatários e das condições do contexto em que aquela se vai desenvolver: alunos, famílias, escola, meio ambiente”. (Alonso, 1996, p.23)

Assim sendo, esta primeira fase surgiu tendo em vista dois objetivos: 1) descobrir quais os interesses dos alunos relativamente a este tema; 2) motivá-los para uma participação ativa, criativa, divertida, e cívica para a realização do projeto. Para além disto, pretendeu-se também: a) proporcionar momentos de discussão e partilha para o desenvolvimento de competências cívicas e de comunicação oral; b) verificar o comportamento e as capacidades dos alunos para trabalhar em pequeno grupo; c) introduzir e experimentar novas estratégias e instrumentos de exploração de conteúdos.

Assim sendo, planeamos atividades que fomentassem a motivação e nos permitissem obter os dados necessários para a planificação das fases seguintes do projeto. O mapa de conteúdos, figura 6, que se apresenta em seguida sistematiza as atividades realizadas.

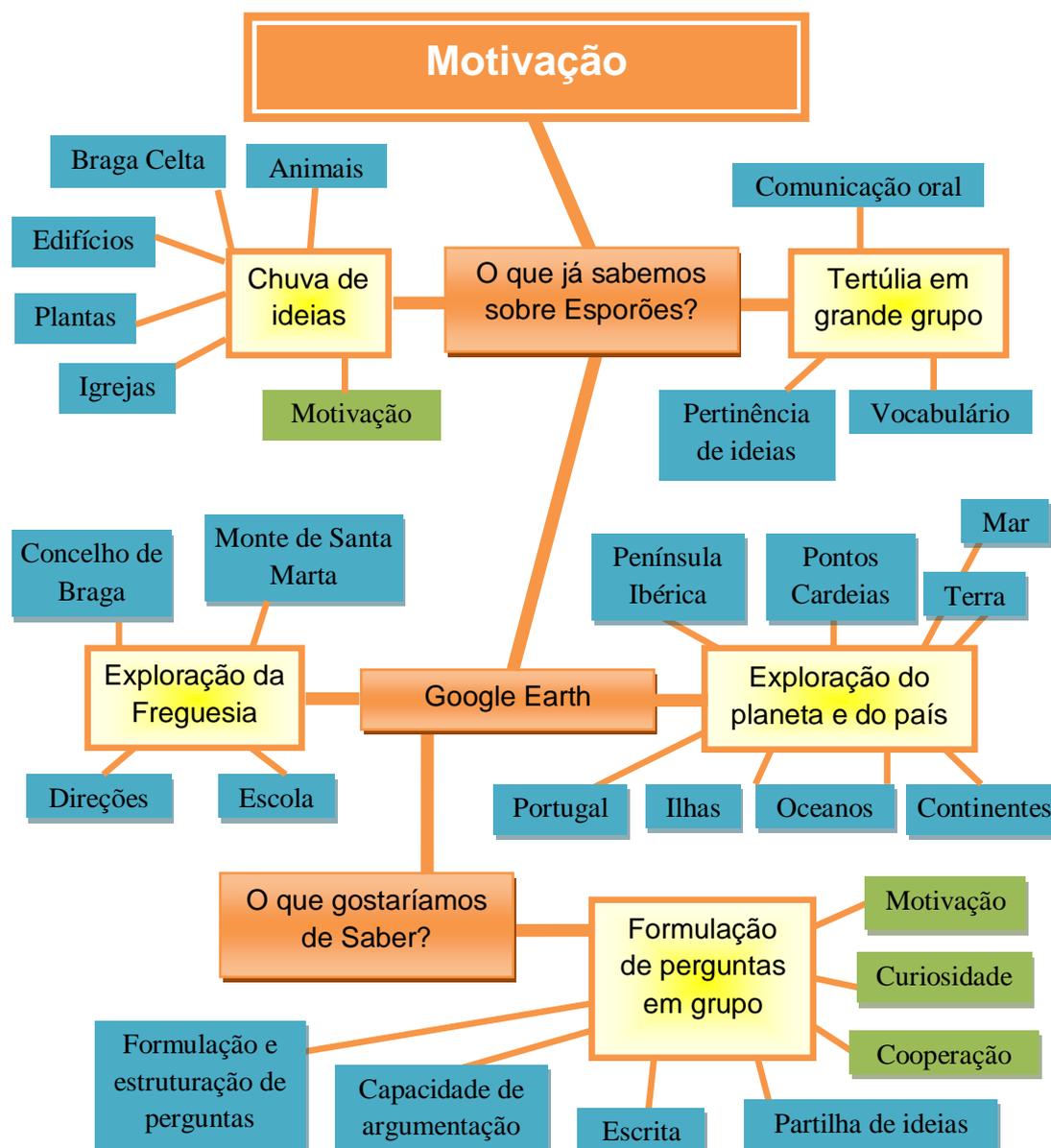


Figura 6: Mapa de Conteúdos da fase de Motivação

No sentido de atingir os referidos objetivos, preparamos, como primeira atividade, uma tertúlia, em grande grupo, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, usando como suporte o brainstorming ou “chuva de ideias”, procurando responder à pergunta “O que já sabemos sobre Esporões?”.

Posteriormente, fizemos uma visita virtual à freguesia, usando a ferramenta Google Earth, durante a qual exploramos alguns novos conceitos e curiosidades. No final, propôs-se aos alunos

que se reunissem em pequeno grupo e que formulassem perguntas, ou escrevessem sobre o que queriam saber mais, ou aprofundar melhor, sobre esta localidade.

A partir deste momento toda a organização do projeto e atividades desenvolvidas resultaram deste trabalho prévio de auscultação dos conhecimentos prévios e dos interesses manifestados pelos alunos. Claro que, tivemos em conta a necessidade de fazer uma seleção das questões formuladas pelas crianças, no sentido de averiguar a sua pertinência curricular e a exequibilidade das mesmas no tempo disponível. Outras questões podiam também vir a ser exploradas mais tarde pela professora cooperante, no seguimento do trabalho efetuado no âmbito do estágio. A nossa observação nesta fase inicial tornou-se fundamental para tomar opções relativas ao seguimento do trabalho.

### **3.2. Como é a nossa freguesia?**

Durante a fase de desenvolvimento do projeto foi planificada uma primeira Atividade Integradora que aborda a questão geradora “Como é a nossa freguesia?”, no sentido de trabalhar para um aprofundamento do conhecimento sobre o espaço onde a maior parte dos alunos vive e estuda, ou seja, a freguesia de Esporões. Assim, esta atividade integradora tem como principais objetivos dar a conhecer algumas características da freguesia, fomentar a curiosidade sobre o meio onde vivem e desenvolver um sentimento de pertença.

Para se perceber as atividades programadas para esta atividade integradora construímos o Mapa de Conteúdos (Figura 7), que nos dá uma ideia significativa dos conteúdos trabalhados e de como os conseguimos integrar no âmbito das atividades propostas.

Na organização desta fase e na escolha das atividades (tal como nas fases posteriores) tivemos em consideração os interesses demonstrados e as perguntas formuladas na fase anterior, bem como os conteúdos programáticos curricularmente previstos para este ano de escolaridade, procurando desenvolver um projeto integrador que englobasse as diferentes áreas curriculares.

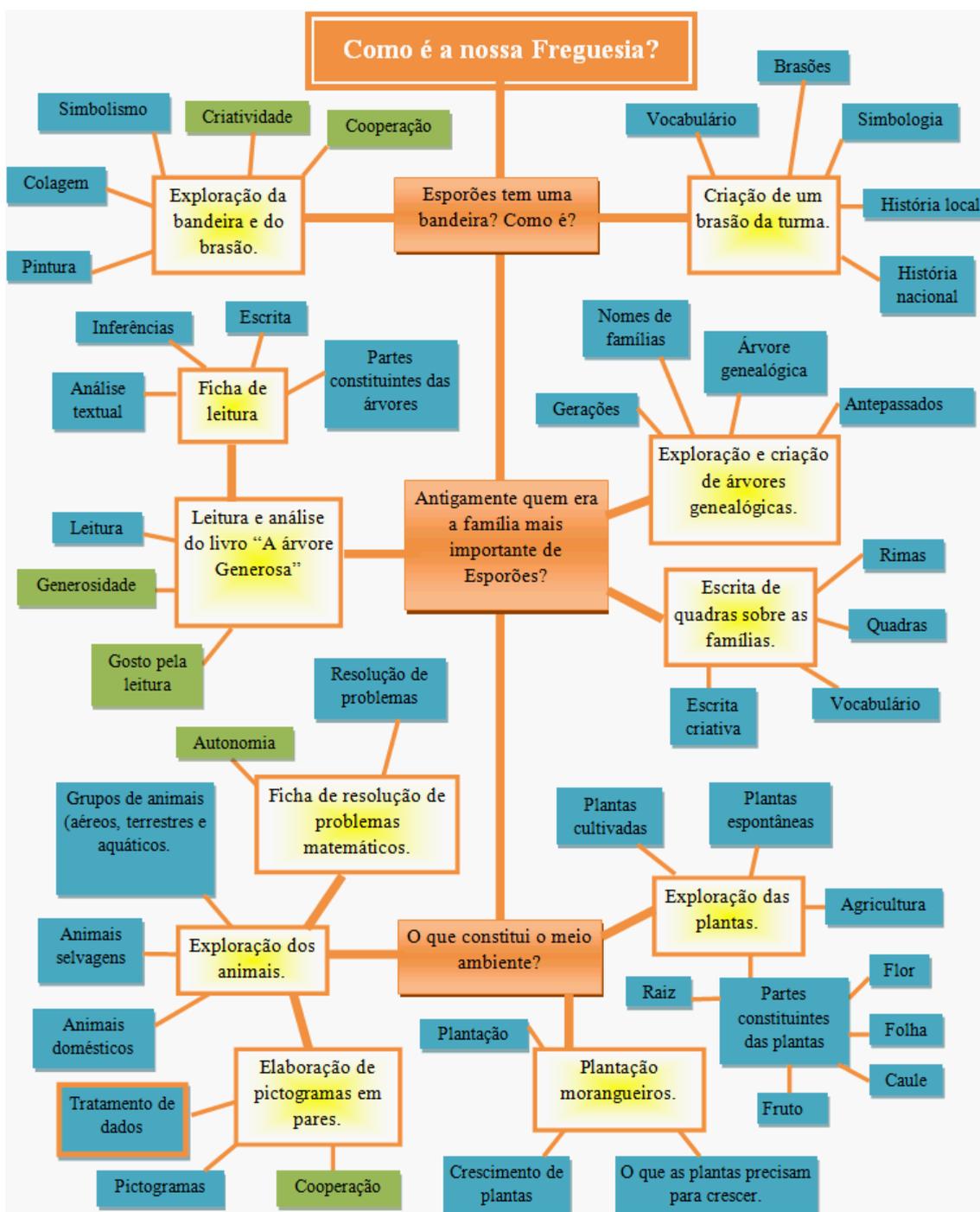


Figura 7: Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Como é a nossa Freguesia?”.

Dessa forma, realizaram-se, tal como inicialmente previsto, um total de oito atividades, sendo que algumas delas continham várias tarefas e/ou diferentes momentos. A título de exemplo posso referir que, ao longo desta fase, a turma ficou a conhecer qual o brasão de Esporões e o seu significado; criou um brasão da turma; explorou quais os animais e plantas típicas de Esporões e as suas características; analisou a elaborou árvores genealógicas e quadras poéticas sobre a família, entre outras atividades.

### 3.3. Fase 3: O que é o monte de Santa Marta das Cortiças?

Consideramos conveniente dedicar uma atividade integradora à exploração do Monte de Santa Marta das Cortiças como ícone cultural, histórico, ambiental e patrimonial da região e o local onde se realiza a Braga Celta que, como referido anteriormente, é um dos acontecimentos mais importantes desta freguesia. Em seguida, é também apresentado o respetivo mapa de conteúdos desta atividade integradora (Figura 8) que, como já referimos, tem uma dupla função importante nesta metodologia de trabalho: de estruturação curricular, servindo para orientar a atividade profissional do professor onde se percebe as relações significativas que se pretendem atingir entre os conteúdos, a partir das atividades propostas; a outra remete para uma função pedagógica de os alunos tomarem consciência das atividades a realizar e dos conteúdos sistematizados a propósito das mesmas. Cabe ao professor fazer essa evidência junto as crianças.



Figura 8: Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “O que é o Monte da Sta. Marta das Cortiças?”

Como primeira atividade pretendíamos efetuar uma visita de estudo ao local e aproveitá-la

para desenvolver um conjunto de atividades que respondessem às questões formuladas pelas crianças, contudo e devido a diversos fatores alheios à nossa vontade não foi possível realizá-la, pelo que optamos por satisfazer a curiosidade dos alunos utilizando dois suportes informáticos, uma apresentação em PowerPoint e a ferramenta Google Earth.

Para além destas atividades integramos, também, nesta atividade integradora um jogo de revisão que englobava os conhecimentos e conteúdos trabalhados tanto nesta fase como na anterior.

Apesar de ser uma etapa do trabalho consideravelmente pequena, esta atividade integradora teve um papel fundamental não só pelas questões abordadas mas, também, porque serviu como fio condutor na transição entre a exploração da freguesia e o povo Celta, que será o próximo tema a tratar.

### **3.4. Fase 4: Quem eram os Celtas?**

Como referido anteriormente, no monte que hoje designamos de Santa Marta das Cortiças, há remotos anos, viveu uma tribo Celta que deixou naquele local alguns vestígios arqueológicos. De forma a valorizar a presença deste povo na região, e o património histórico e cultural de Esporões, a população desta freguesia, recentemente, começou a organizar uma reconstituição desses tempos, no mesmo local onde habitaram.

Este acontecimento, é muito valorizado e motivo de orgulho, não só para os membros da freguesia como para a própria cidade de Braga. Desta forma, esta atividade integradora tem entre outros objetivos, a sensibilização dos alunos para este evento e a sua participação significativa e informada no mesmo. Consideramos, também, fundamental que os alunos conheçam e reconheçam a importância do passado histórico do meio onde vivem, porque é conhecendo o passado que damos valor ao presente e melhor podemos preparar o futuro.

Assim sendo, nesta quarta atividade integradora deste projeto foram exploradas diversas características da cultura Celta nomeadamente: música, dança, profissões, arte, vestuário, alimentação, habitações, Druidas, armas e guerras. Como de costume também para esta atividade construímos o mapa de conteúdos correspondente (Figura 9).

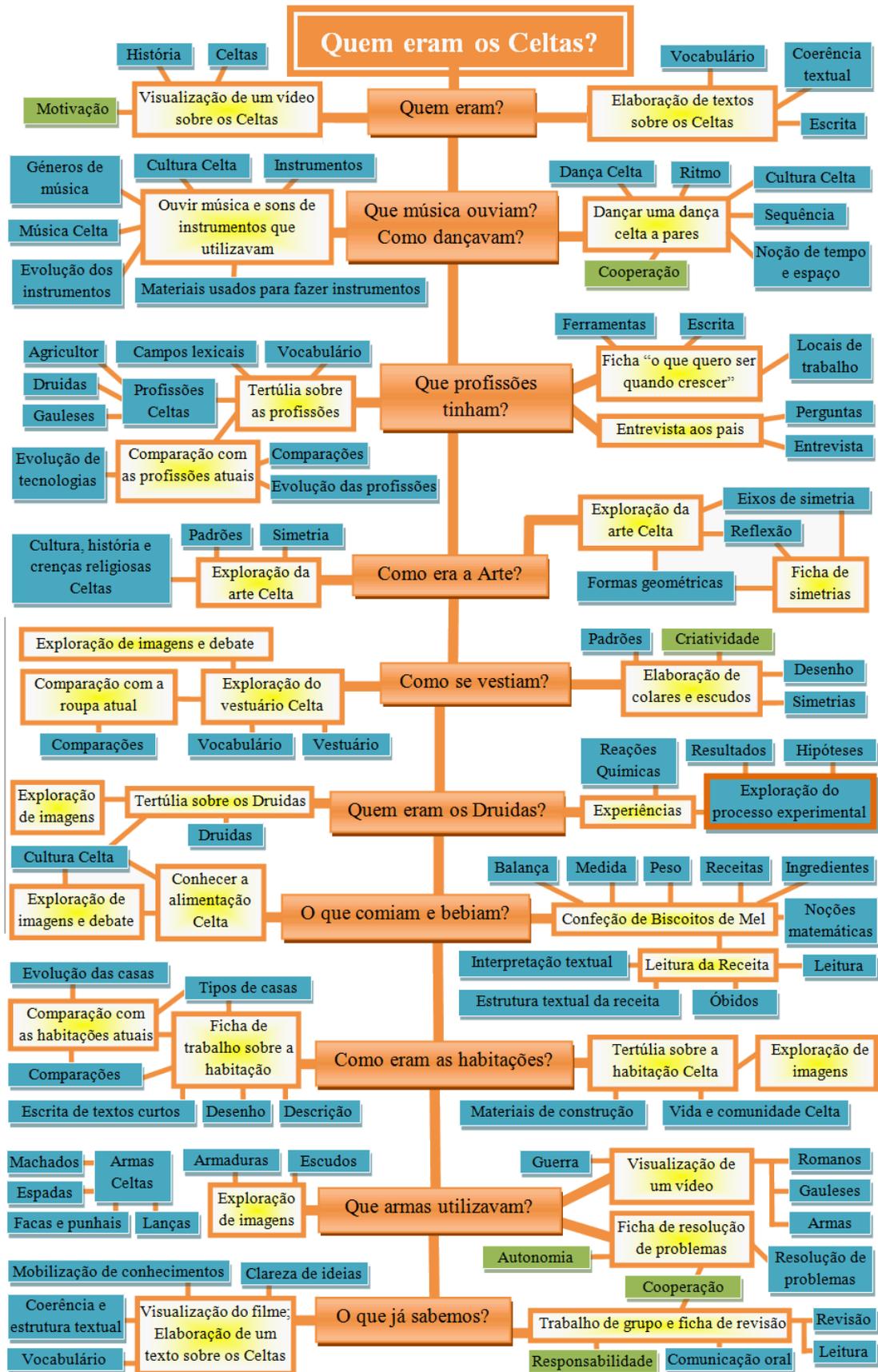


Figura 9: Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Quem eram os Celtas?”

Esta foi uma das fases mais extensas e significativas deste trabalho. Foram realizadas quinze atividades, grande parte delas subdivididas em várias tarefas e/ou momentos, entre as quais é possível referir por exemplo: visualização de filmes, criação de textos, experiências científicas, confeção de biscoitos, exploração de imagens, resolução de problemas matemáticos, entre muitas outras.

