



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2017

Departamento de Educação e Psicologia

**MARISA
GONÇALVES
MARQUES**

**RELAÇÕES INTERPESSOAIS E APRENDIZAGEM
COOPERATIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**



**Universidade de
Aveiro**

Ano 2017

Departamento de Educação e Psicologia

**MARISA
GONÇALVES
MARQUES**

**RELAÇÕES INTERPESSOAIS E APRENDIZAGEM
COOPERATIVA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Maria Catarina Canhoto Martins
Professora, Fundação Bissaya Barreto

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha família por permitirem a realização deste objetivo pessoal, por não me deixarem desistir e pelo constante apoio ao longo destes cinco anos.

À minha colega de diáde, Gilda Mendes, pelo apoio, entreaajuda e todo o auxílio neste processo de companheirismo.

À Soraia, minha amiga, minha irmã por me incentivar e apoiar incondicionalmente não apenas no meu percurso académico, mas em tudo.

À Educadora Marília Caroço, docente cooperante na valência da Educação Pré-Escolar, pela sua orientação, constante apoio e disponibilidade ao longo deste semestre.

Ao professor Carlos Cruz, docente cooperante na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico, pela compreensão e apoio prestado.

À professora doutora Paula Santos, docente da Universidade de Aveiro, agradeço o apoio e a partilha de saber.

Às crianças do grupo II do jardim-de-infância e aos alunos do 3º ano B pela partilha, pelos sorrisos e pelos momentos de aprendizagem proporcionados ao longo deste ano.

palavras-chave

Relações interpessoais; Aprendizagem Cooperativa; Desenvolvimento humano; Educação experiencial

resumo

Este relatório resulta do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional que, articuladas, enquadram a investigação e intervenção educativa desenvolvidas sucessivamente em contexto de 1º CEB (3º ano) e jardim-de-infância (grupo heterogéneo de crianças com idades entre os 3 e 6 anos).

Valorizámos a atividade cooperativa como estratégia fundamental no processo de desenvolvimento, na medida em que estimula a partilha e o estabelecimento de relações interpessoais, essenciais à aprendizagem. O processo de investigação e intervenção foi monitorizado através das variáveis processuais Bem-estar Emocional e Implicação, enquanto indicadores da mudança que se pretendeu provocar.

Esta mudança teve como principal intenção promover na criança o desenvolvimento de competências através de dinâmicas cooperativas, em que ela era a gestora do seu próprio processo de descoberta e construção de conhecimento, capaz de agir e pensar de forma autónoma.

Os resultados mostraram que, promover o envolvimento ativo da criança em atividades cooperativas, favorece a melhoria dos níveis de Bem-estar emocional e Implicação e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento global.

keywords

Interpersonal relationships; Cooperative learning; Human development; Experiential approach

abstract

This report is the result of the work carried out within the framework of the curricular units Supervised Pedagogical Practice and Educational Orientation Seminar, which articulate the research and educational intervention developed successively in the context of Primary School (3rd. year) and kindergarten (heterogeneous group of children from 3 to 6 years old).

We value cooperative activity as a fundamental strategy in the child development process, as it encourages the sharing and establishment of interpersonal relationships, essential to learning. The process of research and intervention was monitored through the process variables Emotional Well-Being and Involvement, as indicators of the change that was intended to provoke.

This change had as main intention, to promote the child's competences development through cooperative dynamics, in which she was the manager of her own process of discovery and knowledge construction, capable of acting and thinking autonomously.

The results showed that, promoting the active involvement of the child in cooperative activities, favours the improvement of emotional well-being and Implication levels and, consequently, global learning and development.

Índice

1. INTRODUÇÃO	15
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. Comunicação, desenvolvimento humano e aprendizagem	21
2.2. Relações interpessoais.....	24
2.3. Aprendizagem Cooperativa.....	26
2.4. Educação experiencial.....	28
3. TRABALHO EMPÍRICO	33
3.1. Questão-problema e objetivos de estudo	35
3.2. Caracterização do contexto	36
3.3. Metodologia.....	37
3.4. Tratamento e análise de dados.....	39
3.5. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, DADOS GERADOS E RESULTADOS.....	41
3.5.1 “A manta”	43
3.5.2 “A orquestra”	49
3.5.3 “Cooperar com arte”	55
3.5.4 “Teatro de sombras”	60
3.5.5 “Caderneta das atividades”	65
4. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	67
5. BIBLIOGRAFIA.....	73

Índice de figuras:

Figura 1 – Esquema do templo.....	32
Figura 2 – Livro “A manta”	43
Figura 3 – Crianças a trabalhar.....	44
Figura 4 – Crianças e a orquestra.....	50
Figura 5 – Criança a explorar um instrumento.....	50
Figura 6 – Crianças a escolher um objeto.....	56
Figura 7 – Crianças a realizar a pintura.....	56
Figura 8 – Crianças a explorar o foco de luz.....	60
Figura 9 – Construção de adereços.....	61
Figura 10 – Caderneta das atividades.....	65
Figura 11 – Caderneta das atividades “A manta”.....	66
Figura 12 – Caderneta das atividades “A orquestra”	66
Figura 13 – Caderneta das atividades “Cooperar com arte”.....	66
Figura 14 – Caderneta das atividades “Teatro de sombras”.....	66

Índice de Quadros:

Quadro 1 – Quadro síntese dos níveis de BEE.....	29/30
Quadro 2 – Quadro síntese dos níveis de I.....	31
Quadro 3 - Indicadores de BEE e I na atividade “A Manta”	46/47
Quadro 4 – Indicadores de BEE e I na atividade “A orquestra”.....	53/54
Quadro 5 – Indicadores de BEE e I na atividade“Cooperar com arte”	58/59
Quadro 6 – Indicadores de BEE e I na atividade Teatro de sombras.....	63/64

Lista de abreviaturas e Siglas

BEE – Bem-estar emocional

CSH – Ciências Sociais e Humanas

DPS – Desenvolvimento pessoal e social

EPE – Educação Pré-escolar

I – Implicação

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SOE – Seminário de orientação educacional

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

1ºCEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete a investigação realizada no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar (EPE) e ensino no 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) na confluência das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE). No primeiro semestre, a intervenção desenvolveu-se num contexto de 1º CEB e no segundo semestre, em contexto de EPE. O relatório reflete assim o trabalho realizado ao longo dos dois semestres, embora com maior enfoque no projeto desenvolvido no contexto de Educação de Infância, no segundo semestre. Todo o processo foi partilhado com a minha colega Gilda Mendes.

Numa primeira fase, no primeiro semestre, priorizou-se a definição da área de intervenção: a aprendizagem cooperativa. A formação pessoal e social, cada vez mais, adquire uma maior pertinência em Educação Pré-escolar (EPE), pelo que decidimos criar conjunturas que, sendo adequadas às necessidades e interesses das crianças, proporcionassem oportunidades de aprendizagem baseadas em relações de cooperação entre as crianças (e também entre adultos, na verdade).

No mundo atual, observa-se uma crescente valorização da criança enquanto ser ativo e participativo. A participação ativa em situações reais de aprendizagem apresenta-se como constituinte básico na formação pessoal e social da criança; sendo a escola um dos seus contextos naturais de vida, o que a criança aí experiencia é muitíssimo relevante nesse domínio de desenvolvimento. Cabe assim ao educador/professor adotar estratégias e metodologias diversificadas e inovadoras, valorizando a participação ativa e a cidadania da criança, abandonando posturas tradicionalistas reportadas ao magistercentrismo, correspondente a uma conceção de professor como repositório do Saber para o qual toda a educação estaria orientada.

Defendemos assim, ao longo deste trabalho, a promoção de competências efetivas da criança através das relações e interações sociais e da participação ativa na vida do grupo. A intervenção realizada teve como objetivos, caracterizar as dinâmicas de trabalho/aprendizagem em curso no grupo, as comunicações e as interações existentes e identificar competências, necessidades e interesses das crianças, de forma a delinear um plano de intervenção que, assente nesses dados,

fosse promotor de aprendizagem cooperativa. Estes objetivos pretenderam dar resposta à questão-problema: qual o papel das relações com o outro na aprendizagem cooperativa em contexto de infância?

Estruturalmente, o relatório integra o enquadramento teórico, as opções metodológicas e a descrição/análise das intervenções realizadas, bem como apresentação de resultados. O capítulo, dedicado ao enquadramento teórico, engloba algumas considerações essenciais que reportam, inicialmente, conceitos como desenvolvimento humano, aprendizagem e comunicação. Numa segunda fase, são apresentadas as perspetivas de alguns autores de referência na problemática em estudo, e abordadas as questões da aprendizagem cooperativa. Apresentam-se também os conceitos-chave da abordagem experiencial em educação, que se configura como base para a execução do relatório.

Seguidamente, a parte empírica do relatório, agrega a definição dos objetivos e problemática em estudo, a caracterização do contexto, e a explicação da metodologia adotada, a investigação-ação. Apresentamos também as atividades realizadas, tendo em conta a temática central “aprendizagem cooperativa”, bem como a análise do bem-estar emocional e implicação das crianças.