## **CAPÍTULO V**

# **ANÁLISE DOS CONTRIBUTOS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORAÇÃO**



## Apresentação

Como foi referido no capítulo anterior, ao longo do PCI concretizaram-se diversas atividades que visaram o desenvolvimento integral dos alunos, mas, foram tidas em especial consideração, algumas prioridades educativas e metodológicas. No presente capítulo são analisadas as que, de certa forma, as identifico como mais relevantes relativamente ao contributo que deram para a promoção e desenvolvimento de competências e atitudes de colaboração e cooperação, nomeadamente aquelas em que foram utilizadas técnicas e estratégias de Aprendizagem Cooperativa. Devido à abundância de atividades realizadas, neste âmbito, optei por selecionar sete, as quais considerei fulcrais para o âmbito do estudo, para além de corresponderem a momentos distintos da concretização do PCI. Desta forma, evidenciam o trabalho realizado e o caminho percorrido, tanto ao nível do desenvolvimento do PCI, como ao nível de estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

A primeira atividade escolhida coincide com a primeira atividade realizada neste âmbito e, como tal, é bastante significativa neste estudo, pois corresponde à primeira experiência de trabalho de grupo dos alunos, pelo menos este ano letivo, tendo-me permitido observar o comportamento das crianças no seio deste tipo de trabalho. A segunda atividade corresponde à realização de uma tarefa onde foi dada a opção aos alunos de escolher entre trabalhar sozinhos ou em grupo, com o intuito de perceber qual a sua forma de trabalho preferida. Como terceira e quarta atividades optei por apresentar duas que para além dos objetivos comuns a quase todas as atividades desta natureza, ou seja, objetivos relacionados com as atitudes de colaboração e do trabalho em cooperação, também protagonizaram outros, designadamente, promover o aumento do espírito de grupo-turma (no caso atividade três), e analisar as diferenças entre o trabalho a pares em relação aos trabalhos de grupo realizados anteriormente em grupos de quatro ou cinco elementos (atividade quatro). Nas restantes três atividades neste capítulo aforam utilizadas e profundadas técnicas de Aprendizagem Cooperativa na organização das mesmas. Estas estratégias revelaram-se instrumentos interessantes e muito adequados ao desenvolvimento de competências sociais essenciais ao trabalho de grupo, devido à estrutura e organização que, cuidadosamente, foi pensada com esse intuito.

O Quadro seguidamente apresentado pretende constituir uma síntese esclarecedora do que pretendo abordar neste capítulo (Quadro 3)

**Quadro 3:** Síntese de atividades a analisar no capítulo V.

<b>Atividade</b>	<b>Descrição sucinta</b>	<b>Objetivos para o estudo<sup>12</sup></b>	<b>Tipo de grupo</b>
<b>1.</b> Questões geradoras	– Após uma primeira abordagem ao tema do projeto foi solicitado aos alunos que, distribuídos em pequenos grupos, registassem o que gostariam de saber mais sobre o tema.	– Observar os comportamentos dos alunos em grupo.	4 Elementos
<b>2.</b> Brasão de Esporões	– Posteriormente à análise do brasão da freguesia foi proposto aos alunos decorassem um Brasão, podendo-o fazer em grupo ou individualmente.	– Verificar qual a percentagem de alunos que prefere trabalhar em grupo ou individualmente.	Individual ou grupos de 4 elementos
<b>3.</b> Brasão da turma	– Aproveitando os conhecimentos adquiridos sobre brasões foi sugerido que a turma fizesse o seu próprio brasão. Cada grupo escolheu e criou um elemento para lá colocar	– Aumentar o espírito de grupo-turma.	Grupos de 4 elementos e um grupo de 5
<b>4.</b> Pictogramas	– No seguimento da análise de pictogramas foi proposto que os alunos em cooperação com um colega criassem um pictograma.	– Verificar a diferença entre trabalho em pequeno grupo e trabalho em pares.	Pares
<b>5.</b> Jogo de revisão	– No final da terceira fase do projeto foi preparado um jogo de revisão com base numa estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “Cabeças numeradas juntas” <sup>13</sup> .	– Implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa	Grupos de 3 ou 4 elementos
<b>6.</b> Resolução de problemas matemáticos	– Foi implementada uma forma diferente de resolver problemas matemáticos em grupo tendo por base numa estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “A roleta” <sup>14</sup> .	– Implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa	Grupos de 3 elementos
<b>7.</b> Ficha de revisão	– Para rever os conteúdos estudados durante a fase 4 do projeto foi realizada uma ficha de revisão baseada numa estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “Jigsaw” <sup>15</sup> .	– Implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa	Grupos de 4 elementos

Num segundo ponto deste capítulo, são analisados os dados recolhidos e expostos no primeiro ponto com os quais se pretende fazer um balanço dos resultados obtidos, direcionado, sobretudo, para o impacto das estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativas no desenvolvimento social dos alunos.

<sup>12</sup> Neste esquema apenas são apresentados os objetivos específicos que cada atividade conteve para o desenvolvimento do estudo, naturalmente para cada uma destas atividades estiveram presentes outros objetivos nomeadamente de cariz curricular e também objetivos relacionados com o objetivo geral do estudo: desenvolvimento de competências e atitudes de colaboração e cooperação. As especificidades de cada atividade podem ser consultadas na tabela de competências específicas por atividade no anexo 2. Estão presentes, também, em anexo, alguns dos instrumentos e materiais utilizados nestas atividades.

<sup>13</sup> Designação retirada de Lopes & Silva (2009).

<sup>14</sup> Designação retirada de Lopes & Silva (2009).

<sup>15</sup> Designação retirada de Lopes & Silva (2009).

# 1. Análise das atividades e avaliação das competências colaborativas dos alunos

## 1.1. Questões geradoras

Como foi referido várias vezes neste relatório, durante o tempo de observação não houve nenhuma oportunidade de ver os alunos a trabalhar em grupo, pois este género de trabalho não fazia parte dos métodos privilegiados pela Professora Cooperante. Tendo isto em conta, e uma vez já definido o tema de investigação, emerge como primeira necessidade a realização de um levantamento diagnóstico das competências e atitudes colaborativas dos alunos, definido por Lopes e Silva (2009, p.33) como um dos principais requisitos para quem quer implementar o trabalho em grupo cooperativo. Deste modo, esta atividade surge como o terceiro momento da primeira intervenção realizada.

Após uma primeira introdução ao tema do PCI, surgiu a necessidade de verificar quais as temáticas e questões mais significativas para os alunos. Assim sendo, foi-lhes solicitado que se reunissem em grupo e fizessem uma lista de questões que gostariam de ver respondidas ou exploradas ao longo do projeto. Estes quesitos foram, posteriormente, analisados e organizados por mim e pela minha colega de estágio de modo a que se tornassem nas “questões geradoras” de todo o PCI.

Posto isto, foram distribuídos os alunos por grupos, de modo aleatório, mas atendendo à sua dimensão, formando-se cinco grupos de quatro elementos (tal foi possível porque faltaram duas crianças).

Depois dos grupos organizados, a primeira tarefa consistia em cada grupo eleger um dos seus membros, no sentido de ficar como responsável pelos registos escritos. Esta tarefa foi facilmente executada por alguns grupos, mas noutros casos foi necessário intervir, pois não conseguiram chegar a um consenso ou negociar de forma autónoma. Um dos casos onde foi necessário mediar as negociações foi num grupo onde dois dos elementos insistiam em assumir e executar a tarefa. De forma a pôr fim ao impasse, foi solicitado aos outros dois alunos que constituíam o grupo que escolhessem o candidato que mais lhes agradava. Ambos escolheram a mesma pessoa que assim, e por maioria, ficou responsável pelo trabalho a realizar. Desta forma foram introduzidas as noções de “votação” e “maioria”.

Depois da primeira tarefa estar concluída, cada grupo foi convidado a começar a pensar, a dialogar e a escrever as suas perguntas. Nesta fase da atividade, procurou-se intervir apenas quando fosse estritamente necessário ou quando solicitado pelos alunos, pretendendo-se observar os seus comportamentos da forma mais genuína possível. Contudo, em alguns grupos foi necessário intervir diversas vezes, sobretudo porque pediam constantemente a nossa ajuda. As questões ou dúvidas foram surgindo: “Que tipo de perguntas é para escrever?”; “É para fazer perguntas sobre o quê?”; “Eu não sei o que quero saber.”; “Posso perguntar sobre as guerras dos celtas?”; “Eu quero saber mais sobre os Celtas, como faço para escrever isso?”; “Nós queríamos ir à Santa Marta, podemos pôr?”, são exemplos de algumas das interrogações apresentadas.

Considero que as dificuldades demonstradas por alguns alunos, relativamente a esta tarefa, deveu-se ao facto de não estarem habituados a desempenhar este tipo de funções, a ser autónomos, a dar opiniões, nem a tomar decisões. Além disso, como para a maioria destas crianças todo o trabalho feito na escola tem uma única resposta correta, foi-lhes difícil perceber que com esta atividade tudo o que diziam, desde que fosse relacionado com o tema, estava correto. Isso causou-lhes uma certa confusão que, no entanto, se foi esbatendo com o decorrer do tempo.

Aos poucos as crianças foram compreendendo qual o objetivo da atividade e então surgiram ideias muito interessantes e questões específicas e pertinentes. Ainda assim, precisavam constantemente de questionar alguma das professoras e de obter algum sinal de aprovação para se sentirem confiantes.

Nesta atividade utilizei pela primeira vez a Tabela de Observação e Avaliação das Competências Sociais (TOACS) dos alunos (Anexo 3), o que permitiu retirar algumas conclusões, nomeadamente:

- Estes alunos tinham, sobretudo, dificuldades em competências que implicassem colocar-se no papel do outro, por exemplo tentar compreender o que os outros sentem, em aceitar a diferença de opiniões e saber dialogar/negociar nesses casos.
- As situações de discórdia eram equivalentes a momentos de tensão e, frequentemente, de conflitos, sendo, muitas vezes, necessária a intervenção de um professor para ajudar a resolver o problema, sugerir estratégias de resolução ou mesmo servir de mediador entre

os diálogos e negociações.

- Raramente tinham atitudes de estreita cooperação e colaboração, não reconhecendo o colega como alguém capaz de ajudar em alguma dificuldade que sentissem, nem sentindo a responsabilidade de ajudar outrem que necessitasse de apoio. Muito raramente elogiavam um colega pelo seu contributo e quando o faziam era porque o professor o tinha feito antes.
- Sentiam dificuldade em gerir a participação de todos os elementos do grupo e apesar de se ter notado um esforço da maioria em se entrosar, quando entendiam que algum membro do grupo não estava a dar o seu devido contributo reclamavam com ele, ou junto do professor, não havendo nenhum tipo de incentivo ou encorajamento, sendo, por isso, pouco solidários.
- Tal como acontecia na maioria das aulas, e dos momentos de partilha de opiniões, tinham bastante dificuldade em respeitar a regra de falar um de cada vez e também em falar baixo para não perturbar o ambiente de trabalho.
- Ao nível da comunicação evidenciavam capacidades muito satisfatórias, demonstrando especial gosto pelo diálogo e pela partilha de ideias e opiniões, sendo a maioria dos alunos capazes de argumentar e defender as suas posições.
- Não demonstravam nenhum tipo de inibição em solicitar a ajuda do professor, sendo aliás o tipo de competência onde foram observados melhores resultados.

Os dados recolhidos na TOACS encontram-se compilados na Tabela 1. Tendo em conta os comportamentos observados e fazendo uma avaliação global da atividade considero que esta foi bem-sucedida.

Reconheço que a ansiedade natural por ser uma das primeiras intervenções foi amplificada pelo receio de ser um método no qual nunca os tinha visto trabalhar e por isso temia as suas reações. Contudo, fui positivamente surpreendida e apesar de terem ocorrido diversos incidentes recorrentes da escassez de experiências de trabalho em grupo por parte dos alunos, esses entraves não prejudicaram o resultado final. Estou, inclusive, convicta que este foi favorecido pelo trabalho de grupo uma vez que, “o poder criativo é maior no grupo do que no indivíduo, pois os participantes exercitam-se, estimulam-se, respondem uns aos outros.” (Vanoye, 1979, p.79)

Níveis de avaliação das competências	Nº de competências em cada nível	Percentagem %
<b>1</b> (Nunca)	6	20
<b>2</b> (Muito poucas vezes)	14	46,(6)
<b>3</b> (Algumas vezes)	7	23,(3)
<b>4</b> (Frequentemente)	2	6,(6)
<b>5</b> (Sempre)	1	3,(3)

Tabela 1: Dados recolhidos pela TOACS durante a atividade “Questões Geradoras”.

Um aspeto que considero ter contribuído bastante, na forma como os alunos trabalharam em grupo, diz respeito ao carácter comunicativo que a maioria deles possuía o que beneficiou e facilitou, em muito, a concretização desta tarefa, mas também contribuiu, significativamente, para a motivação e entusiasmo demonstrado durante a realização da mesma. Ainda assim, e apesar dos aspetos positivos evidenciados, ficou explícito que existia muito trabalho para fazer com estes alunos ao nível das competências de cooperação e colaboração, tal como já foi referido anteriormente.

Para concluir, é ainda de salientar que a intenção principal desta atividade, ao nível do projeto de investigação, foi atingida. Ao longo de toda a tarefa, as diferentes situações observadas foram muito ilustrativas das potencialidades e carências que estes alunos possuíam. Foi notório que grande parte dos alunos tinha pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas e existiam competências sociais, designadamente relacionadas com a colaboração, cooperação e solidariedade, que estes alunos pura e simplesmente não possuíam, porque as ignoravam ou nunca foram confrontadas com elas nem com os seus benefícios. Neste sentido, esta atividade veio reforçar a minha convicção de que o trabalho de grupo é fulcral para o desenvolvimento pleno dos alunos, sobretudo ao nível das competências sociais.

Além das questões atrás referidas, penso que este trabalho contribuiu muito bem para definir os dois principais objetivos das intervenções a realizar: um mais direcionado para a aquisição ou desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências sociais; outro focado, essencialmente, nas técnicas e estratégias de organização do trabalho de grupo, porque, tal como afirmam Freitas e Freitas (2003, p.25), “trabalhar em grupo exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com o respeito por princípios e regras”.

## 1.2. Brasão de Esporões

Durante a primeira Atividade Integradora da fase de desenvolvimento do PCI, explorou-se a freguesia de Esporões. Para este efeito foi analisado, por exemplo, o brasão da freguesia. Juntamente com a turma, descobrimos quais as simbologias nele presente e o significado histórico das mesmas, bem como quais são as partes constituintes de um brasão, comparando o de Esporões com os de outras freguesias ou cidades, nomeadamente Braga e Lisboa. Para consolidar estes conhecimentos foi sugerido, aos alunos, que elaborassem cópias do brasão, utilizando técnicas de expressão plástica.

Nesta última tarefa, facultámos a possibilidade de os alunos escolherem se queriam trabalhar em grupo ou individualmente, com o preciso objetivo de verificar que percentagem de alunos preferiam trabalhar sozinhos ou em grupo.

Para regular a formação dos possíveis grupos, delimitamos em quatro o número de elementos por cada grupo. Além disso, quem optasse por formar grupo teria um brasão numa escala maior, ou seja, quem trabalhasse individualmente teria uma folha A4, enquanto aos grupos seria facultada uma folha do tamanho A3.

Seguidamente, foram dados alguns minutos às crianças, para que decidissem os aspetos da organização do trabalho: se queriam trabalhar em grupo ou se preferiam trabalhar de forma individual; se fosse o caso, como organizar o trabalho em grupo; escolherem ou selecionarem a(s) técnica(s) de expressão plástica a utilizar na construção do brasão. Só depois destas decisões estarem devidamente ponderadas é que poderiam iniciar, então, o trabalho.

Relativamente ao número de alunos que preferiram trabalhar em grupo ou individualmente, os dados obtidos estão representados na Tabela 2. Como podemos constatar, o número de alunos que preferiu trabalhar em grupo foi maior que o que optou por trabalhar sozinho. Apesar de a diferença parecer pouco significativa (dois alunos, o que equivale a uma diferença percentual de sensivelmente 9%), para mim, foi de suma importância que tal tivesse acontecido porque demonstrou que a maioria das crianças se tornou menos individualista e adquiriu competências para se sentir segura a trabalhar em grupo. Claro que tudo isto se trata de um processo progressivo, onde se percebe haver ritmos e perceções diferenciadas acerca dos comportamentos das crianças. Entre esta atividade e a primeira que relatamos, houve um percurso que aqui não está representado.

	Turma (n=22)	
	Nº de alunos	%
Individual	10	45,5
Em grupo	12	54,5

Tabela 2: Número e percentagem de alunos que preferiram trabalhar em grupo ou individualmente

Nesta atividade optei por não recorrer à “tabela de observação e avaliação das competências sociais” dos alunos pois, como verificamos, nem todos trabalharam em grupo. Devido a este facto, só poderia preencher a tabela tendo em conta um número reduzido de alunos, quando comparado com as outras atividades, o que neste caso teria, provavelmente, influenciado significativamente os resultados obtidos.

Ainda assim, acho pertinente referir alguns aspetos observados referentes às competências sociais e cooperativas demonstradas. Gostaria de salientar a autonomia evidenciada, mas sobretudo a capacidade demonstrada, por uma boa parte destes alunos, na divisão de tarefas, dentro do grupo, e na gestão e partilha adequada dos materiais e recursos disponíveis.

Todos os grupos fizeram uma boa gestão da participação dos vários membros do grupo, não havendo em nenhum caso alunos que não participaram, ou que contribuíram pouco para a consecução da tarefa. Uma representação dos resultados finais desta tarefa, que os alunos demonstraram participar e concretizar com empenho e entusiasmo, encontra-se ilustrada pelas Figuras 10 e 11. Com esta tarefa obtivemos resultados significativos, tanto do ponto de vista estético, como do ponto de vista das competências sociais que pretendíamos trabalhar. É importante ainda referir que, em relação aos objetivos do PCI, esta atividade demonstrou ser mais um elemento de construção de um sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem que, progressivamente, se sentia entusiasmada e curiosa por saber mais sobre Esporões.



Figura 10 e 11: Realização e exposição dos Brasões da Freguesia de Esporões.

Fiquei, também, agradavelmente surpreendida com a eficácia na partilha e distribuição dos materiais. Dou, apenas, o exemplo do trabalho de um grupo que se decidiu pela pintura das partes mais pormenorizadas do brasão e pela colagem na parte que o preenchia. De forma autónoma distribuíram-se da seguinte maneira: um dos elementos pintava os pormenores; outro recortava o papel em pedacinhos; outro colocava a cola no papel; e, por último, havia um que colava os bocadinhos de papel no brasão. Este exemplo, retratado na Figura 10, foi uma forma de distribuir tarefas extremamente eficaz e traduz uma espontânea interdependência de recursos.

Penso que estes foram os aspetos mais relevantes evidenciados nesta atividade relativamente ao desenvolvimento de competências sociais. Assim, foram verificadas a utilização de competências sociais relacionadas com a interação entre os alunos, designadamente a partilha de ideias e opiniões, a forma de celebrar juntos o sucesso do grupo, agradecer as gentilezas dos colegas, etc.

### 1.3. Brasão da turma

Aproveitando os conhecimentos adquiridos na atividade anterior, sobre a função dos brasões e dos significados dos seus elementos, bem como sobre a constituição do Brasão de Esporões em concreto e do significado dos seus elementos, foi proposta à turma a elaboração do seu próprio brasão. Com esta atividade pretendeu-se, não só consolidar os conhecimentos dos alunos sobre brasões, mas, sobretudo, desenvolver um espírito de pertença e de identidade enquanto grupo-turma.

Esta atividade iniciou-se com a divisão da turma em cinco pequenos grupos, sendo dado indicações para que cada grupo escolhesse e desenhasse um elemento para o brasão, que os próprios considerassem que representava de forma significativa a turma, como exemplificado na figura. Depois de terem concluído a tarefa partilharam o seu trabalho uns com os outros e explicaram o porquê de terem escolhido determinados símbolos ou elementos para o brasão. A atividade finalizou com a colagem dos diversos elementos no brasão.