Por fim, as considerações finais procuram contrastar os dados recolhidos ao longo do projeto e os resultados alcançados, com a informação teórica relevante e apresentada no relatório, e com a questão e objetivos inicialmente equacionados.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Comunicação, desenvolvimento humano e aprendizagem

O desenvolvimento humano “diz respeito ao estudo dos processos subjacentes às variações e mudanças do funcionamento humano, designadamente psicológico, ao longo do ciclo da vida” (Coimbra, 1991, p.17). Engloba a análise dos processos evolutivos do ser humano desde o seu nascimento até atingir o nível máximo de maturidade. Este conceito articula-se com a noção de evolução, sendo relevante destacar que esta abrange várias áreas de ação e, conseqüentemente, distintos níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Todo este processo evolutivo não se confina às influências dos processos biológicos/genéticos, pelo que o meio com o qual o sujeito tem contato, configura-se como elemento crucial no desenvolvimento (Shonkoff & Philips, 2000).

Na verdade, as conexões e interações que a criança estabelece com as pessoas que a rodeiam, em especial com aquelas que são para ela *figuras de referência*, e as experiências significativas a que tem acesso, configuram-se como elementos fundamentais para a aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento. Estes conceitos – aprendizagem e desenvolvimento – detêm uma relação de complementaridade, sendo impensável falar de desenvolvimento sem falar de aprendizagem. A aprendizagem é assim “o processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma maios ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito” (Sim-Sim, 2010, p.28). Sendo um constituinte essencial no processo de desenvolvimento, afeta e é afetado pelos sistemas de evolução, conduzindo à unicidade inerente ao ser humano:

“Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das

experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (ME, 2016, p. 9).

Semyonovich Vygotsky e Jean Piaget debateram amplamente os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Abordaram estas noções de formas diferentes, porém complementares, e contribuíram positivamente para a formulação de uma visão construtivista do desenvolvimento e aprendizagem humana.

Vygotsky elucida que a aprendizagem é uma aptidão intrínseca ao sujeito, que se evidencia no modo como ele expõe as explicações dos desafios que lhe são impostos pelo meio. De acordo com a perspectiva sócio – construtivista, a criança nasce num meio social e ao longo do tempo contata com diversas produções culturais e distintos sujeitos, o que irá propiciar o seu desenvolvimento. Nos processos de desenvolvimento humano, Vygotsky estabelecia o desenvolvimento como reflexo dos processos interativos mediados pela linguagem, conferindo-lhe grande relevância como princípio da consciência social. Com o advento da linguagem, a criança acede a signos linguísticos e, naturalmente, à comunicação e às outras formas humanas de atividade.

Ao falar de Vygotsky, é imprescindível abordar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP define-se como a distância entre o nível de desenvolvimento real, no qual a criança possui a capacidade de resolver os problemas de forma autónoma, e o nível de desenvolvimento proximal, na qual a criança possui a capacidade de resolver os problemas com o auxílio do outro. As aprendizagens que sucedem na ZDP são mediadas por um adulto e propiciam o desenvolvimento da criança. Tal como defende Vygotsky, “aquilo que é zona de desenvolvimento próximo hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1984, p.98).

Alarcão sustenta que “a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico. E, nesse desenvolvimento, os professores e a escola

desempenham um papel fundamental” (Alarcão, 2001, p.16). É essencial que o professor/educador proporcione atividades enquadradas na ZDP da criança, potenciando as suas capacidades, viabilizando a ocorrência de aprendizagem. Para isso, o professor/educador deverá utilizar, segundo Vygotsky, a linguagem e o contexto cultural, ferramentas essenciais no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Deverá, portanto, assumir o papel de mediador entre as crianças e os objetos, e entre as crianças e os seus pares, pelo que a criação de grupos de aprendizagem colaborativa se constitui como uma estratégia pertinente.

O construtivismo, vertente alicerçada nas teorias de Jean Piaget, defende que o desenvolvimento ocorre através da ação da criança, ou seja, a interação que ocorre entre sujeitos, e entre sujeito e objeto, propicia a aprendizagem, pelo que a criança se configura como agente construtor do seu próprio conhecimento. A relação que se estabelece com o outro ou com o objeto, causa alterações em ambos, ocorrendo assim processos de assimilação (incorporação de novas informações) e acomodação (alterações em função de uma nova situação). Para Piaget e Vygotsky, trabalhar de modo cooperativo resulta no desenvolvimento cognitivo e em crescimento intelectual, porém, Vygotsky refere que o desenvolvimento resulta da interação social da criança com o meio, enquanto que Piaget defende que o desenvolvimento se relaciona com a interação da criança com os objetos.

Ambos os investigadores conferem grande importância à linguagem. Na interação com o outro, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois concede à criança oportunidade de traduzir o que sente, organizar o seu pensamento e expressar aquilo que já conhece. Assim, é pertinente salientar duas instâncias, linguagem e comunicação, que se configuram como conceitos indissociáveis, e envolvem manifestações do desenvolvimento humano. O conceito de linguagem é definido como um “sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para (o homem) comunicar e pensar.” (A.S.H.A., citado por Sim-Sim, 2010, p. 22). A comunicação é crucial ao desenvolvimento humano, pois é através desta que a criança desenvolve as capacidades mais complexas, acedendo às diversas significações

do mundo que a rodeia. Contudo, comunicação não é sinónimo de linguagem, envolve mais que a simples verbalização de palavras; a comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (Sim-Sim, 2010, p. 21). Mais sucintamente, a comunicação é realizada por intermédio da linguagem, havendo um emissor que transmite uma mensagem a um receptor. Comunicar é, assim, “uma experiência central no desenvolvimento da criança” (Sim- Sim, 2010, p.29).

2.2.Relações interpessoais

As relações interpessoais assumem assim um papel de destaque no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem humana. A criança, desde muito cedo, necessita de se envolver em experiências e relações interpessoais significativas. As relações instituídas entre as crianças, e entre crianças e adultos, configuram-se como constituintes centrais na aprendizagem, pelo que a ligação que o educador estabelece com o grupo permite que os alunos usufruam de oportunidades que lhes facultam o contato com diferentes crianças, e assim, permitem o enriquecer constante do conhecimento de cada individuo.

A relação que se estabelece entre o educador e as crianças é consignada como um dos aspetos que mais amplia as oportunidades de aprendizagem: “estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e competências sociais” (ME, 2016, p.30). É através dos contextos a que as crianças têm acesso que estas têm a oportunidade de adquirir diversas noções e competências. Assim, diariamente, as interações que a criança experiencia constituem-se como parte integrante no desenvolvimento e aprendizagem. As distintas atividades, papéis e relações vivenciadas pela criança, vividas num ambiente que potencie as interações positivas, irão promover a segurança e motivação perante as atividades dinamizadas. No caso de se verificar a existência de relações interpessoais negativas, reinarão sentimentos de insegurança, pelo que a criança estará menos

recetiva a aprender. Na educação pré-escolar, a interação social que se estabelece entre crianças, e entre crianças e adultos, constitui “a base do processo educativo” (ME, 2016, p. 26). A necessidade de interação com o outro, e o desenvolver de relações estáveis, potencia o bem-estar emocional, quando uma criança evidencia bem-estar, “dispõe da competência e das atitudes necessárias para lidar com o seu ambiente de forma positiva e, em decorrência disso, as suas necessidades básicas são entendidas” (Laevers, 2014, p.157) e atendidas. Na promoção do bem-estar, os contextos de vida da criança, incluindo a *escola*, têm um papel fulcral como mediadores de relações interpessoais. Hoje em dia, dadas as demandas da sociedade, a escola deverá valorizar as relações interpessoais, alterando a sua ótica e centrando-se numa pedagogia diferenciada orientada para responder às exigências do mundo.

Neste meio social, o adulto, como elemento de referência no contexto educativo, detém o papel de mediar e propiciar aprendizagens efetivas. É imprescindível que o educador propicie interações positivas assentes num clima de segurança, promovendo a autonomia e a participação de todos; esta ideia é corroborada por Hohmann e Weikart, que defendem que “os adultos não dizem [não devem dizer] às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (2009, p.27). Face a estas ideias, o educador deve valorizar a criança como sujeito ativo no processo educativo, promovendo interações que fomentem a sua autoestima, a consciência de si própria e do outro como elemento valioso da sociedade. Cabe assim ao adulto, o papel de propiciar o desenvolvimento e aprendizagem das gerações mais novas, tirando partido do meio e das vantagens que este oferece.

Um ambiente educativo com materiais diversificados poderá alcançar, mais efetivamente, as expectativas e necessidades dos seus intervenientes. O modo como o meio “encoraja [a criança] e os desafios que coloca à exploração e à descoberta, são fundamentais para o envolvimento ou implicação (ME, 2016, p.12). O brincar num ambiente estimulador é, assim, um meio promotor de interações, facilitando o desenvolvimento da socialização e da comunicação.