Figura 12 e 13: Realização dos elementos para o brasão da turma

Aproveitando o facto de esta ser uma tarefa onde todos beneficiavam com o trabalho uns dos outros, procurei reforçar bem esse aspeto e incentivei-os para que se apoiassem mutuamente, procurando estimular a interação face a face. Nesse sentido, ao longo da realização da tarefa, percorri os diferentes grupos e tentei estimular esse espírito de entreajuda, apoio e solidariedade, recorrendo a expressões como: “Muito bem, estão a fazer um trabalho excelente!”; “Foi muito bem decidido pelo grupo escolher a ideia do Miguel, parabéns ao Miguel pela ideia e parabéns ao grupo por saber aproveitá-la.”; “Gosto de vos ver a elogiar e a apoiar uns aos outros.”; “Gostei da forma como escolheram que elemento desenhar”; “Conversaram, viram que elemento tinha mais a ver com a turma, qual era melhor para desenhar! Muito bem.”; “É bom quando sabem o que fazem melhor e no que têm mais dificuldades, assim podem partilhar aquilo que sabem e pedir ajuda naquilo que não sabem.”, etc. De facto, , procurei, sobretudo, salientar os aspetos positivos, e de preferência fazê-lo não só para o grupo em questão mas para toda a turma, no sentido de todos entenderem a mensagem e incorporarem essas atitudes nos seus comportamentos.

Com a realização desta atividade, para além dos benefícios motivacionais e colaborativos implícitos, estiveram também presentes outros objetivos mais específicos relativos,

nomeadamente, às competências sociais que constituem um dos principais focos deste estudo.

Assim,

para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais (...). É também imprescindível motivar os alunos para usarem essas mesmas competências. Ou seja, os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer. (Lopes. & Silva, 2009, p.19).

Como foi referido no Capítulo II, sobre o enquadramento teórico do estudo, relacionado com a Aprendizagem Cooperativa, considerou-se, também, fundamental que os alunos sentissem que pertenciam a um grupo, pelo que se trabalhou de forma a fomentar o desenvolvimento de um sentimento de pertença, de identidade da turma, promovendo um bom clima entre todos. Igualmente, convém lembrar que, nas palavras de Freitas e Freitas (2003), o “espírito de grupo” deve estar presente tanto no pequeno grupo como no grupo-turma e, por isso, é importante que a turma tenha algumas metas e objetivos comuns a todos.

Ora, esta foi uma questão que despertou interesse, pois considerou-se que a atividade do brasão da turma, para além de evitar o aparecimento de competição negativa entre grupos (Freitas & Freitas, 2003, p.26), também beneficiou a motivação dos alunos, o que promoveu um ambiente mais harmonioso e propício para a aprendizagem.

Sendo assim, podemos considerar, como não podia deixar de ser, que o PCI contribuiu para ampliar o “espírito de grupo” ao longo de todo o trabalho realizado. Para que este objetivo fosse atingido foram planificadas algumas atividades específicas onde todos trabalharam com uma finalidade comum, onde o trabalho de uns valorizou ou facilitou o trabalho dos outros. Como exemplos dessas atividades, pode-se referir não só a que foi descrita nos parágrafos anteriores, mas também a plantação de morangueiros ou a construção de textos coletivos.

Desta forma, ao longo do projeto procurou-se desenvolver competências sociais, possibilitando e incentivando o exercício das mesmas, orientando os alunos em algumas circunstâncias, fomentando o gosto pelo trabalho cooperativo e valorizando as atitudes colaborativas.

Nesta atividade foi evidente a evolução observada nas atitudes e comportamentos, sobretudo relacionados com a entreatajuda, o apoio e a solidariedade que são competências particularmente direcionadas para a interação face a face. Isto deveu-se não só à forma como

planeei a minha intervenção mas também ao facto de a atividade se predispor a que tal acontecesse.

Recorrendo aos resultados obtidos com a TOACS nesta atividade, que podem ser consultados na sua totalidade no anexo 4 e de forma sintetizada na Tabela 3, é possível constatar algumas melhorias no desenvolvimento de competências sociais. Além do que já foi referido, gostaria de salientar, particularmente, a capacidade de negociar e distribuir tarefas dentro do grupo e de elogiar ou dizer coisas agradáveis aos colegas. Estas foram competências que pouco ou nada foram visíveis na primeira intervenção que descrevemos e avaliamos. Pelo contrário, nesta atividade da construção do brasão da turma foram observadas frequentemente. Foi também já observada num grupo a utilização da votação como estratégia de resolução de uma situação de discórdia. Por fim, queria referir que após uma incessante chamada de atenção para falarem num tom baixo, propício a não perturbarem os outros colegas, não só nesta atividade como nas anteriores, foi visível um esforço nesse sentido, embora ainda seja uma dificuldade evidente da turma.

Níveis de avaliação das competências	N.º de competências em cada nível	Percentagem (%)
<b>1</b> (Nunca)	2	6,(6)
<b>2</b> (Muito poucas vezes)	12	40
<b>3</b> (Algumas vezes)	8	26,(6)
<b>4</b> (Frequentemente)	7	23,(3)
<b>5</b> (Sempre)	1	3,(3)

Tabela 3: Dados recolhidos pela TOACS na concretização da atividade “Brasão da Turma”.

#### 1.4. Atividade 4: Pictogramas

A realização de pictogramas, a pares, surgiu na sequência de algumas atividades relacionadas com o tema “animais”, onde foram explorados os seus diferentes tipos, tal como previsto no programa para este nível de ensino, nomeadamente: animais selvagens e animais domésticos; animais aquáticos, aéreos e terrestres; animais com escamas, pelos e penas. Aproveitou-se este momento para falar dos animais típicos de Esporões e fazer um levantamento dos que as crianças tinham em casa. Na sequência desta atividade, introduziu-se o conceito de pictograma como forma de organização e sistematização de dados e elaborou-se, com a colaboração das crianças, um exemplo no quadro, como ilustrado na figura 14.

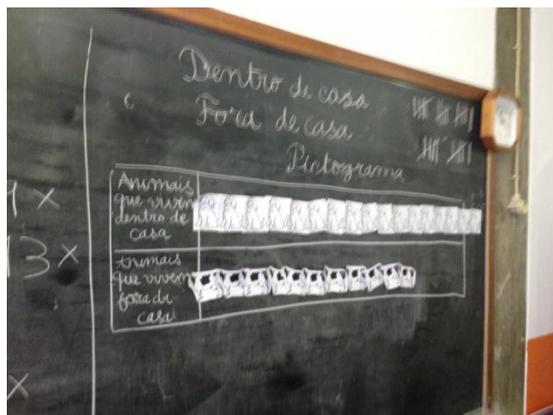


Figura 14: Pictograma no quadro

Surgiu, então, a realização de pictogramas em pares, como forma de exercitar os conhecimentos adquiridos.



Figura 15 e 16: Realização de pictogramas a pares

Ao nível da investigação decorrente, com esta atividade pretendia-se sobretudo analisar as diferenças de comportamento dos alunos existentes entre o trabalho em pequeno grupo e o trabalho em pares.

No geral, considero que este trabalho foi bem-sucedido e não foram verificadas disparidades significativas entre esta atividade a pares e atividades anteriores em pequeno grupo. Globalmente, as crianças interagiram adequadamente, dividiram tarefas e partilharam material sensivelmente da mesma forma como o fizeram na atividade anterior. Posso, assim, considerar que, numa primeira abordagem, não foram detetadas diferenças expressivas decorrentes do número de elementos por grupo.

De acordo com o que foi explorado no enquadramento teórico (Capítulo II), não existe uma

dimensão precisa para o pequeno grupo e embora haja uma tendência de alguns autores para a formação de grupos de quatro elementos, a verdade é que não é um assunto estanque nem consensual. Desta forma, quis experienciar e verificar, pessoalmente, a diversidade no número de elementos e a sua influência no comportamento dos alunos, optando por isso pela realização desta atividade a pares.

Baseando-me nas minhas leituras acerca deste assunto, continuarei a dar primazia a grupos que rondem os quatro elementos, sendo o limite máximo de cinco por grupo. Uma vez que a turma era constituída por 22 alunos não foi possível formar grupos só com quatro membros (a não ser que faltassem alunos), pelo que optei por criar três grupos de quatro alunos e dois de cinco alunos. A preferência pelos grupos de quatro elementos está sobretudo relacionada com o que considero ser o equilíbrio entre o grupo ser suficientemente grande, para que haja a heterogeneidade necessária e para que se obtenha diferentes interações e pontos de vista diversificados; e o grupo ser suficientemente pequeno, para que todos os alunos tenham um papel ativo e responsável, não permitindo a dispersão de tarefas (Ribeiro, 2006, p.49).

Contudo, considero importante referenciar que a principal conclusão que retirei, ao longo de todo o trabalho realizado, foi que o número de elementos por grupo deve ser definido consoante a atividade em causa e os seus objetivos previamente estabelecidos. É aí que se pode encontrar o equilíbrio para o número de elementos por grupo considerado adequado, que é, deste ponto de vista, variável.

Desta forma, apesar da admitida preferência pelos grupos com quatro elementos, considero que é bastante vantajoso os alunos experienciarem as diferentes formas de trabalho, optando por, ao longo de todo o PCI, trabalhar com as diferentes formas grupais. Inclusive, a utilização de pares foi novamente empregue numa outra atividade, já na última Atividade Integradora do PCI, onde os alunos realizaram campos lexicais de profissões. Esta atividade, que é uma das que não será analisada em profundidade, foi, no entanto, um trabalho bem-sucedido, que contribui para o desenvolvimento de competências de cooperação e colaboração.

## **1.5. Atividade 5: Jogo de revisão**

No final da segunda Atividade Integradora da fase de desenvolvimento do PCI, considerou-se pertinente verificar se os conceitos e conteúdos trabalhados até ao momento tinham sido

compreendidos pelos alunos. Para tal, preparou-se um jogo de revisão com base num método de “Aprendizagem Cooperativa”, designado por “Cabeças Numeradas Juntas”, método esse que deriva do trabalho de Spencer Kangan e que está presente na obra de Lopes e Silva (2009, pp.91-93).

Sumariamente, o jogo é realizado em grupos de três ou quatro elementos sendo atribuído a cada elemento um número de um a quatro (no caso de ser um grupo de três elementos, um dos alunos fica com dois números). Organizados os grupos, são formuladas questões que podem ser do tipo verdadeiro ou falso, de completar ou de escolha múltipla. Depois de efetuada a pergunta é dado algum tempo para os alunos debaterem, em grupo, sobre qual a resposta correta. Terminado esse tempo é dito um número de um a quatro e só a criança a quem corresponde esse número mostra a resposta que o grupo escolheu e escreveu numa folha. Conforme o jogo decorre, os resultados obtidos por cada grupo são registados no quadro<sup>16</sup>, como ilustrado na figura 17.

Este jogo revelou-se uma estratégia bastante produtiva e eficaz, pois proporcionou momentos interessantes e o desenvolvimento de um vasto leque de competências e capacidades nos alunos. Para além dos objetivos curriculares, este jogo foi extremamente importante para o tema em investigação, uma vez que permitiu a reflexão de diversos aspetos relacionados com a Aprendizagem Cooperativa e o desenvolvimento de competências de colaboração, assim como dos seus benefícios.

No desenvolvimento do jogo ressaltaram duas componentes essenciais e diretamente relacionadas com a Aprendizagem Cooperativa que considero terem sido fundamentais para o sucesso desta atividade. São elas a “interdependência positiva” e a “responsabilidade individual”.

---

<sup>16</sup> Para mais informações ou detalhes sobre o jogo consulte o Anexo 8 e 9.



Figura 17: Registos do resultado do jogo



Figura 18: Material previamente preparado

Conforme já referimos no presente trabalho, a “interdependência positiva” existe quando os membros de um grupo estão ligados de tal forma que a única maneira de alcançar o sucesso individual é através do sucesso do grupo, o que leva os alunos a coordenar os seus esforços para que todos beneficiem (Gillies, 2007, p.33). Esse facto faz com que a aprendizagem, e o esforço para se instruir, seja mais valorizado entre os colegas, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, bem como as atitudes de colaboração e ajuda que se proporcionam mutuamente nesse sentido (Díaz-Aguado, 2000, p.131).

Sobre a componente da “responsabilidade individual”, a propósito da atividade descrita, interessa-me realçar como esta componente se encontra intrinsecamente relacionada com a “responsabilidade compartilhada”, suscitada a partir de atividades que promovem a “interdependência positiva”. De facto, estes dois fatores da Aprendizagem Cooperativa encontram-se relacionados de forma intrínseca e contribuem desse modo para o sucesso da atividade. A “responsabilidade individual”, que se refere ao contributo pessoal que cada membro do grupo dá para o trabalho que está a realizar (Freitas & Freitas, 2003, p.30), e a “responsabilidade compartilhada”, que a “interdependência positiva” cria dentro da dinâmica de um grupo, onde as pessoas percebem que são responsáveis perante os seus pares, por ajudá-los e apoiá-los a fim de aumentarem a sua motivação para um bom desempenho, são elementos-chave no sucesso das atividades para a promoção da Aprendizagem Cooperativa (Gillies, 2007, p.39).~

No caso que estou a analisar, os dois fatores enunciados contribuíram para que os alunos, realmente, colaborassem, cooperassem, se esforçassem por dar o seu melhor e,

consequentemente, estivessem motivados e empenhados na atividade em causa. No decorrer do jogo foi notável os benefícios que o trabalho em grupo, e especificamente a Aprendizagem Cooperativa, pode ter na criação de um clima favorável à aprendizagem, no estreitamento de laços de convivência e amizade, na melhoria dos resultados, por estarem interdependentes de uma capacidade de partilha e colaboração entre os membros do grupo, entre outros aspetos já referidos.

Esta estratégia cooperativa implica que todos os elementos do grupo tenham um papel ativo e igualmente importante, tanto no momento em que precisam de reunir e chegar a consenso acerca da resposta, onde todas as opiniões contam, como também no de dar a resposta, uma vez que todos têm de estar atentos e preparados para responder. Estas circunstâncias implícitas no jogo, implicam que as crianças sejam capazes de interagir cooperativamente, tenham um sentido de responsabilidade individual e de grupo, pois todos têm igual importância e todos são responsáveis por errar ou acertar na resposta e, sobretudo, todos beneficiam com as respostas corretas e com o contributo de cada um.

Considero relevante dar aqui o exemplo dos três alunos que, conforme referido na caracterização do contexto e da turma, não se encontram, do ponto das competências desenvolvidas e dos conhecimentos adquiridos, ao nível do 2.º ano, grau de escolaridade desta turma, pelos motivos aí devidamente enquadrados. Esse facto e o sentimento de incapacidade que frequentemente os acompanha, levaram a que estas crianças estivessem, frequentemente, desmotivadas e com uma autoconfiança muito reduzida.

Assim, apesar de, ao longo de todo este trabalho, termos tentado integrar estes alunos nos diferentes grupos, o facto de estarem num nível de aprendizagem bastante inferior ao da restante turma, dificultou que tal fosse conseguido de forma, realmente, efetiva. Nesta atividade integramos os referidos alunos em grupos que foram cuidadosamente organizados para serem heterogéneos (dentro do grupo) e equilibrados (entre os diferentes grupos). Foi um momento gratificante, aquele em que senti que estas crianças estavam verdadeiramente integradas e motivadas, compreendendo e assumindo que tinham, realmente, um papel ativo e relevante a representar, o qual assumiram-no de corpo inteiro, com entusiasmo e confiança.

Como já referido, esta estratégia de Aprendizagem Cooperativa implica, necessariamente, uma “interdependência positiva” entre os diferentes elementos do grupo. Isso evidenciou-se em

todos os alunos e em todos os grupos, mas acredito que teve um maior impacto nas crianças que manifestavam maior dificuldade na aquisição de conhecimentos. Considero que esta é uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa e da formação de grupos heterogêneos. O facto de os diferentes elementos do grupo possuírem igual responsabilidade e igual importância, ou seja, trabalharem como um todo, permite que todos os alunos, mesmo os que normalmente apresentam mais dificuldades, se sintam confiantes e responsáveis pelo sucesso do grupo.

O domínio das competências sociais foi um processo complexo e evolutivo que, para algumas crianças, demonstrou ser mais demorado e difícil do que para outras. Esta atividade não foi exceção e decorreram algumas situações que o comprovam.

Num dos casos houve uma pequena situação de conflito devido à gestão dos materiais. Como os cartões de resposta eram partilhados pelos membros do grupo, teriam de estar à disposição de todos. Isto foi, facilmente, compreendido por praticamente toda a turma, mesmo sem ter sido dada nenhuma indicação específica sobre o assunto. Contudo, houve uma aluna que insistia (segundo os colegas do grupo) em estar constantemente a mexer nos cartões, motivo que levou os restantes membros a chamarem-lhe a atenção. Ela não gostou dessa interpelação e reagiu, de forma algo despropositada, deixando de participar ativamente no trabalho do grupo. Só no final do jogo, já no intervalo da aula, tive oportunidade de falar com essa aluna. Ouvi a sua versão dos acontecimentos após o que lhe expliquei que os cartões eram necessários para o jogo e que tinham de estar no centro da mesa, prontos para serem utilizados por qualquer elemento do grupo. Posto isto, procurei que a aluna percebesse que não lhe foi benéfico excluir-se do jogo, porque dessa forma, além de prejudicar o grupo, também se prejudicou, pois ao não participar não desfrutou, nem se valorizou com a atividade realizada. Aconselhei-a a que, em casos semelhantes, tentasse resolver os conflitos, se necessário solicitando a ajuda do professor, mas que não deveria, de forma alguma, deixar de participar.

Um outro caso, que merece ser referido, aconteceu quando, em determinada pergunta, uma aluna mostrou o cartão com uma resposta que o restante grupo refutou de forma enérgica. Questionados sobre o que se passava, os alunos contestatários explicaram que todo o grupo, exceto a aluna em causa, achava que a resposta a dar seria outra, mas que, como era essa aluna a responder, optou por fazer valer a sua opinião e, indo contra a vontade da maioria dos elementos do grupo, mostrou a resposta que a própria considerava ser a correta. Verificada esta situação, falou-se, novamente, na questão do trabalho de grupo, do consenso que entre os

seus membros devia existir e da votação, no caso de discórdia ou de opiniões divergentes. Depois desta nova discussão, em grande grupo, a aluna em causa compreendeu que tinha procedido mal e reajustou-se às regras do jogo e às competências sociais necessárias. Apesar disso, foi interessante observar a forma como os colegas, dos diferentes grupos, partilharam as suas opiniões relativamente a este assunto, demonstrando, claramente, que tinham compreendido, perfeitamente, essa regra e a sua importância para o correto e justo funcionamento do grupo.

Apesar dos incidentes descritos, foi, facilmente, detetável uma atitude diferente dos alunos relativamente ao trabalho de grupo, já que se mostravam cada vez mais recetivos e motivados para trabalhar em colaboração com os colegas. Do ponto de vista da avaliação desta atividade através da tabela TOACS (Anexo 5), verifica-se um melhoria assinalável dos resultados obtidos, o eu corrobora as considerações aqui referidas acerca das potencialidades das estratégias de Aprendizagem Cooperativa (Tabela 4).

Foi assinalável a evolução, significativa, na interação entre os alunos e das suas capacidades e competências em cooperar e colaborar, verificando-se uma redução do número de conflitos e um ambiente cada vez mais harmonioso, motivador e satisfatório. De uma forma progressiva, os alunos desenvolveram competências sociais básicas e essenciais a este tipo de trabalho e o facto de estarem cada vez mais capacitados, ao nível social, tornou-os, também, mais eficientes no trabalho cooperativo, já que,

tal como outros constructos do domínio da cognição social, as atitudes constituem um elemento que medeia a aquisição de conhecimentos e a orientação do comportamento dos sujeitos: uma atitude positiva acerca de um determinado domínio escolar leva ao interesse e ao investimento do sujeito, enquanto uma atitude negativa conduz ao seu desinteresse e mesmo ao evitamento. Assim, as atitudes constituem uma variável importante para o estudo e a promoção da realização escolar. (Bessa & Fontaine, 2002, p.87)

Níveis de avaliação das competências	N.º de competências em cada nível	Percentagem (%)
<b>1</b> (Nunca)	0	0
<b>2</b> (Muito poucas vezes)	4	13,(3)
<b>3</b> (Algumas vezes)	8	26,(6)
<b>4</b> (Frequentemente)	16	53, (3)
<b>5</b> (Sempre)	2	6,(6)

Tabela 4: Dados recolhidos pela TOACS na atividade 5.

## 1.6. Atividade 6: Resolução de problemas matemáticos

Tendo em conta o papel crucial que a resolução de problemas ocupa na didática da matemática e as suas potencialidades no desenvolvimento de capacidades metacognitivas, procurou-se integrar a resolução de problemas em várias Atividades Integradoras do PCI.

A atividade de resolução de problemas que aqui vamos tratar, especificamente, surgiu depois de serem exploradas as armas celtas, utilizando esse tópico da atividade integradora “Quem eram os Celtas?” como fator de motivação as propostas que fizemos. Esta estratégia de utilizar temáticas do PCI em trabalhos/fichas de matemática, como forma de despertar a curiosidade os alunos já tinha sido utilizada noutras situações. Porém, desta vez, pretendia-se explorar uma maneira diferente de resolver problemas. Trata-se de uma atividade em grupo, tendo por base um método de Aprendizagem Cooperativa intitulado de “A roleta”.

Esta nova estratégia foi adaptada de Lopes e Silva (2009, p.133) e é definida pelos autores como muito adequada para a prática de determinadas técnicas ou processos que os alunos têm de dominar. Neste caso pretendia-se que as crianças aferissem as diferentes fases implícitas na resolução de problemas, ao mesmo tempo que dialogavam, discutiam e partilhavam estratégias para a sua resolução. Pedia-se também às crianças que, apesar de cada um ser responsável por determinada tarefa, se ajudassem e apoiassem mutuamente na resolução dos problemas apresentados.

Para este efeito os alunos foram divididos em grupos de três elementos, após o que lhes foram explicadas as três fases de resolução de problemas: 1) ler o problema; 2) resolver o problema (efetuar os cálculos); 3) escrever a resposta. Então, um aluno, em cada grupo, ficou responsável por ler um problema, outro por o resolver e ainda outro por escrever a resposta. No problema seguinte, trocaram de função, sendo que todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma vez cada fase desta estratégia. Posteriormente foi, ainda, solicitado aos alunos que criassem, em grupo, um problema matemático para depois ser resolvido pelos colegas. Esta última sugestão, embora não faça parte do método utilizado de Aprendizagem Cooperativa, constituiu um momento importante da atividade.



Figura 19 e 20: Grupos a resolver ficha de problemas matemáticos

Conforme os grupos foram concluindo a resolução dos problemas/fichas de trabalho, dirigi-me aos mesmos para verificar, através de um questionário oral, acompanhado de um diálogo informal, se os alunos tinham gostado de resolver os problemas em grupo e qual a forma em que mais gostavam de trabalhar: se individualmente ou em grupo. Constatei que apenas um aluno, em toda a turma, demonstrou preferência por trabalhar individualmente. Embora esteja ciente do carácter informal do questionário, este permitiu-me apurar o gosto dos alunos pelo trabalho de grupo e também comparar com os dados recolhidos na segunda atividade onde, é importante salientar que, sensivelmente, metade da turma preferia trabalhar individualmente.

Relativamente ao método utilizado constatou-se que incita à “responsabilidade individual”, à “interação face a face” e, também, à “interdependência de papéis”. Esta característica da Aprendizagem Cooperativa está presente nesta atividade uma vez que cada elemento fica responsável por uma tarefa específica, tem de assumir a responsabilidade de a concretizar, pois, caso contrário, a situação problemática não é resolvido ou fica incompleta. A isto designamos por “responsabilidade individual”. Contudo, como já referido anteriormente, desta responsabilidade individual também faz parte o garantir que os colegas cumpram as suas tarefas. É neste ponto que se manifesta a “interação face a face”. Por sua vez a interação face a face faz com que os alunos forneçam informações, feedbacks construtivos, assistência aos colegas, ajudem no acesso aos recursos e materiais necessários para completar a tarefa, melhorando, assim, o seu rendimento e, conseqüentemente, o rendimento do grupo (Gillies, 2007, pp.36-37).

Todos estes aspetos contribuíram para o sucesso da atividade e influenciaram os comportamentos e atitudes dos alunos. Comparativamente com as atividades anteriormente

realizadas pode-se concluir que foi verificada uma grande evolução nos alunos, no que diz respeito às competências sociais. Tal como se pode constatar pela TOACS (Anexo 6), é de salientar que a maioria dos progressos verificados corresponde a competências relacionadas com a interação entre pares. Das competências que sofreram alterações gostaria de realçar a capacidade de pedir ajuda aos colegas quando tinham alguma dificuldade, já que tinha sido raramente presenciada nas atividades anteriormente desenvolvidas. Contudo, desta vez, foi frequentemente observada (Tabela 5).

Níveis de avaliação das competências	N.º de competências em cada nível	Percentagem (%)
<b>1</b> (Nunca)	0	0
<b>2</b> (Muito poucas vezes)	0	0
<b>3</b> (Algumas vezes)	4	13,(3)
<b>4</b> (Frequentemente)	23	76,(6)
<b>5</b> (Sempre)	3	10

Tabela 5: Dados recolhidos pela TOACS na “Resolução de Prolemas Matemáticos”.

Considero que a estratégia deste método proporcionou o progresso acima referido, uma vez que apenas um aluno de cada vez estava a “trabalhar” ou mais ocupado. Os outros dois membros do grupo permaneciam atentos ao que o colega estava a fazer, dando sugestões e mantendo-se prontos para o auxiliar no que fosse necessário. Dessa forma, foi possível ouvir comentários e pedidos de ajuda entre elementos do mesmo grupo. Apenas quando o grupo não sabia é que decidiam solicitar a ajuda aos professores, o que ocorreu apenas com um carácter excecionalmente.

## 1.7. Atividade 7: Ficha de revisão sobre a civilização Celta

Esta foi a antepenúltima tarefa da Atividade Integradora “Quem eram os Celtas?”. Após uma série de doze outras atividades onde foram exploradas diversas temáticas relacionadas com a civilização Celta, esta tarefa surgiu como necessidade de rever todos as experiências realizadas e as aprendizagens que daí resultaram. Trata-se de uma estratégia de sistematização dos conhecimentos trabalhados, para além de uma tomada de consciência por parte dos alunos acerca do que aprenderam sobre povo Celta, que estava a ser explorado no âmbito do PCI.. Para tal recorreu-se a um método da Aprendizagem Cooperativa designado por “Jigsaw” ou por “Método dos Puzzles”, originalmente criado por Elliot Aronson e que está presente em várias das obras consultadas para este estudo (Lopes & Silva, 2009, p.135; Freitas & Freitas, 2003, p.71; Bessa & Fontaine, 2002, p.60).

Após algumas adaptações ao método, a atividade consistiu em dividir a turma em grupos de quatro elementos, sendo atribuído a cada aluno do grupo um ou mais temas distintos, escolhidos a partir das aprendizagens efetuadas no âmbito da Atividade Integradora “Quem eram os Celtas?”. Após essa distribuição, todos os alunos dos diferentes grupos, que tinham o mesmo tema, receberam indicação para se reunirem, ou seja, criarem grupos representativos dos temas selecionados, onde dialogaram e exploraram, em conjunto, os materiais fornecidos sobre o tema em causa, tornando-se “mestres” ou “peritos” nesse assunto. De seguida, reuniram novamente com o seu grupo base e cada aluno transmitiu e explicou aos colegas do grupo aquilo que sabia sobre o tema no qual se tornou um especialista, um verdadeiro “mestre”, ou seja, fez uma revisão, perante os colegas, do que foi abordado sobre esse tema. Quando todos os alunos partilharam com o grupo o seu conhecimento, sendo suposto que todos ficaram a saber genericamente o mesmo, o professor distribuiu uma ficha individual onde constavam perguntas sobre os diferentes assuntos, às quais era solicitado que respondessem com verdadeiro ou falso.

Quanto à forma como os alunos executaram esta atividade, antes de mais gostaria de realçar a atitude pacífica e responsável como dividiram, autonomamente, as temáticas que cada membro do grupo ia explorar, talvez por se tratarem de assuntos significativos para todos. Ainda assim, devo confessar que fiquei relativamente surpreendida de forma positiva, pelo modo como os alunos negociaram e distribuíram as tarefas no seio do grupo. Na maioria dos casos os membros dos grupos escolheram os temas um pouco ao acaso, existindo, numa ou outra

situação, algumas preferências que foram facilmente atendidas pelos colegas do grupo.



Figura 21 e 22: Momento de explicação

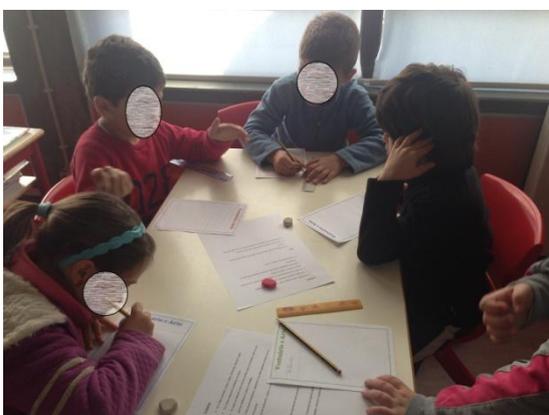


Figura 23 e 24: Grupos reunidos a dialogar sobre os temas

Apenas houve uma ocorrência, num grupo, onde dois alunos queriam trabalhar o tema “Armas e Druidas”. Mesmo nesta circunstância, foi muito positiva a forma como se comportaram e resolveram a situação sem qualquer alteração do clima de cordialidade e entendimento geral. De facto, ao verificarem o sucedido as crianças em questão mostraram-se solidárias e cada uma estava disposta a ceder e a aceitar que a outra ficasse com o tema:

A1 – Pronto...fica tu com o tema.

A2 – Não... fica tu... eu não me importo de ficar com outro tema qualquer!

A1 – Eu também não, podes ficar tu!

Como não se resolveu em definitivo a situação com o referido diálogo, um terceiro elemento do grupo interveio e propôs que se fizesse um sorteio e cada um ficaria com o tema que a sorte ditasse. Como estava perto e atenta a este diálogo, procurei aproximar-me e elogiei a

solução encontrada e a posição dos dois alunos, prontificando-me para proceder ao sorteio.

Como é perceptível no exemplo que acabei de relatar, os alunos demonstraram já uma excelente capacidade de negociar a distribuição de tarefas e de encontrar soluções de forma responsável e autónoma.

O método aqui explorado para a revisão/sistematização das aprendizagens desenvolvidas sobre a civilização Celta, revelou-se muito interessante, pois “os alunos são tutores da aprendizagem dos colegas e são tutorados por eles. Não dependem excessivamente do professor uma vez que são, mediante o seu esforço pessoal, os construtores da sua própria aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p.136).

Como é comum nos métodos de aprendizagem cooperativa, estão presentes várias componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa que se interrelacionam, das quais se destaca o papel da “interdependência positiva” neste método. Para Lopes e Silva (2009, p.136) o objetivo do “Jigsaw” é a interdependência, uma vez que divide as tarefas de aprendizagem entre todos e organiza e medeia a interação entre os alunos, estruturada em equipas de trabalho. No mesmo sentido, Bessa e Fontaine (2002, p.62) lembra que “a organização das atividades dentro do Jigsaw torna os alunos dependentes dos colegas para poderem dominar o conjunto da matéria sobre a qual vai incidir a avaliação”.

Desta forma, o método “Jigsaw” combina dois tipos de interdependência positiva: a interdependência de fins, também designada por interdependência de finalidades ou objetivos; e a interdependência de meios ou de recursos.

A interdependência de fins acontece porque todos os elementos trabalham com o mesmo objetivo: aprender mais e ser bem-sucedido no trabalho a realizar. A interdependência de meios acontece porque, como já vimos, é necessária a participação de todos para que o fim seja alcançado, uma vez que dependem uns dos outros para terem acesso a toda a matéria. Assim, o único meio de alcançar o sucesso é com o esforço e contributo de todos os alunos.

Ao nível das competências sociais, foi a última vez em que se revelou pertinente utilizar a tabela de observação e avaliação das competências sociais da turma (Anexo 7). Pelo que se pode verificar são de destacar algumas melhorias. Também é possível constatar que cada vez mais esses progressos são menos significativos. Isto acontece porque os alunos já atingiram um nível de competências sociais adquiridas bastante razoável, tendo em conta a sua idade e

características (Tabela 6).

Níveis de avaliação das competências	N.º de competências em cada nível	Percentagem (%)
<b>1</b> (Nunca)	0	0
<b>2</b> (Muito poucas vezes)	0	0
<b>3</b> (Algumas vezes)	3	10
<b>4</b> (Frequentemente)	21	70
<b>5</b> (Sempre)	6	20

Tabela 6: Dados recolhidos pela TOACS na “Ficha de revisão sobre a civilização Celta”.

## 2. Contributos da Aprendizagem Cooperativa e da Colaboração no desenvolvimento social dos alunos

Atendendo às necessidades da turma as estratégias pedagógicas desenvolvidas foram, como já referido por diversas vezes, definidas tendo por base dois objetivos principais, que são:

- Fomentar relações interpessoais de colaboração e entreaajuda;
- Promover o cumprimento de regras e o desenvolvimento de estratégias de cooperação no trabalho de grupo.

No sentido de promover estas capacidades baseei as atividades implementadas no trabalho de grupo, recorrendo à inovadora metodologia de Aprendizagem Cooperativa como forma de estruturar o trabalho desenvolvido.

A metodologia de Aprendizagem Cooperativa visa o desenvolvimento integral dos alunos e a sua aplicação aponta, como foi comprovado por diversos autores, para a obtenção de benefícios sociais, psicológicos, académicos e até mesmo avaliativos, como relata Lopes e Silva (2009, p.49). Este estudo foi, sobretudo, direcionado para a dimensão social, embora, naturalmente, todas as outras vertentes estivessem fortemente presentes na preparação e implementação das diferentes atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Após a análise detalhada das atividades que sustentaram este estudo, e que focaram o desenvolvimento de atitudes de cooperação e colaboração, aspeto tratado no ponto anterior, pretende-se, neste momento, verificar na globalidade quais os efeitos que essas atividades provocaram no efetivo comportamento dos alunos. Para tal, são revistas as diversas tabelas de observação e avaliação das competências sociais, preenchidas ao longo do tempo de estágio, não tendo em conta a atividade em questão mas sim os dados recolhidos, verificando e comparando os resultados obtidos.

Relembro que a TOACS foi a principal técnica de recolha de dados utilizada e que é constituída por um conjunto de 30 competências ou capacidades que se consideram essenciais para trabalhar num grupo cooperativo. Esta tabela foi adaptada de Lopes e Silva (2009, p.48) e contém uma escala de pontuação com cinco níveis, sendo que o nível um é o mais baixo e o nível cinco o mais alto.

Assim sendo, o Gráfico seguinte, Figura 25, ilustra sinteticamente os dados obtidos, sendo

possível apurar os progressos conquistados.

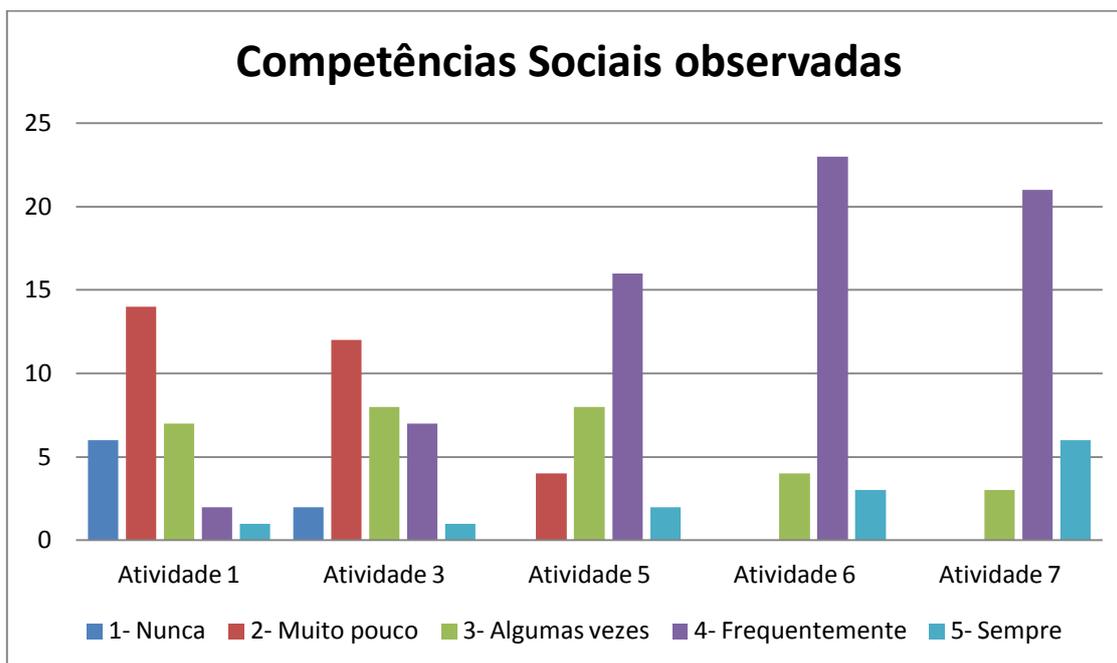


Figura 25: Gráfico das competências sociais observadas em cinco das atividades realizadas ao longo do PCI.

É possível constatar pelo gráfico que estes alunos progrediram, bastante, ao longo das atividades realizadas, registando progressivamente uma diminuição da frequência de competências nos níveis mais baixos (1, 2 e 3) e, por conseguinte, um aumento nos níveis mais altos (4 e 5), fruto sobretudo das estratégias de aprendizagem cooperativa utilizadas que ao incitarem à utilização dessas mesmas competências as foram consolidando e melhorando.

Como já referido anteriormente, foram avaliadas um total de 30 aptidões sendo que todas elas apresentaram evoluções no sentido positivo. Seguidamente, são apresentadas, de forma sucinta, essas competências e algumas das suas evoluções mais significativas.

#### **– Prestam atenção à pessoa com que estão a falar e fazem um esforço para compreender o que está a dizer**

Não sendo uma competência em que demonstravam particular dificuldade também não apresentou progressos significativos. Desde o início se verificou que os alunos procuravam escutar quem estava a falar. Contudo, se fosse um pouco complicado de compreender, ou demasiado monótono, facilmente ignoravam o discurso. Além disso, como, frequentemente, falavam vários ao mesmo tempo, demonstravam pouca capacidade de se concentrar apenas

numa pessoa. Apesar disto, mostraram alguma evolução, sobretudo relacionada com a capacidade de prestar atenção à mesma pessoa durante mais tempo e até de compreenderem, realmente, o que ela pretendia transmitir.

### **– Respeitam a regra de falar um de cada vez**

Esta era uma capacidade em que a turma apresentava especial dificuldade, em todas as tarefas escolares e em grande parte dos momentos do dia, o que dificultava, por vezes, compreensão das tarefas o que, como se torna óbvio, a concretização das mesmas, criando instabilidade e insegurança nos alunos, para além de alterar o clima da sala de aula, que se tornava pouco favorável para a aprendizagem. Ainda assim, foram visíveis algumas, ainda que diminutas, melhorias fruto do trabalho constante por parte de todos os intervenientes.