Por fim, a escola como espaço social, deve proporcionar a criação de relações entre pares e experiências diversificadas como enquadramento e matéria-prima para a construção de saberes. Tal como menciona Formosinho, “o processo educativo desenvolve-se numa sociedade a que pertence e para a qual deve contribuir [a criança], fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada, da cultura, no encontro das crianças com as crianças, e das crianças com os adultos” (Formosinho, 2003, p. 5). Podemos, desta forma, ressaltar a importância dos contextos que se configuram como meios de desenvolvimento e de aprendizagem, ao favorecerem formas e meios de interação entre os distintos intervenientes. A educação pré-escolar (EPE), como contexto de socialização, deverá propiciar e potenciar a aprendizagem, tendo em conta as vivências de cada criança e as experiências relacionais proporcionadas.

2.3. Aprendizagem Cooperativa

Anteriormente, foi debatida a importância da aprendizagem centrada na participação ativa da criança nos seus contextos de vida, em particular na *escola*, assumindo o “outro”, um papel cada vez mais preponderante, destacando-se a importância dos processos de socialização. Lopes e Silva advogam que “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (2009, p.3). A escola configura-se, cada vez mais, como um espaço de relações e representações sociais, sendo a aprendizagem entre pares uma estratégia necessária com vista à promoção da igualdade de oportunidades para todos, visando a equidade em educação.

Segundo o Ministério da Educação português, o trabalho cooperativo define-se como “o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 2016, p.27-28). Aprendizagem cooperativa é, face a esta definição, prontamente,

um elemento intercessor no desenvolvimento, na medida em que, “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros” (ME, 2016, p. 27-28). Este processo contribui para a aprendizagem, pois potencia à criança a oportunidade de expor as suas ideias e escolhas e, por conseguinte, de as conseguir alcançar.

No trabalho em grupo, e segundo Lopes e Silva (2009), existem cinco elementos fundamentais para que esse “trabalho” possa ser considerado “cooperativo”: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação face-a-face, competências sociais e avaliação de grupo.

Na interdependência positiva, a presença de trabalho cooperativo apenas é realizável se todos os elementos do grupo assentirem que, para alcançar os seus objetivos, terão também de atingir os objetivos dos restantes elementos. A cooperação e a entreaajuda são componentes básicas que se vão assim desenvolvendo com vista ao alcance da realização de um objetivo comum a todos, e para isso poderão ser aplicadas algumas estratégias como, a distribuição de tarefas, a diferenciação de papéis e a definição de objetivos comuns a alcançar.

O segundo elemento - responsabilidade individual e de grupo - é uma componente essencial no processo cooperativo, dado que a responsabilidade é um fator decisivo na ação para o cumprimento de objetivos propostos.

A interação face-a-face, terceiro elemento fundamental, centra-se no contato com o outro e no desenvolver de competências interpessoais como a comunicação, liderança, decisão e resolução de conflitos.

Como quarto elemento fundamental, destacam-se as competências sociais, que se associam à tomada de decisão das crianças num clima relacional favorável.

Por fim, como último elemento, a avaliação de grupo: a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento, pelo que cabe ao educador/professor apoiar o grupo na realização de uma avaliação do seu próprio processo de aprendizagem, tendo em conta os objetivos estabelecidos, anteriormente, pelo mesmo grupo.

Nesta conjuntura, a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem, como agentes que produzem o seu próprio conhecimento

em convivência com “o outro”, permite o contato com experiências da vida democrática, e desta forma, a tomada de consciência de valores vigentes na sociedade. As regras do trabalho em pares serão assumidas como direitos e deveres de cada um, cabendo ao educador a função de assumir o papel de modelo de referência da criança, indo muito além da transmissão de conhecimentos, incentivando a interação e promovendo o estabelecimento de relações interpessoais positivas.

A ação do adulto mediador deve, pois, assentar em cinco áreas distintas:

- Motivar e orientar a criança
- Organizar as experiências de aprendizagem
- Observar/supervisionar
- Avaliar
- Investigar e refletir criticamente

Primeiramente, o educador detém o papel de apoiar e mediar, auxiliando a criança nas complexidades vigentes no seu dia a dia, “a sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (Guedes, 2011, p.8). Este deve proporcionar novas experiências, para que a criança possa observar, conhecer e compreender o mundo que a rodeia. Deverá também deter uma “(...) atitude atenta ao vivido da criança” (Laevers & Van Sanden, 1997), pelo que se deve constituir como observador do processo de aprendizagem, como auxiliar do conhecimento que coadjuva os alunos a obter conclusões próprias, dando especial atenção aos conhecimentos prévios de cada um.