### **– Falam baixo para não perturbar os outros**

Apesar de se verificar, inicialmente, bastantes dificuldades nesta competência, os alunos compreenderam, fácil e rapidamente, a sua importância e constataram-se melhorias significativas. Não sendo uma competência que mostrou uniformidade em todos os alunos, observaram-se chamadas de atenção, entre colegas, nesse sentido. De uma forma geral a turma melhorou no seu comportamento nesta competência e alguns alunos sentiram compelidos a ter a mesma atitude dos colegas, no sentido de se sentiram socialmente integrados e comprometidos com as tarefas.

### **– Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade**

A maioria dos alunos permanecia e participava ativamente nas tarefas do grupo, existindo, no entanto, alguns casos pontuais onde determinado membro se desresponsabilizava. Ao longo das atividades o número deste tipo de ocorrências foi diminuindo, sendo que na atividade 5 ocorreu apenas 1 caso e o mesmo aconteceu na atividade 6. Na sétima, e última, atividade, “Ficha de revisão sobre a civilização Celta”, não foi detetado nenhum caso. Podemos considerar isto uma conquista encorajadora para a turma e para os propósitos do projeto, pois pode-se aqui aplicar um adágio conhecido da tradição oral – “quem os viu e quem os vê!”. De facto, sem estar num ambiente sem mácula, podemos dizer que alcançamos um nível muito satisfatório na

criação de um ambiente propício para a aprendizagem, onde os alunos genericamente se sentiam confortáveis, apoiados e comprometidos com os colegas e os objetivos das tarefas.

### **– Comunicam de forma clara**

Constatou-se ser uma competência em que os alunos se manifestaram de forma relativamente constante, e num nível bastante satisfatório, tendo sempre demonstrado grande vontade em comunicar, fazendo-o com a clareza própria para a idade. A questão que tínhamos aqui não era essa. O problema era da sobreposição de vozes sem regras que fizessem a mediação da comunicação e do entendimento ou compreensão necessário das mensagens. Isso, sim, podemos dizer que se tratou de uma componente onde a Aprendizagem Cooperativa acabou por ter uma influência direta muito positiva.

### **– Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões**

Apesar de se verificarem algumas dificuldades na primeira intervenção, a maioria dos alunos progrediu e tornou-se bastante eficiente na partilha de ideias e opiniões. De salientar, porém, a existência de alguns casos particulares de crianças que não compartilhavam, tanto quanto o desejável. Talvez só com o prolongar deste projeto e de utilizar outras estratégias mais específicas, com particular atenção a estas crianças, fosse possível ter alguns resultados mais visíveis e positivos. Sabe-se que o nível de desempenho neste tipo de competências é diferenciado de criança para criança, pelo que, numa atitude de avaliação criterial, podemos avaliar uma criança de forma positiva, mesmo que ainda se observe e subsistam algumas dificuldades na comunicação, mas tenha feito um esforço enorme e tenha progredido em face dos objetivos previamente estabelecidos. Nestes casos esse pequeno caminho efetuado é qualitativamente superior e melhor do que aquele de uma criança que inicialmente não apresentava dificuldades e que não tenha evidenciado um particular empenho em melhorar as suas competências de partilha de ideias e opiniões. Trata-se de uma avaliação diferenciada, com objetivos individuais, que tem em conta o ponto de partida e de chegada para estabelecer uma balizar uma sentença avaliativa, de carácter qualitativo.

### **– Partilham e gerem adequadamente os materiais**

A maioria dos alunos fazia uma boa gestão dos materiais, tendo-se, ainda assim, verificado que, nos casos onde foram utilizadas estratégias de aprendizagem cooperativa, em que estava implícita a sua regulação, os alunos tornaram-se mais eficientes. As estratégias utilizadas, nestes casos, fazem a diferença relativamente ao desempenho. O que se espera é que esse desempenho permaneça e ganhe sustentabilidade em diferentes situações do quotidiano escolar, tornando-se numa marca distintiva da personalidade das crianças.

### **– Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor**

Os alunos sempre procuraram seguir as indicações do professor. Verificaram-se evoluções, sobretudo relacionadas com a capacidade de memorizar as indicações iniciais, não necessitando de questionar frequentemente “que era para fazer ou “o que é para fazer a seguir”. Para isto também contribuíram e muito a melhoria das capacidades sociais ao nível da comunicação, da aceitação e escuta das opiniões dos outros, de atitudes de cooperação e colaboração nos trabalhos de grupo, de prestarem mais atenção ao que os colegas dizem, de respeito pelo cumprimento das indicações dos professores. De uma forma interligada umas competências melhoravam em função de ganhos significativos noutras competências sociais.

### **– Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas**

Notaram-se bastantes dificuldades nas primeiras atividades, relativamente a estas competências, mas deram um salto significativo, sobretudo na atividade 5, “Jogo de revisão”, onde os alunos, talvez motivados pelas características do jogo, passaram a considerar os colegas como fonte de conhecimento (e não somente o professor), atitude que mantiveram nas atividades posteriores. A estabilização de alguns comportamentos mais disruptivos, com consequentes ganhos na criação de um clima mais favorável à aprendizagem e ao bem-estar geral das crianças, proporcionam condições favoráveis a um melhor entendimento entre as pessoas que ocupam o espaço de sala de aula. Esse entendimento, por sua vez, permite uma melhor apropriação das mensagens e, por isso, elevar a qualidade das aprendizagens desenvolvidas.

### **– Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor**

Os alunos nunca demonstraram qualquer tipo de dificuldade em pedir ajuda aos professores, sendo a capacidade em que se verificou um melhor desempenho. Não quero fazer particular evidência da presença de estagiárias na sala de aula. Contudo, não deixo de referir que foi para mim e para a minha colega muito gratificante verificar, não só as manifestações de carinho e apreço pelas atividades que proporcionamos às crianças, mas sobretudo ter a oportunidade de verificar as melhorias significativas nas competências sociais, no caso do tema do meu projeto de investigação, mas também ao nível geral, no que diz respeito ao desenvolvimento do PCI e dos resultados com ele obtido e da nossa cota parte de responsabilidade na ajuda da construção destes pequenos seres, que nos encheu de alegria e orgulho. Claro que não esquecemos a incansável ajuda da Professora Cooperante e o papel ativo e participativo das crianças. Sem o seu interesse crescente pelas nossas propostas de atividades, sem a motivação que demonstrarem na sua concretização nada disso seria possível.

### **– Pedem ajuda aos colegas quando têm alguma dificuldade**

Esta foi uma competência em que demonstraram grandes dificuldades mas também onde se verificaram grandes melhorias. Estes alunos não julgavam os colegas como alguém capaz de os ajudar. Apenas na atividade 6, “Resolução de problemas matemáticos”, quando foi utilizado o método de Aprendizagem Cooperativa designado por “A roleta”, onde as crianças formam incentivadas a ajudarem-se mutuamente, é que se verificou uma evolução, realmente significativa. Para elas, tomarem consciência do colega como uma fonte de ajuda e de conhecimento foi uma verdadeira descoberta e perceberam que o colega ao lado não servia, apenas para as brincadeiras de recreio, foi algo que os deixou surpreendidos. Agora escutavam os conhecimentos dos outros, pediam as explicações para aquilo que podiam não estar a entenderem. Perceberam que essas explicações faziam sentido e os levavam a serem mais participativos e a terem um papel importante no desenvolvimento das atividades, no seu sucesso e no sucesso de outros colegas.

### **– Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade**

Ao contrário da competência anterior, os alunos não tinham dificuldades nem qualquer tipo de acanhamento em pedir ajuda ao professor. Contudo, nem sempre identificavam as suas dificuldades ao ponto de solicitar essa ajuda. Essa seria a principal dificuldade e um impedimento para compreensão das tarefas e dos próprios conteúdos explorados. A criação de um clima mais favorável para a aprendizagem na sala de aula e o entendimento com os outros colegas, agora fontes de informação que podiam ser valiosas, foram elementos preciosos que ajudaram a melhorar o rendimento escolar, os níveis de produtividade e de confiança na exploração das atividades.

### **– Reconhecem e expressam os próprios sentimentos**

Como é natural nestas idades as crianças têm algumas dificuldades em reconhecer e expressar os seus sentimentos. Ainda assim, verificou-se alguma evolução, sobretudo em casos onde expressavam o que sentiam para reivindicar os seus direitos. Uma certa abertura ao diálogo, a melhoria em várias competências sociais que ajudam a conviver e a melhorar o clima de empatia na sala de aula, também predispunham para uma maior à vontade das crianças. Isso, num ou noutro caso, foi um fator de libertação e de expressão por iniciativa própria. O reconhecimento que outros colegas eram capazes de falar sobre os seus sentimentos, também foi uma descoberta para algumas crianças. Este facto ajudou-as a ter iniciativa e a demonstrarem os seus sentimentos sobre os colegas, sobre as atividades desenvolvidas, sobre os resultados obtidos, sobre as dificuldades e as conquistas. Foi frequente ouvir-se expressões de incentivo aos colegas, de manifestações de agrado sobre as atividades, de recomendações ou apreciações sobre o comportamento da turma.

### **– Tentam compreender o que os outros sentem**

No mesmo sentido da competência anterior, se as crianças têm dificuldades em identificar o que sentem, muito mais dificuldades têm em compreender o que os outros sentem. Verificaram-se algumas melhorias neste sentido apesar de ser uma competência onde apresentaram especiais dificuldades. Não podemos ignorar que são crianças ainda muito centradas nas suas preocupações e nas suas mundividências, próprias de um certo

egocentrismo ainda dominante. Contudo, isso não era impedimento para que, conforme as atividades, por vezes se libertassem dessa postura e dessem uma outra visão do mundo, dessem espaço para opiniões divergentes, para a aceitação pacífica de decisões não tão centradas na sua lógica ou perspectiva dos problemas a resolver no quotidiano escolar. Uma vez mais o que é de salientar aqui, relaciona-se com uma visão integrada de várias competências sociais que estão a ser trabalhadas e que se podem influenciar mutuamente. Assim, mais do que pensar esta competência de forma isolada, a de os alunos tentarem compreender o que os outros sentem, interessa perceber como os comportamentos a este nível podem evoluir com as oportunidades oferecidas pelas atividades. São estas que vão progressivamente criar as situações para que as competências sociais se manifestem.

### **– Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada**

Pediam, adequadamente, licença ao professor, quando necessário. Nos casos em que seria pertinente pedir algum tipo de permissão aos colegas, numa fase inicial raramente o faziam, mas foram progredindo ao longo das atividades. Esta foi das competências onde, de facto, se notou essa evolução. Sobretudo em atividades criadas e exploradas para o trabalho de grupo, onde havia uma interdependência partilhada, a forma como as crianças interagiam pautava-se por um certo cuidado no trato, como que se daí resultasse numa melhor colaboração e num rendimento que faria melhorar os resultados das atividades.

### **– Agradecem os favores**

A maioria destes alunos não possuía o hábito de agradecer os favores, sobretudo em relação aos colegas. Além disso, como poucas ajudas mantinham entre pares, esta competência era quase inexistente. No decorrer das atividades e à medida que cada vez mais os alunos colaboravam, se ajudavam e eram incentivados nesse sentido, esta competência foi-se desenvolvendo de uma forma extremamente positiva e com incidências ao nível do clima de relacionamento entre pares e nos próprios resultados das atividades. Como professores procuramos fazer evidência destas conquistas junto das crianças. Estas sentiam-se orgulhosas e incentivadas a melhorar esses comportamentos. Facilmente se assistia a reparos entre alunos para terem cuidados redobrados relativamente ao respeito pelas regras dos jogos, pelo

cumprimento das tarefas, pelo reconhecimento dos contributos dos outros para o sucesso dos trabalhos realizados.

### **– Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas**

Inicialmente demonstraram alguma incapacidade em reconhecer o esforço dos colegas e, conseqüentemente, em verbalizar o reconhecimento desse esforço. Apesar disso, já na terceira atividade foi evidente uma rápida e forte evolução desta competência. Considero que, para tal contribuiu o nosso exemplo e incentivo, mas sobretudo o carácter de interdependência positiva das atividades, que levou os alunos a constatar os benefícios dos contributos dos colegas para o seu próprio sucesso.

### **– Ajudam os colegas**

Esta foi uma das competências em que os alunos demonstraram mais dificuldade e onde a sua evolução foi mais lenta. Apenas nas últimas atividades esta competência foi, realmente, posta em prática, especialmente na sexta atividade “Resolução de problemas matemáticos”, onde, como já foi analisado, esta aptidão conjuntamente com a competência “pedem ajuda aos colegas quando têm alguma dificuldade”,, sofreu uma evolução muito significativa. A continuar este projeto, a aposta neste tipo de atividades e no desenvolvimento destas competências, seriam certamente situações bem-sucedidas e com uma boa aceitação por parte das crianças. A paz, o entendimento entre as pessoas, um relacionamento cordial, o respeito pelos outros, são aspetos que podem e devem ser trabalhados e sistematizados. Este tipo de estratégias são um contributo significativo e fundamental para criar um espírito de união e de concórdia, ainda que baseada na diferença e no respeito e aceitação da mesma.

### **– Encorajam os outros**

Era uma capacidade inexistente na primeira intervenção, mas que foi rapidamente adquirida pela maioria das crianças. Inicialmente, os alunos quando consideravam que algum colega estava a ter dificuldades, ou não estava a dar os contributos necessários, reclamavam, muitas vezes veementemente. Quando perceberam que é mais vantajoso encorajar e incentivar do que brigar e reclamar, passaram a adotar o primeiro comportamento e nas últimas atividades

já o faziam com frequência. Isso foi muito evidente quando perceberam que todos tinham a ganhar com esse tipo de comportamentos. Ser simpático, além de ficar bem, tem outras vantagens que os conflitos não apresentam. Desde logo ganhar amigos e ser reconhecido como uma pessoa responsável e prestável para a concretização das atividades.

#### **– Distribuem ou partilham tarefas**

Apenas na primeira atividade demonstraram algumas dificuldades nesta capacidade. Nas restantes foram notórias as capacidades que desenvolveram para a distribuição de tarefas. Considero que as indicações e soluções encontradas, na primeira atividade, foram benéficas, mas o principal fator que contribuiu para uma boa gestão das tarefas está relacionada com o tipo de atividade. Conclui-se, portanto, que os fracos resultados obtidos na atividade 1, “Questões geradoras”, relativamente a esta competência, tiveram a ver com o tipo de atividade pouco estruturada. Além disso a tolerância evidenciada na escolha das tarefas assumidas por cada criança, também foi uma situação observada. Ter presente que uma boa organização contribui para o sucesso da atividade, permitiu que esta competência fosse bem trabalhada, para além de melhorar os resultados escolares.

#### **– Negoceiam a distribuição de tarefas**

Estritamente relacionada com a competência anterior, verificou-se a mesma evolução em ambas. De salientar, no entanto, que esta, não está tão fortemente relacionada com a estrutura da atividade mas sim com a capacidade individual e com a solidariedade entre colegas do mesmo grupo. Na Atividade “Ficha de revisão sobre a civilização Celta”, foi dado um excelente exemplo da ótima capacidade de negociar a distribuição de tarefas dentro dum grupo. Mais uma vez aqui se nota a interdependência das competências, que permitem melhorias mútuas, tanto nas competências avaliadas, como nos resultados obtidos com as atividades. Assim pode-se concluir que a avaliação cooperativa tem uma influência direta na melhoria das competências sociais e estas resultam em ganhos significativos em relação ao rendimento escolar.

#### **– São solidários com a equipa**

Relacionada com a capacidade de encorajar os outros, os alunos foram-se tornando cada

vez mais compreensivos e solidários com os colegas. Por isso, em vez de reclamar ou brigar, como faziam inicialmente, começaram a ajudar-se e a apoiar-se, mutuamente, em várias situações. Contudo, esta não era uma capacidade presente uniformemente em todos os alunos. Há alunos tendencialmente mais competitivos do que outros. A moderação desta competitividade nem sempre é fácil de conseguir. Nestes casos, o tipo de estratégias utilizados e um papel mais interventivo do professor, acaba por ser essencial na regulação dessas atitudes e comportamentos mais estremados.

### **– Celebram juntos os sucessos da equipa**

Não sendo uma competência onde demonstraram grandes dificuldades, foi possível verificar boa evolução, sobretudo na forma e intensidade como celebravam juntos o sucesso da equipa, transparecendo a coesão existente no grupo. Já não só interessava ganhar e festejar por esse facto, mas também porque conseguiam ajudar-se a transformar essa ajuda em aprendizagens e conquistas que, dificilmente, conseguiriam de uma forma isolada.

### **– Aceitam as diferenças**

Foi uma competência onde demonstraram, inicialmente, bastante dificuldade e a evolução verificada foi gradual. Apesar de ser um pouco complicado, para estas idades, compreender e aceitar posições diferentes à sua, verificou-se um esforço, por parte dos alunos, em tentar aceitar essas diferenças, compreendendo ser necessário um consenso dentro do grupo para que este atingisse o sucesso desejado.

### **– Dialogam e negociam em situações de discórdia**

Da mesma forma que a capacidade anterior, estes alunos tornaram-se bastante eficientes em dialogar e negociar em situações de discórdia. De referir que, na primeira intervenção, esta capacidade era completamente inexistente. Assim, não só esta competência tornou-se relevante ao nível das conquistas da Aprendizagem Cooperativa, como depressa perceberam que este era o caminho para serem bem-sucedidos nas experiências propostas, com ganhos evidentes na confiança das crianças, na entajada e no sucesso das atividades.

### **– Encontrar formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar**

Também relacionada com as últimas duas competências verificou-se que se sucederam cada vez menos situações de conflito e uma melhor capacidade de dialogar evitando a surgimento de brigas.

### **– Conseguem manter um autocontrole em situações de conflito**

Apesar de ocorrerem cada vez menos situações de conflito, quando tal acontecia, a maioria dos alunos apresentava poucas capacidades de se autocontrolar. Aqui era fundamental a capacidade de mediação do Professor e da ponderação dos fatores na génese do conflito, no sentido de facilitar a resolução dos problemas. Por aqui também se obtinham ganhos ao nível da compreensão da necessidade do entendimento e, sobretudo, como agir nessas situações. Não é fácil, perante situações de intenso envolvimento, as crianças perceberem que precisam de se autocontrolar para melhor decidirem, para estarem em condições de fazer juízos de valor mais razoáveis e contribuir para a resolução dos conflitos. Ainda assim, os exemplos ocorridos, foram momentos que deixaram as suas marcas e que, perante situações semelhantes, se tenha conseguido deixar algumas ideias que possam ser aplicadas e possam ter resultados efetivos.

### **– Argumentam e defendem as suas opiniões**

Não sendo comum a todos os alunos, ainda assim a maioria tinha uma boa capacidade de argumentação e fazia valer as suas opiniões. Sendo uma capacidade pouco uniforme na turma, alguns alunos tornaram-se, realmente, eficientes nesta capacidade argumentativa, mas outros eram, ainda, pouco satisfatórios no desempenho desta competência.

Esta capacidade está relacionada com a competência “partilham com os colegas as suas ideias e opiniões”, mas torna-se um pouco mais complexa, na medida em que se exige a defesa das suas ideias e a capacidade de contrapor as mesmas perante os argumentos dos outros. Não basta formular uma argumentação, esta deve confinar-se, adequar-se flexibilizar-se no sentido de incorporar as ideias dos outros.

### **– Reconhecem e defendem os seus direitos**

Verificou-se uma evolução significativa a este nível, sendo que no final todos os alunos

sabiam e compreendiam os seus direitos, dentro do grupo de trabalho, e defendiam-nos vivamente. Na Atividade “Pictogramas” foi relatada uma situação interessante relacionada com esta competência. Associado à defesa dos direitos está a responsabilização que devem assumir perante os seus atos. Por isso, não à liberdade e direitos sem compromisso, responsabilidade e respeito pelos outros.

**– Utilizam a votação como estratégia de resolução de situações de discórdia.**

Os alunos não estavam habituados a recorrer a votação, com a finalidade de resolver qualquer divergência de opinião. Contudo, após esta competência ter sido utilizada nas primeiras intervenções, com a mediação do professor, os alunos rapidamente se apropriaram desta estratégia e utilizavam-na de forma frequente e apropriada. Esta estratégia não tem que ser assumida como a solução para a resolução de conflitos. Trata-se de uma regra de uma convivência em democracia, de aceitação dos outros e das suas opiniões e vontades diferenciadas. O compromisso pela aceitação de uma maioria relativa de pessoas que discordem e pensam doutra forma é fundamental para uma vida em sociedade e na vida do próprio quotidiano da escola, pois só assim ganham competências para enfrentar uma integração social e profissional, para assumirem funções de relevo na sociedade.



---

## **CAPÍTULO VI**

---

### **CONCLUSÕES DOS CONTRIBUTOS DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS E CONCLUSÕES FINAIS**



## Apresentação

Neste último capítulo é feita uma avaliação global de todo este processo abrangendo as diferentes estratégias utilizadas e os efeitos da sua compilação.

São apresentadas algumas conclusões e reflexões sobre o impacto que as estratégias utilizadas sobre a Aprendizagem Cooperativa provocaram nos alunos e na minha formação profissional, bem como, algumas considerações e inquietudes pessoais.

### 1. Conclusões e considerações finais

Refletindo sobre todo este processo, faço uma avaliação positiva do percurso e do trabalho desenvolvido. Naturalmente, existiram alguns entraves e limitações pessoais e externas que dificultaram o trajeto, mas considero que existiram, também, muitos aspetos positivos e que mesmo os negativos foram fundamentais e benéficos para o meu crescimento profissional.

Ao nível do tema de investigação concluo que, apesar de ter sido implementado num período de tempo bastante reduzido, foi evidente um percurso evolutivo nas capacidades e competências dos alunos para trabalhar cooperativamente, nas atitudes colaborativas que demonstraram e na predisposição e motivação pelo trabalho em pequeno grupo.

Fazendo um resumo desta evolução, relembro que, durante as primeiras semanas de observação, se verificou que não existiam hábitos de trabalho de grupo, um aspeto que considerei constituir uma lacuna no desenvolvimento educacional destes alunos, pois sempre acreditei nas vantagens curriculares, pessoais e sociais que este tipo de trabalho proporciona. Neste sentido, ao longo do projeto, foram realizadas diversas atividades em diferentes formas grupais, nomeadamente em pequeno grupo e pares, em que se procurou complexificá-las, gradualmente, com o objetivo de se conseguir que, cada vez mais, os alunos necessitassem de cooperar para que o grupo fosse bem-sucedido. Progressivamente as crianças desenvolveram atitudes de colaboração, tornaram-se mais competentes socialmente e conseqüentemente mais eficientes.

Assim sendo, e tendo em conta os rápidos progressos que tiveram, considero que estes alunos demonstraram grandes potencialidades ao nível da cooperação e da colaboração, ainda

que tenha a plena consciência de que seria fundamental continuar a trabalhar atividades deste género, para que eles desenvolvessem, plenamente, as suas competências sociais, não perdessem, e se possível aumentassem, a capacidade de cooperar, melhorar ou mesmo alargar as atitudes colaborativas para fora do ambiente de sala de aula.

Parece-me, então, pertinente lembrar, sinteticamente, alguns dos inúmeros benefícios que a Aprendizagem Cooperativa pode causar no desenvolvimento integral das crianças:

- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;
- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;
- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;
- Desenvolve as competências de comunicação oral;
- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;
- Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;
- Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;
- Aumenta a motivação intrínseca;
- Promove a aquisição de competências necessárias para trabalhar com os outros; etc.

Aproveito ainda para ressaltar a importância da promoção de atitudes de cooperação e colaboração, ainda no 1.º ciclo, baseando-me nas palavras de Nelson-Le Gall, que afirma:

as experiências de partilha durante o processo de aprendizagem devem ocorrer logo desde o Ensino Básico. Caso contrário, a crescente habituação ao contexto competitivo e a interiorização dos seus valores e normas dominantes fará com que os alunos, quando confrontados com o trabalho cooperativo, lhe resistam, nomeadamente por considerarem que colaborar com os outros, solicitando ou fornecendo ajuda, não é considerado um comportamento normal dentro da sala de aula. (Le Gall, 1992, citado em Bessa & Fontaine, 2002, p.153)

É verdade que o método de Aprendizagem Cooperativa e as estratégias de colaboração desenvolvidas no seio deste projeto de investigação detiveram um papel fundamental nos progressos verificados, mas acredito firmemente que muito do sucesso conquistado se deve à compilação das três principais estratégias utilizadas que foram, além das estratégias de

colaboração e a Aprendizagem Cooperativa, o Projeto Curricular Integrado, e ainda as estratégias para a motivação dos alunos, direcionadas para o tema de investigação da minha colega de estágio.

Como o assunto escolhido pela minha colega de estágio tinha, tal com a cooperação e a colaboração, um carácter transversal a todo o currículo, consideramos que seria proveitoso encontrar uma forma de articular as diferentes atividades.

Nesse sentido, a opção tomada de organizar todas as intervenções em torno de um Projeto Curricular Integrado, demonstrou ser extremamente adequada e surpreendentemente motivadora. Possibilitou a realização de atividades em todas as áreas curriculares e em diferentes domínios, atendendo sempre aos conteúdos e competências curriculares previstas para este ano de escolaridade, de uma forma integrada e com uma sequência lógica características do PCI. Além disso, procurou-se constantemente ter em especial consideração as crianças a quem se destinavam, tentando que fossem significativas e que estivessem adequadas aos seus interesses e necessidades. Nesta questão a escolha do tema do projeto teve um papel fulcral além de que permitiu mobilizar e articular os conhecimentos prévios dos alunos com os novos.

Assim, para além do PCI permitir essa interligação entre os temas de investigação de uma forma totalmente integradora e motivadora, os dois temas correlacionaram-se e complementaram-se. Por um lado, a motivação é uma componente crucial na aprendizagem pois, e naturalmente, as pessoas aprendem mais quando se esforçam mais (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.503). Assim sendo, ela afeta todos os campos de aprendizagem e desenvolvimento incluindo a predisposição para trabalhar em grupo e as atitudes cooperativas e colaborativas. Por outro lado, tal como afirma Bessa e Fontaine,

a aprendizagem cooperativa surge como uma variável importante na promoção de contextos e estilos motivacionais mais adequados (...) designadamente, porque a aprendizagem cooperativa valoriza o esforço e a associação do sucesso a critérios de desenvolvimento intra-individuais. (2002, p.151)

Assim, o trabalho cooperativo é uma forma de motivar os alunos, pois se estes se sentem mais valorizados pelos colegas, se o seu esforço é reconhecido e se sentem bem-sucedidos em trabalhos de grupo irão, naturalmente, gostar de trabalhar cooperativamente e vão estar motivados para a aprendizagem.

Desta forma, considero que os dois temas, e a forma como foram articulados, constituíram fatores essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e que as diferentes estratégias foram enriquecidas pelos contributos umas das outras.

Como aspetos menos positivos considero que o reduzido tempo de estágio, foi um dos principais entraves à realização do projeto. Senti que este trabalho, apesar de ter sido muito enriquecedor para ambas as partes e ter possibilitado experiências maravilhosas, poderia ter tido outra dimensão se houvesse mais tempo para implementá-lo. Considero que este tema era muito rico em conteúdos e permitia uma série de articulações com o currículo que nem sempre foram aproveitadas ou exploradas da melhor forma, por falta de tempo.

Uma das principais dificuldades que senti, foi encontrar um equilíbrio entre a diversidade e a profundidade dos subtemas a ser explorados. Critério que Alonso (2004, p.11) define como proporção. Pois se por um lado, gostávamos de investigar diversos aspetos de Esporões e da Vida Celta, para que os alunos conhecessem ao máximo o assunto ou, pelo menos, tivessem, dele, uma visão geral, por outro lado, desejávamos tirar proveito desses subtemas para os articular com conteúdos e competências curricularmente previstas.

Desta forma, considero que algumas atividades realizadas não foram muito produtivas e muitos outros temas poderiam ter sido explorados de outra forma, por exemplo utilizando mais a pesquisa com os alunos, como estratégia. Um aspeto que considero extremamente importante mas que, como não havia tempo nem recursos adequados, não foi possível realizar.

Uma segunda dificuldade sentida, na concretização do PCI, foi a integração e conciliação entre as exigências do currículo, as planificações do agrupamento, relativas ao 2.º ano de escolaridade e comuns a todas as escolas do mesmo Agrupamento e o projeto curricular de turma elaborado pela professora, com aquilo que nós considerávamos ser o mais adequado para o momento.

Considero fulcral que qualquer PCI esteja direcionado e pensado tendo em conta o currículo, nomeadamente os conteúdos e competências específicas a desenvolver nesse ano de escolaridade. Contudo, não considero adequada a forma como a questão do cumprimento do currículo é vista por alguns pais, professores e Agrupamentos.

Neste contexto, em específico, verifiquei que existe uma grande pressão sobre a

professora titular de turma no seguimento de um currículo direcionado para o uso dos livros adotados e que se reflete na sua grande preocupação em seguir os manuais escolares. Compreendo e respeito essa posição da professora, contudo não é um método com o qual me identifico e revelo-me bastante crítica em relação a ele.

Considero que o manual escolar é um ótimo auxiliar para a exploração de conceitos e para a realização de alguns exercícios e tarefas, mas não deve, de todo, ser o único meio ou instrumento utilizado, tanto pelo professor como pelos alunos. Por um lado ele, por si só, não permite uma articulação eficaz das diferentes áreas e conteúdos, mas também porque, na minha opinião, limita muito as experiências das crianças, e conseqüentemente as capacidades e competências que possam vir a desenvolver.

O mesmo se aplica às fichas de avaliação. Nesta escola, no final de cada mês, são realizadas fichas que são iguais para todos os alunos do Agrupamento que estão no mesmo ano escolar, e que, por sua vez, fazem parte dos manuais. Este é um aspeto que também me suscita grande angústia, pois considero que todo o processo educativo, incluindo a avaliação, deve ser adaptado aos interesses e necessidades dos alunos. Compreendo e apoio que deve haver algum controle, por parte dos agrupamentos, para verificar se as turmas se estão a desenvolver e a atingir os objetivos e metas previstas, mas não me parece pertinente nem adequado o recurso a este tipo de provas.

Quero com isto concluir que, trabalhando desta forma, o professor não pode decidir como lecionar as suas aulas e, muito menos, de as adequar às necessidades e interesses dos alunos. Faz todo o sentido, e reveste-se de grande oportunidade, o pensamento e a forma de conceptualizar esta questão do ensino proposto por Jurjo Torres:

é o Ministério da Educação (...) que decide dos objectivos e conteúdos do currículo; posteriormente, as editoras de livros didácticos e de materiais educativos, em geral, concretizarão e redefinirão estes objectivos e conteúdos curriculares, com o que o corpo docente fica sem poder pronunciar-se sobre uma das decisões mais autenticamente profissionais que é a do diagnóstico daquilo que deve fazer parte do currículo. (Torres, 1995, p.191, citado em Morgado, 2005, p.93)

Por último, senti que teria sido importante observar a prática de algum profissional experiente na metodologia de Aprendizagem Cooperativa e também no Projeto Curricular Integrado. Considero que, este facto, teria sido benéfico para compreender melhor a dimensão destas duas estratégias metodológicas, talvez tivesse, até, ajudado a evitar o aparecimento de

alguns problemas e poderia servir para o esclarecimento de algumas dúvidas. Se relativamente ao PCI possuía algumas bases teóricas de unidades curriculares anteriores, referente a Aprendizagem Cooperativa não possuía nenhum tipo de suporte, tendo de recorrer, sistematicamente, a referentes bibliográficos para me auxiliarem na prática desta metodologia.

Para além destes aspetos, que independentemente de os considerar mais ou menos positivos, contribuíram para a minha formação profissional, existem ainda alguns pontos sobre os quais julgo importante refletir, sobretudo referentes a aprendizagens significativas que esta experiência me facultou.

Durante este estágio, procurei sempre adotar uma postura de alguém, com muito para aprender, mas que também já possuía conhecimentos, ideias e ideais próprios relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo consciência da minha falta de experiência, enquanto profissional de educação e ensino, sobretudo no 1.º ciclo, vi neste estágio a possibilidade de me desenvolver profissionalmente. Por um lado, teria a oportunidade de contactar com uma docente muito experiente e com muito para ensinar. Por outro lado, poderia verificar e analisar a minha capacidade de por em prática algumas das metodologias e estratégias com as quais me identifico e, desta forma, me definir enquanto professora.

A organização do ambiente educativo e sobretudo a relação aluno-professor possibilitou-me diversas aprendizagens e permitiu-me identificar e verificar alguns aspetos que foram bem conseguidos, mas também outros que necessito de melhorar. Para mim, a relação aluno-professor deve ser baseada no respeito, na colaboração, na confiança e na compreensão. O aluno, enquanto sujeito portador de ideias, opiniões, interesses, capacidades, dificuldades e necessidades específicas, deve ter um papel ativo no seu processo de desenvolvimento pessoal, social e académico. Ao professor cabe, orientar e promover o desenvolvimento global dos alunos, através de experiências diversificadas e proporcionando oportunidades de participação ativa, tendo sempre em consideração nas suas planificações e nas escolhas que faz os interesses e necessidades das crianças.

Olhando retrospectivamente, considero que esta minha posição, referente à relação aluno-professor, transpareceu para a forma como foram conduzidas e implementadas as diferentes aulas.

Assim sendo, ao longo de todo o projeto, procurou-se que as crianças tivessem um papel ativo em todas as atividades realizadas, mas também que se sentissem motivadas para a sua realização. Para além disso desenvolvi, progressivamente, com os alunos uma relação de proximidade, e apesar do reduzido tempo de estágio, além do respeito inerente à figura do professor, desenvolvemos também uma afinidade baseada em atitudes de colaboração, compreensão e confiança. Tal como afirma Morgado. (2005, p.11) citando Connell (1997, p.91),

«ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula»; para ser professor, é muito importante «estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar».

A organização de todo o projeto, bem como a planificação e preparação das diferentes atividades foram também aspetos muito importantes para a minha formação e ajudaram-me a perceber a importância de ter tudo bem estruturado, organizado e preparado.

Para mim, é fundamental que o professor defina, com clareza, quais os conteúdos e tópicos que pretende abordar e que competências e capacidades pretende desenvolver em cada atividade, bem como que investigue e conheça, muito bem, o assunto ou tema que vai explorar. Naturalmente, ocorrem momentos, na sala de aula que, muitas vezes, não são previstos pelo professor. Neste caso, ele tem de ser capaz de, no momento, verificar a pertinência do assunto e, se considerar adequado e relevante, aproveitar a ocasião para o explorar, mesmo sem ter sido planeado.

No meu caso, a forma como me preparo influencia muito o modo como conduzo as minhas intervenções. Neste estágio senti a necessidade de as preparar muito bem e de ter bem definido o que pretendia explorar ou desenvolver. Esta é uma necessidade muito pessoal, da qual não tinha tanta consciência anteriormente a este estágio. Normalmente, e em estágios anteriores, sempre estive a preocupação de organizar e preparar bem as minhas intervenções. Neste, aconteceram, em determinados momentos, alguns imprevistos que não me permitiram fazer bem essa preparação e, esta falta, evidenciou-se na minha forma de atuar, pois não me sentia tão segura.

Não considero que o professor tenha de ter resposta imediata para tudo, antes pelo contrário. Os alunos devem perceber que o professor não é a fonte de todo o saber e que pode cometer erros como todas as pessoas. Acredito que não seja vergonha nenhuma dizer: “Olha,

agora não te sei responder a isso. Proponho que hoje, em casa, todos tentemos saber alguma coisa sobre este assunto e amanhã continuaremos a falar nele...”. O que o professor nunca deve fazer é deixar as crianças sem resposta. Foi um dos ensinamentos que retirei deste estágio e que será um dos meus lemas de trabalho.

Por último, a realização do presente relatório de estágio, bem como todos os outros elementos, nomeadamente reflexões individuais e portefólio, contribuíram muito para o desenvolvimento das minhas competências reflexivas e investigativas. Acredito que um bom professor deve refletir, criticamente, sobre as suas atuações, pois existem, muitas vezes, alguns pontos que correm menos bem, dos quais só nos apercebemos quando os analisamos e, sobre eles, refletimos. Esta reflexão conduz-nos à pesquisa que pode passar por uma partilha de ideias com alguém e/ou por investigações e estudos sobre outras conceções e estratégias. Como refere Coll & Solé,

os professores, como qualquer outro profissional cujo desempenho deva contar com a reflexão sobre o que se faz e por que se faz, necessita de recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua actuação. (...) Precisamos de teorias que nos sirvam de referentes para contextualizar e tornar prioritárias metas e finalidades; para planificar a actuação; para analisar o seu desenvolvimento e para o ir modificando em função dos acontecimentos, e para tomar decisões acerca da adequação de tudo. (2001, pp.10-11)

Concluindo, acredito que a convivência com as crianças que é, sempre, fascinante, o contacto com profissionais experientes que tanto ajudam, aconselham e ensinam, a implementação e o contacto com novas metodologias educacionais, o carácter reflexivo e investigativo deste estudo, tudo se transformou num desafio muito enriquecedor e que facultou experiências maravilhosas que me conduziram a um crescimento profissional incalculável.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

---



Abrantes, P. & Anibal, G. (2001) *Gestão Curricular no 1.º Ciclo: monodocência-coadjuvação*. Lisboa: ME/DEB

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp.66).

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L., Magalhães, M. J., Portela, I. & Lourenço, G. (2002) *Projecto PROCUR contributos para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de estudos da criança Universidade do Minho

Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

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

Carvalho, A. (Org.). (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

Chaves, A. M. (2009) *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto - Lisboa: Edições ASA.

CNE (2009) (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cortês, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico –*

*competências essenciais*. Lisboa. Departamento da Educação Básica- Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*. (4.ª ed.) Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica

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

Diez, J.J. (1989) *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora, Lda.

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

Gillies, R. M. (2007) *Cooperative learning: integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage

Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, N. A. (2008). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Gimeno, S. J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lopes, J & Silva, H. S. (2009) *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: LIDEL

Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora

Monereo, C. & Gisbert, D. D. (2005) *Tramas: procedimento para a Aprendizagem Cooperativa*. Porto Alegre: Artmed

Morgado, J. C. (2005) *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004) *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (1998) *Educação para todos: Projecto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação (Cadernos PEPT 2000)

Pacheco, J. A. (1996) *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. A. (2008) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (pp.33-67)*. Lisboa: Conselho Nacional da

## Educação.

Ribeiro, C. M. C. (2006) *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Silva, M. I. R. L. (1996) *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993) *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill

UPRE, ME & GEPE (2007) *Organização do Sistema Educativo Português*. Portugal

Vanoye, F. (1979) *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Almedina

## Webgrafia

Barata, M. (2013) Programa Nacional do Ensino do Português. (Consultado a 09-05-2013), disponível em: <http://pnep.ese.ipcb.pt/>

DGIDC, ME, (Consultado a 09-05-2013), disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=53>

DGIDC, ME, (Consultado a 09-05-2013), disponível em: [http://area.dgdc.min-edu.pt/materiais\\_NPMEB/programa.htm](http://area.dgdc.min-edu.pt/materiais_NPMEB/programa.htm)

In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-05-09]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$telescola](http://www.infopedia.pt/$telescola)>.