2.4. Educação experiencial

A abordagem experiencial em Educação é centrada na criança, na importância das suas vivências e na resolução das suas necessidades e interesses, salienta a importância de uma “atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um

edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Procura, portanto, identificar as experiências ocorridas no ambiente natural de aprendizagem e de que forma essas mesmas experiências contribuem para otimizar o desenvolvimento da criança. Através deste modelo, podemos identificar duas variáveis processuais: o bem-estar emocional (BEE) e a implicação (I). Em resultado da consideração destas variáveis de análise da qualidade, alcançar-se-á mais efetivamente um maior conhecimento do contexto.

O BEE define-se como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Quando a criança experiencia BEE, está disponível para desenvolver as aptidões necessárias para lidar com o meio que a rodeia, e desta forma todas as suas necessidades básicas serão alcançadas. No caso de a criança evidenciar fraco BEE, não estará recetiva à realização das diversas experiências proporcionadas, ficando comprometido o seu desenvolvimento social e emocional.

Promover o BEE nas crianças implica proporcionar-lhes liberdade e potenciar a aprendizagem ativa, a criança interage livremente com o que a rodeia e, desta forma, tem acesso a experiências mais positivas. Este conceito pode ser avaliado tendo em conta alguns indicadores, tais como: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2010, p. 21/22). Os indicadores de bem-estar emocional, segundo Portugal e Laevers (2010, p. 22/23), podem organizar-se em cinco níveis, estabelecendo um *continuum* de BEE, do nível muito baixo ao nível muito alto, que podem apresentar-se sintetizados como explicitado no Quadro 1:

Nível 1 e 2 (Baixo) <i>A criança...</i>	Nível 3 (moderado ou médio) <i>A criança...</i>	Nível 4 e 5 (alto) <i>A criança...</i>
- Nunca ou raramente se sente feliz - Nunca ou quase	- Em geral não está feliz nem infeliz - De vez em	- Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e

nunca desfruta do contexto educativo - É intranquila ou tensa - É pouco aberta e espontânea - É vulnerável e pouco flexível - Tem falta de confiança em si mesma - Nunca ou quase nunca se sente à vontade	quando parece desfrutar de alguma coisa - Por vezes intranquila ou tensa - Por vezes aberta e espontâneo - Por vezes vulnerável - Tem autoconfiança limitada - Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria	feliz - Desfruta bem do programa educativo em oferta - Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade - Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível - É capaz de se defender - Evidencia confiança em si mesma
---	---	--

Quadro 1 - Quadro síntese dos níveis de BEE

Fonte: Andrade, S., Santos, P. & Costa, A. (2014). Bem-Estar emocional e Implicação: Estudo com crianças em acolhimento institucional. *Indagatio Didactica*, vol. 6 (3), 157-174. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3003/2788>

As crianças que evidenciam altos níveis de BEE estarão mais disponíveis e recetivas para se relacionarem com os outros e, como consequência, atingem, mais efetivamente, o desenvolvimento e aprendizagem. O nível de BEE da criança num dado contexto evidencia o quanto esse mesmo contexto, a forma como se organiza e as dinâmicas que utiliza contribuem para satisfazer as suas necessidades.

A implicação refere-se à “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Este conceito é observável quando as crianças evidenciam estar intensamente implicadas numa determinada atividade. Pretende-se que a criança aceda a interações sociais positivas, em que o meio se configure como promotor de aprendizagem e a estimule. No que se refere à teoria de Vygostky, este refere que a criança está implicada quando se encontra na ZDP, ou seja, o educador/professor deve proporcionar oportunidades e atividades acima das competências da própria criança. Tal como no bem-estar emocional, também

a implicação se revela através de alguns indicadores, tais como: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação (Portugal & Laevers, 2010, p. 27/28). Além dos indicadores encontram-se também definidos níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010, p. 28/29) que estão representados no seguinte Quadro:

Nível 1 e 2 (Baixo) <i>A criança...</i>	Nível 3 (moderado ou médio) <i>A criança...</i>	Nível 4 e 5 (alto) <i>A criança...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Nunca ou quase nunca está concentrada - Desliga ou distrai-se facilmente - Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada - Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa - Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente - Limita-se a utilizar as suas competências atuais 	<ul style="list-style-type: none"> - A concentração é mediana - Por vezes custa-lhe prestar atenção - Não está verdadeiramente motivada ou interessada - Tem uma atividade mental pouco intensa - Não desfruta inteiramente das atividades - Não mobiliza completamente as suas competências 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas vezes denota concentração - Não se distrai facilmente e persiste na atividade - Muitas vezes motivada e interessado - Mentalmente ativa, com intensidade - Desfruta plenamente das atividades e explorações - Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades

Quadro 2 - Quadro síntese dos níveis de I

Fonte: Andrade, S., Santos, P. & Costa, A. (2014). Bem-Estar emocional e Implicação: Estudo com crianças em acolhimento institucional. *Indagatio Didactica*, vol. 6 (3), 157-174. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3003/2788>

Deste modo, “(...) a análise dos níveis de implicação para chegar à qualidade daquilo que se oferece à criança aponta direções aos educadores para fazerem melhor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 26), a observação e consequente reflexão dos níveis evidenciados pelas crianças contribui positivamente para

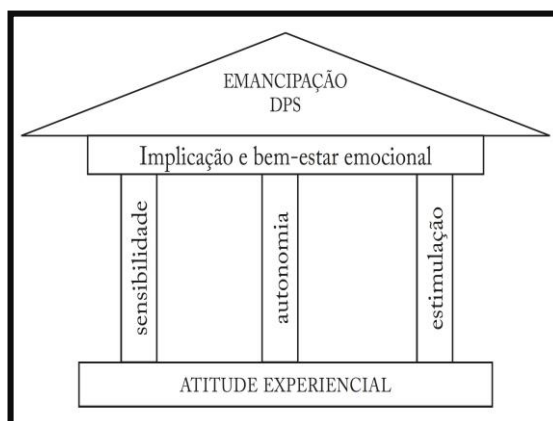


Figura 1 - Esquema do templo

a melhoria da prática educativa. BEE e I são, assim, conceitos que auxiliam na melhoria da qualidade do ambiente de aprendizagem. O educador deve observar atentamente a ação da criança, identificando os seus interesses de forma a reformular a oferta proporcionada para que, de forma progressiva, se possa proceder à melhoria do BEE da criança e I nas atividades desenvolvidas.

Ambos os conceitos podem ser melhor explicitados através da Figura 1, segundo a qual a existência de níveis elevados de BEE vai permitir potenciar o desenvolvimento pessoal e social (DPS) das crianças. O DPS assenta nos três pilares do esquema do templo (figura 1), que operacionalizam a atitude experiencial do educador/professor: sensibilidade/diálogo experiencial (atenção ao vivido da criança e compreensão das suas necessidades, motivações e interesses), autonomia/livre iniciativa (oferta de oportunidades de livre iniciativa, promovendo a autonomia da criança) e estimulação/enriquecimento do meio (oferta de materiais e atividades aliciantes e inovadoras, potenciando a participação ativa da criança). Finalmente, a atitude experiencial do adulto, a condição para que tudo o resto ocorra, e que se caracteriza por (i) atenção ao vivido da criança, envolvendo observação empática; (ii) respeito pela Pessoa que a criança é, pelas suas tomadas de decisão, produtos e ações; e confiança nas competências da criança, e no seu valor intrínseco enquanto Pessoa.

3. TRABALHO EMPÍRICO

Dado o enquadramento teórico enunciado nas páginas anteriores, em que se tentou compreender um pouco da temática da aprendizagem cooperativa, expomos de seguida o trabalho empírico realizado, e que esteve na base deste projeto de investigação. Apresentamos, numa primeira abordagem, a questão-problema e objetivos de estudo, a caracterização do contexto de intervenção e a metodologia utilizada. Posteriormente, expomos as atividades desenvolvidas, os dados gerados e consequentes resultados.

3.1. Questão-problema e objetivos de estudo

Após o período de observação e de pesquisa documental, e valorizando a tese de que “a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Formosinho, Katz, & McClellan 1996, pág. 56), definiu-se como prioridade de intervenção, a área da formação pessoal e social. Esta configura-se como uma área transversal, pelo que experiências dela promotoras deverão estar sempre presentes nas vivências das crianças.

Dada a temática a abordar, privilegiou-se a observação dos momentos de brincar da criança para delimitar posteriormente as áreas onde estas evidenciavam mais elevados/mais baixos níveis de BEE e I. Após o longo período de observação, definimos como questão–problema:

- Qual o papel das relações com o outro na aprendizagem cooperativa em contexto de educação de infância?

Face à questão enunciada anteriormente, foi definido como objetivo geral:

- Promover aprendizagem cooperativa no grupo

E como objetivos específicos/funcionais:

- Caracterizar as dinâmicas de trabalho/aprendizagem em curso no grupo;

- Caracterizar as comunicações e interações existentes no grupo;
- Identificar competências, necessidades e interesses das crianças do grupo;
- Desenhar um plano de intervenção promotor de aprendizagem cooperativa.

Como ponto de partida, procedeu-se, pois, à caracterização do contexto.