In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-01-22]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$observacao-participante](http://www.infopedia.pt/$observacao-participante)>

Wikipédia (disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem\\_cooperativa](http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_cooperativa), consultado a 04-05-2013)

## Legislação consultada

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º5/97, de 1 de Fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º115/97, de 19 de Setembro. Primeira alteração à LBSE.

Lei n.º49/05, de 30 de Agosto. Segunda alteração à LBSE.

Lei n.º85/09, de 27 de Agosto: Terceira alteração à LBSE.

Decreto-lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-lei n.º241/2001, de 30 de Agosto. Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º139/2012 de 6 de Julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º546/2007, de 11 de Janeiro. Cria o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de Julho. Primeira alteração ao Decreto-lei n.º139/2012 de 6 de Julho.

Despacho n.º17169/2011, 23 de Dezembro. Revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º15971/2012. De 14 de Dezembro. Implementa as Metas Curriculares.



---

## ANEXOS

---

---



## Anexo 1: Competências específicas por área curricular

Área curricular	Competências Específicas	Conteúdos
<b>Estudo do Meio</b>	<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>- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação;</li> <li>- Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo;</li> <li>- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo;</li> <li>- Localizar os pontos de partida e chegada;</li> <li>- Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade;</li> <li>- Conhecer e explorar um pouco a história local;</li> <li>- Compreender o que são brasões;</li> <li>- Desenvolver competências de levamento de hipóteses e registo de resultados na realização de experiências;</li> <li>- Conhecer e explorar personagens, povos e fatos da história com relevância para o meio local;</li> <li>- Recolher dados e construir conhecimento sobre aspetos de vida quotidiana do povo Celta;</li> <li>- Analisar imagens e fotografias de objetos, personagens e locais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantas espontâneas e cultivadas;</li> <li>- Ambientes onde vivem as plantas; partes constituintes das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores, e frutos);</li> <li>- Animais selvagens e domésticos;</li> <li>- Ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar);</li> <li>- Características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras,...);</li> <li>- Itinerários;</li> <li>- Plantação de morangueiros;</li> <li>- Brasões</li> <li>- Monte de Santa Marta das Cortiças;</li> <li>- Celtas: Vestuário, profissões, habitação, música, arte, alimentação, armas, vida quotidiana;</li> <li>- Experiências com vinagre e bicarbonato de Sódio;</li> <li>- Vestígios arqueológicos.</li> </ul>
<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral e em pequeno ou grande grupo;</li> <li>- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos, etc.;</li> <li>- Descrever imagens, fotografias, etc.;</li> <li>- Participar em grupo na elaboração de histórias ou de relatos;</li> <li>- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo;</li> <li>- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação;</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente);</li> <li>- Interpretar enunciados de natureza diversificada;</li> <li>- Formular perguntas e respostas;</li> <li>- Participar na produção de rimas;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>- Aperfeiçoar a produção de textos escritos em grupo, e individualmente;</li> <li>- Ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros;</li> <li>- Ler histórias, livros e poemas na íntegra;</li> <li>- Relacionar o que lê com as suas vivências escolares e extraescolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulação de perguntas;</li> <li>- Estrutura textual;</li> <li>- Parágrafos;</li> <li>- Construção frásica;</li> <li>- O livro: "A árvore generosa" de Shel Silverstein;</li> <li>- Regras de ortografia e pontuação;</li> <li>- Textos diversos: Receita, entrevista, história, texto informativo, quadras;</li> <li>- Vocabulário, sinónimos, famílias de palavras, campo lexical;</li> <li>- Ideia principal;</li> <li>- Mapas de ideias e de conceitos.</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar a dezena e a centena com a unidade;</li> <li>- Reconhecer situações que levem ao reconhecimento da subtração como operação inversa da adição;</li> <li>- Usar regularidades e padrões na adição e na subtração;</li> <li>- Reconhecer a multiplicação como a adição de parcelas iguais;</li> <li>- Explorar simetrias com o auxílio do espelho;</li> <li>- Identificar no plano figuras simétricas em relação a um eixo;</li> <li>- Desenhar, no plano, figura simétrica relativas a um eixo horizontal ou vertical;</li> <li>- Organizar os dados em tabelas de frequências absolutas e representá-los através de pictogramas;</li> <li>- Desenvolver diversas estratégias de resolução de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas;</li> <li>- Adição;</li> <li>- Subtração;</li> <li>- Multiplicação por adições sucessivas;</li> <li>- Pictogramas;</li> <li>- Eixos de simetria (horizontal e vertical);</li> <li>- Composição e descomposição de números;</li> <li>- Centenas, dezenas e unidades;</li> <li>- Valor posicional de um algarismo;</li> </ul>



<b>Expressão e Educação Plástica, Musical e Dramática.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características da arte do povo Celta;</li> <li>- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;</li> <li>- Usar diversos materiais e técnicas na elaboração de trabalhos;</li> <li>- Desenvolver a criatividade;</li> <li>- Reconhecer o som de vários instrumentos musicais;</li> <li>- Conhecer a música e instrumentos Celtas;</li> <li>- Aprender uma dança Celta;</li> <li>- Apreciar a importância da música e dança na cultura celta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colagem, pintura, desenho, etc.;</li> <li>- Desenho livre;</li> <li>- Ilustração;</li> <li>- Simetria na arte;</li> <li>- Dança celta;</li> <li>- Instrumentos: harpa, flauta, tambor, etc.;</li> <li>- Música Celta.</li> </ul>
<b>Formação Cívica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver sensibilidade para as necessidades dos outros;</li> <li>- Compreender o que é generosidade;</li> <li>- Reconhecer como podem ser generosas;</li> <li>- Compreender a importância da família;</li> <li>- Compreender e apreciar a importância das várias instituições da freguesia (junta de freguesia, centro paroquial);</li> <li>- Desenvolvimento de competências de colaboração e respeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generosidade;</li> <li>- Família;</li> <li>- Instituições da comunidade;</li> <li>- Colaboração;</li> <li>- Respeito.</li> </ul>

## Anexo 2: Competências Específicas por atividade

Fases	Áreas Curriculares	Atividade	Competências Específicas
<b>Fase 1: Motivação</b>	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa	Tertúlia em grande grupo sobre freguesia de Esporões	- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar; -Partilhar conhecimentos prévios sobre Esporões; - Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas; -Identifica alguns elementos relativos à Geografia de Portugal; - Desenvolver a cooperação entre pares através do trabalho de grupo. - Desenvolver a motivação para a construção do projeto. - Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência.
<b>Atividade Integradora 1: A freguesia de Esporões</b>	- Estudo do Meio - Expressão plástica - Língua Portuguesa	Exploração do brasão de Esporões	-Reconhecer e valorizar aspetos históricos e culturais do meio local; - Adquirir e mobilizar novo vocabulário; - Desenvolver o gosto de trabalhar em grupo; - Explorar diferentes materiais e técnicas na reprodução de um elemento concreto; - Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;
	- Expressão plástica - Formação Cívica	Elaboração de um brasão de turma	- Aplicar os novos conhecimentos adquiridos; - Desenvolver o sentido de pertença; - Participar construtivamente no trabalho de grupo, expressando e debatendo opiniões; - Expressar e partilhar a sua opinião ou do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação; - Participar nas atividades e aprendizagens quer individuais quer coletivas, respeitando as normas estipuladas.
	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa	Exploração da agricultura e plantas típicas de Esporões (Plantação de morangueiros)	- Conhecer e aplicar conhecimentos básicos sobre o meio físico envolvente; - Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo; -Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas; -Assumir e revelar atitudes de curiosidade e experimentação; - Desenvolver atitudes e valores relacionadas com a proteção ambiental. - Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência.
	- Estudo do Meio - Matemática - Língua Portuguesa	Exploração dos animais de Esporões	- Observar e identificar os animais mais comuns existentes no ambiente próximo; - Desenvolver atitudes e valores relacionadas com a proteção ambiental. - Recolher, classificar em categorias ou classes, e organizar dados de natureza diversa; - Desenvolver as capacidades necessárias à construção e interpretação de pictogramas; - Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência. -Selecionar estratégias adequadas à resolução de problemas - Organizar os dados em tabelas de frequências absolutas e representá-los através de pictogramas;
	- Formação Cívica - Estudo do Meio - Língua Portuguesa	Exploração do livro “A árvore generosa” de Shel Silverstein;	-Antecipar informação a partir de capa, ilustração e títulos; - Desenvolver o gosto pela leitura; -Desenvolver a capacidade de reter a ideia principal do texto e inferir, pelo contexto, o significado;



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar a capacidade de análise e interpretação de textos;</li> <li>- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar de forma oral e escrita;</li> <li>- Desenvolver atitudes e valores relacionados com a generosidade e solidariedade.</li> <li>- Saber localizar no texto a informação pretendida;</li> <li>- Inferir e integrar conhecimentos pessoais com os saberes adquiridos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Língua Portuguesa</li> </ul>	Explorar e constituir árvores genealógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conhecimentos e capacidades para a construção de árvores genealógicas;</li> <li>- Estabelecer relações de parentesco;</li> <li>- Mobilizar e integrar conhecimentos pessoais com os saberes adquiridos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação cívica</li> <li>- Língua Portuguesa</li> </ul>	Escrita de quadras poéticas sobre a família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir e integrar conhecimentos pessoais com os saberes adquiridos;</li> <li>- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.</li> <li>- Desenvolver a criatividade escrita;</li> <li>- Mobilizar e respeitar regras de estrutura da quadra;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de reconhecer e criar rimas.</li> <li>- Ler da forma clara e audível as suas produções;</li> </ul>
<b>Atividade Integradora 2: Santa Marta das Cortiças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- TIC</li> </ul>	Visualização de um PowerPoint sobre o Monte da Santa Marta das Cortiças e visita ao mesmo no Google Earth.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência;</li> <li>- Saber ouvir e respeitar a</li> <li>- Mobilizar e estabelecer relações de comparação com os conhecimentos prévios;</li> <li>- Descrever, com clareza, experiências vividas adequadas ao tema;</li> <li>- Reconhecer e valorizar o património histórico, cultural e ambiental próximo</li> <li>- Identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal;</li> <li>- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Formação Cívica</li> </ul>	Visita de estudo ao Monte de Santa Marta das Cortiças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e valorizar o património histórico, cultural e ambiental próximo;</li> <li>- Identificar alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal;</li> <li>- Mobilizar e estabelecer relações de comparação com os conhecimentos prévios;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- Formação Cívica</li> <li>- Estudo do Meio</li> </ul>	Jogo de revisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir e integrar os conhecimentos e conteúdos construídos ou desenvolvidos recentemente;</li> <li>- Participar construtivamente no trabalho de grupo, expressando e debatendo opiniões;</li> <li>- Expressar e partilhar a sua opinião ou do grupo, propondo alternativas e sugestões de melhor adequação;</li> <li>- Demonstrar capacidade de participar em jogos, compreendendo e cumprindo regras;</li> <li>- Desenvolver capacidades de trabalhar cooperativamente</li> </ul>
<b>Atividade Integradora 3: Os Celtas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo Meio</li> </ul>	Visualização de um vídeo sobre os Celtas e a elaboração de textos sobre os Celtas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas;</li> <li>- Assumir e revelar atitudes de curiosidade e experimentação;</li> <li>- Desenvolver as capacidades de comunicação oral e escrita;</li> <li>- Desenvolver a motivação para a construção do projeto.</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;</li> <li>- Conhecer e aplicar técnicas básicas de organização textual.</li> </ul>



- Estudo Meio - Expressão Musical	Conhecer a música Celta	- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar; -Partilhar conhecimentos prévios sobre os instrumentos e géneros musicais a ser trabalhadas; - Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência. - Desenvolver respeito por diferentes povos e as suas culturas; - Reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; - Identificar diferentes culturas musicais e os contextos onde se inserem; - Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas.
- Estudo do Meio - Expressão Motora	Aprender uma dança Celta	- Participar em danças de roda, de fila,..., tradicionais, etc. - Compreender a dança enquanto forma de arte; - Conhecer a importância de dança na cultura Celta; - Desenvolver capacidades nas áreas de dança e de movimento; - Desenvolver a aptidão para analisar e apreciar a dança através da observação e da discussão de materiais coreográficos.
- Estudo do Meio - Língua Portuguesa	Exploração das profissões celtas; realização da ficha “ O que quero ser quando crescer; realização de uma entrevista a um familiar sobre a sua profissão.	- Desenvolver a compreensão da língua portuguesa com mais profundidade (campos lexicais, entrevistas, formulação de respostas, etc.) - Familiarizar-se com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedade do Português - Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos; - Desenvolver a capacidade de exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo; - Desenvolver um sentido de responsabilidade perante o seu percurso escolar; - Comparar a realidade profissional atual com a do passado. - Desenvolver a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;
- Estudo do Meio - Língua Portuguesa - Matemática - Expressão plástica	Exploração de Simetria na arte Celta	- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos; - Identificar no plano figuras simétricas em relação a um eixo. - Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência. -Desenhar, no plano, figura simétricas relativas a um eixo horizontal ou vertical; - Desenvolver a capacidade de selecionar os materiais adequados para a resolução de problemas diversos; - Desenvolver a criatividade e técnicas de expressão plástica; - Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade; - Relacionar-se com a obra de arte, manifestando preferências; - Conhecer a importância de arte na cultura Celta; - Identificar características de arte de diferentes povos, culturas e épocas; - Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;
- Estudo do Meio - Língua Portuguesa - Expressão plástica	Exploração do vestuário Celta	- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência. - Conhecer o vestuário Celta e comparar com o da atualidade; - Reconhecer o vestuário como uma forma de arte; - Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos; - Proporcionar a transformação das matérias em objetos como atividade lúdica;



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros;</li> <li>- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas;</li> <li>- Conhecer a importância de arte na cultura Celta;</li> <li>- Identificar características de arte de diferentes povos, culturas e épocas;</li> <li>- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Língua Portuguesa</li> </ul>	<p>Conhecer os Druidas; Experiências com vinagre e bicarbonato de sódio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir e revelar atitudes de curiosidade e experimentação;</li> <li>- Desenvolver a motivação para a construção do projeto.</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência.</li> <li>- Desenvolver a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos (relatório científico);</li> <li>- Desenvolver a capacidade de analisar uma determinada situação e fazer um levantamento de hipótese;</li> <li>- Ser capaz de ouvir e respeitar as ideias dos outros;</li> <li>- Reconhecer a importância das Druidas para a cultura Celta;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela realização de experiências;</li> <li>- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar;</li> <li>- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Língua Portuguesa</li> </ul>	<p>Exploração de alimentação celta; Confeição de biscoitos de mel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar sensorialmente diferentes texturas.</li> <li>- Compreender a estrutura textual de uma receita;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de ler, compreender e seguir instruções;</li> <li>- Saber efetuar mediações com o uso da balança;</li> <li>- Reconhecer unidades de medição (g, mg, kg, etc.);</li> <li>- Conhecer a alimentação Celta, (conservação, plantação, confeção, etc.);</li> <li>- Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas;</li> <li>- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;</li> <li>- Desenvolver a motivação para a construção do projeto.</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- Expressão Plástica</li> </ul>	<p>Exploração da habitação Celta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar características da habitação de diferentes povos, culturas e épocas;</li> <li>- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;</li> <li>- Conhecer e aplicar técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do Meio</li> <li>- Matemática</li> </ul>	<p>Exploração das armas celtas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar estratégias adequadas à resolução de problemas</li> <li>- Desenvolver a comunicação através da análise de materiais iconográficos;</li> <li>- Selecionar estratégias adequadas à resolução de problemas</li> <li>- Desenvolver a cooperação entre pares através do trabalho de grupo;</li> <li>- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas;</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência;</li> <li>- Tomar a consciência da estrutura e das diferentes fases de resolução de problemas.</li> </ul>



	- Estudo do Meio - Formação cívica	Atividade de revisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a cooperação entre pares através do trabalho de grupo;</li> <li>- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas;</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de comunicação e da partilha;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de extrair, reter e sintetizar informação.</li> </ul>
	- Estudo do Meio	Visualização do filme "Indominável"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer as suas competências comunicativas para interpelar, refletir e opinar;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos sobre a realidade próxima, partilhando o que sabe, formulando questões e problemas e sugerindo repostas;</li> <li>- Saber intervir na aula com sentido de oportunidade e conveniência;</li> <li>- Reconhecer elementos e características das Celtas no filme.</li> </ul>
	- Estudo do Meio - Língua Portuguesa	Escrito de um texto sobre os Celtas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos;</li> <li>- Conhecer e aplicar técnicas básicas de organização textual.</li> <li>- Reconhecer a evolução das aprendizagens longo do projeto;</li> <li>- Conhecer as características dos diferentes géneros textuais e das técnicas de correção e aperfeiçoamento dos produtos do processo da escrita.</li> </ul>

### Anexo 3: Tabela de Observação e avaliação das competências sociais da turma na atividade: Questões geradoras

Competências	Avaliação				
	1	2	3	4	5
1- Prestam atenção à pessoa com quem estão a falar e fazem um esforço e faz um esforço para compreender o que está a dizer.			x		
2- Respeitam a regra de falar um de cada vez.		x			
3- Falam baixo para não perturbar os outros.		x			
4- Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade.			x		
5- Comunicam de forma clara.				x	
6- Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões.			x		
7- Partilham e gerem adequadamente os materiais.			x		
8- Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor.			x		
9- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas.		x			
10- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor.					x
11- Pedem ajuda a colegas quando têm alguma dificuldade.	x				
12- Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade.				x	
13- Reconhecem e expressam os próprios sentimentos.		x			
14- Tentam compreender o que os outros sentem.	x				
15- Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada.		x			
16- Agradecem os favores.		x			
17- Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas.		x			
18- Ajudam os colegas que necessitam.	x				
19- Encorajam os outros.	x				
20- Distribuem ou partilham tarefas.		x			
21- Negoceiam a distribuição de tarefas.		x			
22- São solidários com a equipa.		x			
23- Celebram juntos os sucessos da equipa.			x		
24- Aceitam as diferenças.		x			
25- Dialogam e negoceiam em situações de discórdia.	x				
26- Encontram formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar.		x			
27- Conseguem manter um autocontrolo em situações de conflito.		x			
28- Argumentam e defendem as suas opiniões.			x		
29- Reconhecem e defendem os seus direitos.		x			
30- Utilizam a votação com estratégia de resolução de situações de discórdia.	x				

## Anexo 4: Tabela de Observação e avaliação das competências sociais da turma na atividade: Brasão da turma

Competências	Avaliação				
	1	2	3	4	5
1- Prestam atenção à pessoa com quem estão a falar e fazem um esforço e faz um esforço para compreender o que está a dizer.			X		
2- Respeitam a regra de falar um de cada vez.		X			
3- Falam baixo para não perturbar os outros.			X		
4- Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade.			X		
5- Comunicam de forma clara.				X	
6- Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões.				X	
7- Partilham e gerem adequadamente os materiais.			X		
8- Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor.			X		
9- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas.		X			
10- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor.					X
11- Pedem ajuda a colegas quando têm alguma dificuldade.	X				
12- Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade.				X	
13- Reconhecem e expressam os próprios sentimentos.		X			
14- Tentam compreender o que os outros sentem.	X				
15- Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada.		X			
16- Agradecem os favores.		X			
17- Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas.				X	
18- Ajudam os colegas que necessitam.		X			
19- Encorajam os outros.			X		
20- Distribuem ou partilham tarefas.				X	
21- Negoceiam a distribuição de tarefas.				X	
22- São solidários com a equipa.			X		
23- Celebram juntos os sucessos da equipa.				X	
24- Aceitam as diferenças.		X			
25- Dialogam e negoceiam em situações de discórdia.		X			
26- Encontram formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar.		X			
27- Conseguem manter um autocontrolo em situações de conflito.		X			
28- Argumentam e defendem as suas opiniões.			X		
29- Reconhecem e defendem os seus direitos.		X			
30- Utilizam a votação com estratégia de resolução de situações de discórdia.		X			

## Anexo 5: Tabela de Observação e avaliação das competências sociais da turma na atividade: Jogo de Revisão

Competências	Avaliação				
	1	2	3	4	5
1- Prestam atenção à pessoa com quem estão a falar e fazem um esforço e faz um esforço para compreender o que está a dizer.				X	
2- Respeitam a regra de falar um de cada vez.			X		
3- Falam baixo para não perturbar os outros.				X	
4- Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade.				X	
5- Comunicam de forma clara.				X	
6- Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões.				X	
7- Partilham e gerem adequadamente os materiais.				X	
8- Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor.				X	
9- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas.				X	
10- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor.					X
11- Pedem ajuda a colegas quando têm alguma dificuldade.		X			
12- Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade.				X	
13- Reconhecem e expressam os próprios sentimentos.			X		
14- Tentam compreender o que os outros sentem.		X			
15- Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada.			X		
16- Agradecem os favores.			X		
17- Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas.				X	
18- Ajudam os colegas que necessitam.		X			
19- Encorajam os outros.			X		
20- Distribuem ou partilham tarefas.				X	
21- Negoceiam a distribuição de tarefas.				X	
22- São solidários com a equipa.				X	
23- Celebram juntos os sucessos da equipa.					X
24- Aceitam as diferenças.			X		
25- Dialogam e negoceiam em situações de discórdia.			X		
26- Encontram formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar.			X		
27- Conseguem manter um autocontrolo em situações de conflito.		X			
28- Argumentam e defendem as suas opiniões.				X	
29- Reconhecem e defendem os seus direitos.				X	
30- Utilizam a votação com estratégia de resolução de situações de discórdia.				X	

## Anexo 6: Tabela de Observação e avaliação das competências sociais da turma na atividade: Resolução de problemas matemáticos em grupo

Competências	Avaliação				
	1	2	3	4	5
1- Prestam atenção à pessoa com quem estão a falar e fazem um esforço e faz um esforço para compreender o que está a dizer.				x	
2- Respeitam a regra de falar um de cada vez.			x		
3- Falam baixo para não perturbar os outros.				x	
4- Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade.				x	
5- Comunicam de forma clara.				x	
6- Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões.				x	
7- Partilham e gerem adequadamente os materiais.				x	
8- Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor.				x	
9- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas.				x	
10- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor.					x
11- Pedem ajuda a colegas quando têm alguma dificuldade.				x	
12- Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade.				x	
13- Reconhecem e expressam os próprios sentimentos.				x	
14- Tentam compreender o que os outros sentem.			x		
15- Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada.			x		
16- Agradecem os favores.				x	
17- Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas.				x	
18- Ajudam os colegas que necessitam.				x	
19- Encorajam os outros.				x	
20- Distribuem ou partilham tarefas.				x	
21- Negoceiam a distribuição de tarefas.				x	
22- São solidários com a equipa.				x	
23- Celebram juntos os sucessos da equipa.					x
24- Aceitam as diferenças.				x	
25- Dialogam e negoceiam em situações de discórdia.				x	
26- Encontram formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar.				x	
27- Conseguem manter um autocontrolo em situações de conflito.			x		
28- Argumentam e defendem as suas opiniões.				x	
29- Reconhecem e defendem os seus direitos.					x
30- Utilizam a votação com estratégia de resolução de situações de discórdia.				x	

## Anexo 7: Tabela de Observação e avaliação das competências sociais da turma na atividade: Ficha de revisão

Competências	Avaliação				
	1	2	3	4	5
1- Prestam atenção à pessoa com quem estão a falar e fazem um esforço e faz um esforço para compreender o que está a dizer.				x	
2- Respeitam a regra de falar um de cada vez.			x		
3- Falam baixo para não perturbar os outros.				x	
4- Integram o grupo, permanecem e participam ativamente na tarefa/atividade.					x
5- Comunicam de forma clara.				x	
6- Partilham com os colegas as suas ideias e opiniões.				x	
7- Partilham e gerem adequadamente os materiais.				x	
8- Seguem as orientações ou instruções dadas pelo professor.				x	
9- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais aos colegas.				x	
10- Formulam perguntas, pedem esclarecimentos ou informações adicionais ao professor.					x
11- Pedem ajuda a colegas quando têm alguma dificuldade.				x	
12- Pedem ajuda ao professor quando têm alguma dificuldade.				x	
13- Reconhecem e expressam os próprios sentimentos.				x	
14- Tentam compreender o que os outros sentem.			x		
15- Reconhecem quando é necessário pedir licença para fazer algo e pedem-no à pessoa indicada.				x	
16- Agradecem os favores.				x	
17- Elogiam e dizem coisas agradáveis aos colegas.				x	
18- Ajudam os colegas que necessitam.				x	
19- Encorajam os outros.				x	
20- Distribuem ou partilham tarefas.					x
21- Negoceiam a distribuição de tarefas.					x
22- São solidários com a equipa.				x	
23- Celebram juntos os sucessos da equipa.					x
24- Aceitam as diferenças.				x	
25- Dialogam e negoceiam em situações de discórdia.				x	
26- Encontram formas de resolver situações difíceis sem ter de brigar.				x	
27- Conseguem manter um autocontrolo em situações de conflito.			x		
28- Argumentam e defendem as suas opiniões.				x	
29- Reconhecem e defendem os seus direitos.					x
30- Utilizam a votação com estratégia de resolução de situações de discórdia.				x	

## Anexo 8: Perguntas do Jogo de Revisão

1- O cão é um \_\_\_\_\_

- a) Animal Doméstico
- b) Animal Selvagem

2- O trevo, o pinheiro e o sombreiro são plantas espontâneas típicas de Esporões.

- Verdadeiro
- Falso

3- O que achas que é ser generoso?

- a) Partilhar um pouco de nós ou do que temos para quem precisa.
- b) Ficar com as coisas para nós, porque nós é que precisamos mais.
- c) Ajudar os outros para eles nos darem presentes.

4- Os animais domésticos vivem junto do homem.

- Verdadeiro
- Falso

5- Qual das seguintes palavras não corresponde a uma parte constituinte das plantas?

- a) Flor
- b) Terra
- c) Caule

6- Os porcos, os coelhos e os ursos são animais típicos de Esporões.

- Verdadeiro
- Falso

7- O Brasão de Esporões tem um arado.

- Verdadeiro
- Falso

8- Qual das seguintes frases está correta.

- a) Os frutos nascem das flores.
- b) As flores nascem dos frutos.

9- Quem era Santa Marta?

- a) A rainha dos Celtas.
- b) Amiga de Jesus e irmã de Lazaro.
- c) Quem construiu a capela de Santa Marta das Cortiças.

10- Quais dos seguintes animais são animais aéreos?

- a) Cão, cavalo e macaco.
- b) Águia, borboleta e abelha.
- c) Golfinho, polvo e camarão.

11- Os humanos, as plantas e as pedras são todos seres vivos.

- Verdadeiro
- Falso

12- Para que servem as torres nos brasões?

- a) Para dizer quantas igrejas tem a freguesia.
- b) Para saber a importância da freguesia.
- c) Para ficar bonito.

13- Como sabemos que os Celtas já viveram no monte de Santa Marta das Cortiças?

- a) Porque deixaram um livro a contar.
- b) Pelos castros existentes.
- c) Porque um senhor muito velho contou.

14- O arroz, a alface e os nabos são \_\_\_\_\_

- Plantas espontâneas
- Plantas cultivadas

15- O último apelido de uma pessoa vem \_\_\_\_\_

- a) do pai
- b) da mãe

16- Do Monte de Santa Marta das Cortiças conseguimos ver \_\_\_\_\_

- a) Braga e Guimarães
- b) Braga e Porto
- c) Guimarães e Porto

17- A Cenoura é \_\_\_\_\_

- a) uma raiz
- b) um caule
- c) um fruto

18- Existem flores comestíveis.

- Verdadeiro
- Falso

19- Porque é que o brasão de Esporões tem rodas de moinhos?

- a) Porque Trandeiras tem muitos moinhos.
- b) Porque existe um moinho em Esporões.
- c) Porque antigamente existiam muitos moinhos em Esporões.

20- A raiz é a parte que segura a planta ao solo.

- Verdadeiro
- Falso

21- São as flores que absorvem a água e os sais minerais que a planta necessita para viver.

- Verdadeiro
- Falso

22- No monte de Santa Marta das cortiças existem pedras grandes onde os Celtas se escondiam para atacar os Romanos. Como se chamam essas pedras?

- a) Pedrões
- b) Penedos
- c) Pedras preciosas

23- Ao caule de uma flor chama-se tronco.

- Verdadeiro
- Falso

24- A batata é \_\_\_\_\_

- a) fruta
- b) caule
- c) raiz

25- É pelas folhas que as plantas respiram.

- Verdadeiro
- Falso

26- A alface é \_\_\_\_\_

- a) Flor
- b) Caule
- c) Folha

27- A concha existente no brasão de Esporões representa o Santiago, padroeiro de Esporões.

- Verdadeiro
- Falso

28- O brócolo é \_\_\_\_\_

- Folha
- Caule
- Flor

29- No monte de Santa Marta das cortiças existe uma estátua de S. João.

- Verdadeiro
- Falso

30- O Milho é \_\_\_\_\_

- a) Fruto
- b) Raiz
- c) Caule

## **Anexo 9: Regras do Jogo de Revisão**

- Grupo de 3 ou 4 elementos. A cada elemento é atribuído um número de 1 a 4 (no caso de ser um grupo de 3 elementos, um dos alunos fica com dois números por exemplo o 3 e o 4).
- Existem 3 tipos de perguntas: escolha múltipla, de completar e de verdadeiro ou falso. As de verdadeiro ou falso são respondidas com os cartões V e F. Nas outras são dadas duas ou três opções e são respondidas com as letras.
- A estagiária diz primeiro qual o tipo de pergunta, seguidamente dá as opções. Os grupos reúnem e chegam a consenso sobre a resposta, mas ninguém pode responder. Terminado o tempo de responder a estagiária diz um número de 1 a 4. Em cada grupo apenas o aluno que tem esse número responde.
- Para responder são somente utilizados os cartões. Se algum aluno tiver alguma dúvida ou algo para dizer deve levantar o dedo e é lhe dada a oportunidade para falar.
- Se não houver consenso sobre a resposta o grupo deve primeiro fazer votação entre o grupo e respondem o que estiver em maioria. Se ainda assim houver empate o grupo não deve jogar nessa ronda.

## Anexo 10: Ficha de resolução de problemas “Os Celtas”

FICHA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS “OS CELTAS”	
NOME: _____	DATA: ___/___/___
_____	_____
_____	_____

1. Um grupo de gauleses tinha 50 flechas, 34 espadas e 16 machados. A tribo rival, durante a noite, roubou-lhes 10 flechas, 4 espadas e 10 machados. Com quantas armas ficaram?



R: \_\_\_\_\_

2. Seis gauleses de uma tribo preparavam-se para uma luta. A cada gaules foi dado um arco e 10 flechas. Quantas flechas tinham no total os seis gauleses?



R: \_\_\_\_\_

3. Os 30 gauleses da tribo Célticos possuíam 45 espadas e 39 lanças. Quantas espadas e quantas lanças têm uma outra tribo, os Celtiberos, sabendo que têm o dobro das espadas e metade das lanças?



R: \_\_\_\_\_

## Anexo 11: Ficha de revisão “Os Celtas”

MINI-FICHA: OS CELTA	
NOME: _____	DATA: ___/___/___
GRUPO: _____	

### 1) Assinala como verdadeiro (V) ou falso (F).

- “Celtas” é o nome dado a um conjunto de povos, distribuído por tribos, que tinham crenças e hábitos semelhantes.
- Os Celtas viveram apenas no monte de Santa Marta das Cortiças.
- Os principais inimigos dos Celtas eram os Romanos.
- Os Romanos conquistaram todas as terras Celtas exceto a ilha da Irlanda.
- Os Celtas não tinham qualquer tipo de arte.
- Os Celtas decoravam seus escudos, capacetes e armas como forma de arte.
- Utilizavam metais valiosos e pedras preciosas nas suas obras de arte.
- As saias ou túnicas eram até aos joelhos para os homens e até aos pés para as mulheres e para os druidas.
- Utilizavam armaduras, capacetes e escudos apenas porque eram bonitos.
- As armas dos reis e pessoas importantes eram mais valiosas e sofisticadas que as dos gauleses comuns.
- Os Druidas “estudavam” 3 anos para aprenderem as poções e feitiços e assim tornarem-se Druidas.
- Os Druidas não deixaram nada escrito porque não sabiam escrever.
- Os Celtas utilizavam muito a música e a dança para festejarem.
- Os Celtas tocavam diversos instrumentos musicais, por exemplo, a harpa, a flauta, o tambor, etc.
- As casas eram feitas de pedras, madeira, palha e lama ou barro.
- Nunca faziam fogueiras dentro das casas.

### 2) Das seguintes peças de vestuário e acessórios sublinha as que os Celtas utilizavam.

<input type="checkbox"/>	Saias	Colares	Meias	Relógios	Capas
	Sapatilhas	Cintos	Túnicas	Casacos	Pulseiras
	Gravatas	Calças	Bonés	Camisolas	Sandálias

### 3) Das seguintes armas sublinha as que os Celtas utilizavam.

Arco e flecha	Pistolas	Facas	Espadas
Canhões	Lanças	Bombas	Granadas
Caçadeiras	Machados	Misseis	Punhais

### 4) Dos seguintes alimentos sublinha os que os Celtas comiam.

Couves	Açúcar	Milho	Refrigerantes	Leite
Aveia	Mel	Trigo	Canouras	Gomas
Queijo	Maças	Chocolate	Gelados	Carne
Hamburguês	Laranjas	Peixe	Sal	Amoras

## Anexo 12: Material fornecido para a ficha revisão “Os Celtas”

Vestuário e Arte	Armas e Druidas	Alimentação	Casas e Música

### Vestuário

- Os Celtas vestiam: calças; saias; camisolas; túnicas; capas.
- Os Celtas calçavam sandálias ou botas.
- As saias ou túnicas eram até aos joelhos para os homens e até aos pés para as mulheres e para os druidas.
- Utilizavam armaduras, capacetes e escudos durante as lutas para se protegerem.
- Usavam pulseiras, colares e cintos.

### Arte

- Os Celtas decoravam seus escudos, capacetes e armas como forma de arte.
- Utilizavam simetrias na maioria das suas obras de arte.
- Utilizavam metais valiosos e pedras preciosas nas suas obras de arte.

### Armas

- As principais armas utilizadas pelos Celtas eram as espadas, facas, punhais, arco e flecha, lanças e machados.
- As armas dos reis e pessoas importantes eram mais valiosas e sofisticadas que as dos gauleses comuns.

### Druidas

- Os Druidas faziam poções e feitiços.
- Cada tribo tinha um Druida.
- Os Celtas acreditavam que os Druidas protegiam a tribo.
- Os Druidas “estudavam” 20 anos para aprenderem as poções e feitiços e assim tornarem-se Druidas.
- Os Druidas não deixaram nada escrito para que os inimigos não tivessem acesso a esses conhecimentos.

### Alimentação

- Comiam carne de animais que caçavam ou que domesticavam.
- As tribos que viviam junto de rios ou do mar pescavam peixe para comer.
- Cultivavam a maioria dos alimentos que comiam, por exemplo, diversos legumes, cereais, árvores de fruto, etc.
- Bebiam leite e faziam queijos.
- Faziam pão com os cereais que plantavam.
- Não tinham açúcar mas usavam muito o mel.
- O sal era muito importante para eles não só para temperar os alimentos mas também para conservar.
- Cozinhavam os alimentos cozendo-os em água ou grelhando em fogueiras.

### Casas

- As casas Celtas tinham, normalmente, uma forma circular.
- As paredes das casas eram feitas de pedras e lama ou barro.
- Os telhados tinham a forma de um cone, mas sem base.
- Os telhados tinham estruturas de madeira e eram cobertos com palha e lama.
- Faziam fogueiras dentro das casas.

### Música

- Os Celtas utilizavam muito a música e a dança para festejarem diversos acontecimentos.
- Os Celtas tocavam diversos instrumentos musicais, por exemplo, a harpa, a flauta, o tambor, etc.

## Anexo 13: Fotografias de atividades desenvolvidas durante o Projeto Curricular Integrado



Figura 26: “Árvore Generosa” da turma



Figura 27: Partes constituintes das plantas



Figura 28 e 29: Plantação de morangueiros



Figura 30: Power Point Santa Marta das Cortiças

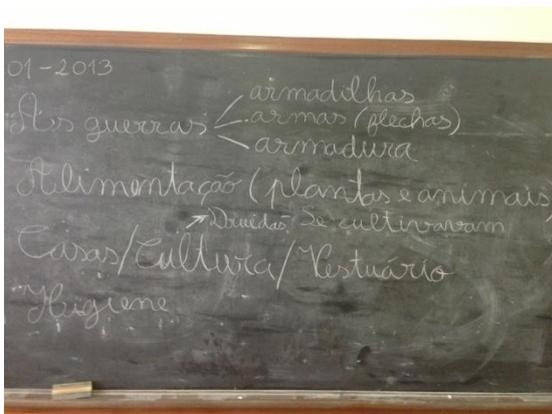


Figura 31: Introdução a AI “Os Celtas”



Figura 32 e 33: Introdução a AI “Os Celtas”

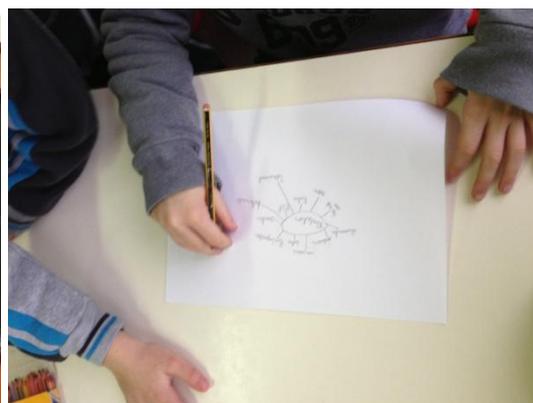


Figura 34 e 35: Campo lexical de profissões



Figura 36 e 37: Elaboração de colares e escudos



Figura 38 e 39: Experiências



Figura 40 e 41: Experiências



Figura 42 e 43: Confeção de Biscoitos de Mel



Figura 44 e 45: Exploração e ficha sobre a habitação Celta



Figura 46 e 47: Visualização do filme



Figura 48 e 49: Construção do texto final

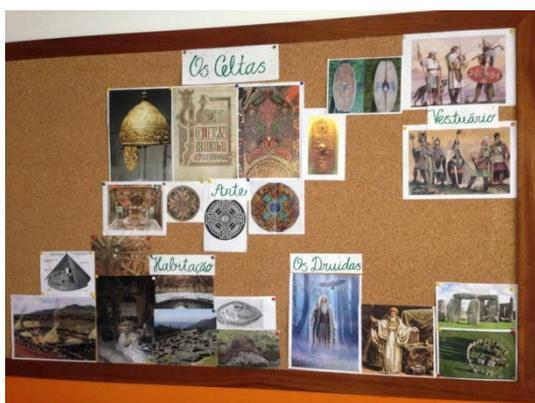


Figura 50: Placar da sala sobre os Celtas