3.2. Caracterização do contexto

O jardim-de-infância (JI) onde foi desenvolvido este projeto de investigação, engloba uma população discente, de uma forma geral, caracterizada pela diversidade, albergando alunos oriundos de famílias com diferenciados níveis económicos e culturais, e diferentes expectativas face à escola. O contexto oferece à comunidade um espaço criado para as crianças, aberto a novas recriações e mudanças, por isso em constantes alterações de acordo com as ideias e necessidades de cada membro integrante da comunidade educativa.

Neste contexto, todos os dias as crianças passavam por duas salas distintas, onde o espaço convidava a atividades diversas; porém, o brincar estava sempre presente, na convicção de que o brincar é uma atividade livre no qual é fundamental que as crianças detenham liberdade de ação. Em termos mais materiais e descritivos, as salas utilizadas pelo grupo II do JI estavam divididas por diversas áreas. Uma das salas, de expressões e ciências, era composta por computadores, uma área com diversas mesas que permitia realizar uma diversidade de atividades, experiências científicas e jogos disponíveis na sala (puzzles, jogos da memória e outros), um espaço dedicado às artes, onde existem tintas, pincéis, cavaletes e todos os recursos que um pequeno artista necessita para elaborar as suas obras, esta era uma das áreas preferidas, talvez pelo poder que a expressão plástica e a arte detêm na demonstração de sentimentos, emoções e estados específicos da criança.

Na sala de “faz-de-conta” estavam presentes os mais diversos recursos relevantes à expressão do imaginário das crianças, para que pudessem reproduzir ou inventar ações que possuíssem significado para si. Existiam, portanto, diversos brinquedos, roupas/disfarces, uma tenda para utilizar em várias brincadeiras, e uma cozinha equipada de forma similar a uma cozinha real (no que toca à imitação de utensílios e móveis).

Existiam ainda as paredes da sala e do corredor exterior (envolvente) onde estavam dispostos os instrumentos de regulação da ação educativa, tais como as produções realizadas pelas crianças nas várias áreas da sala, mas também no seu exterior. Esta disposição é muito importante, por proporcionar a partilha dos trabalhos realizados com toda a comunidade educativa, sobretudo com os encarregados de educação.

3.3. Metodologia

A metodologia utilizada correspondeu a investigação-ação. Esta, está alicerçada em vários componentes que se relacionam entre si, que procuraremos apresentar neste capítulo, abordando os seguintes tópicos: paradigmas de investigação; estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos; técnicas de recolha de materiais empíricos; métodos de análise de informação.

O processo de investigação aqui relatado desenrolou-se segundo uma dinâmica de investigação-ação, este tipo de investigação engloba diversas metodologias “(...) que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.360). A investigação em Ciências Sociais e Humanas (CSH) caracteriza-se pela multiplicidade de possíveis abordagens e paradigmas, um paradigma é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade

científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, 2013, p. 9). É no paradigma interpretativo/qualitativo que se situa a presente investigação. Este, tal como refere Amado:

“(...) assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua “compreensão” através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (Amado, 2014, p. 41).

O paradigma qualitativo procura posicionar-se na ótica do sujeito e, desta forma, compreender as suas vivências. Esta abordagem centra-se nos aspetos/processos que não são mensuráveis em quantidade, crescimento, intensidade ou frequência.

Como o ponto central desta investigação se relaciona com a compreensão da realidade observável num contexto de Educação de Infância (perspetivas, conceções, representações, entre outras) em que o sujeito coloca nas suas ações, na relação com os outros e no contexto/meio em que e com o qual interage (Amado, 2014), um valor acrescido, importa realçar a importância das relações interpessoais estabelecidas entre as crianças. O conjunto de relações e interações cooperativas entre as crianças, e entre crianças e adultos configura-se assim como objeto de estudo. Face a este aspeto, e no que refere às estratégias de investigação, definidas como “(...) um conjunto de capacidades, pressupostos e práticas que os investigadores aplicam à medida que passam do campo teórico (paradigmático) ao campo empírico (Aires, 2015, p.21), pretende-se abranger na análise interpretações, experiências e formas de ação observadas, com vista à compreensão e interpretação do objeto de estudo.

Como técnicas de recolha de materiais, foram priorizados dois tipos: técnicas diretas e técnicas indiretas. Uma das técnicas diretas utilizada, foi a

observação, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p.24/25). Através desta técnica, o investigador “consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (Coutinho, 2013, p.136). Importa, desta forma, investigar os objetivos e situações ocorrentes e observáveis no contexto no qual se efetua a investigação: “(...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 30).

A observação efetuada configura-se como uma observação naturalista, na medida em que utilizámos o ambiente natural e as interações que ocorreram no desenrolar normal das atividades, como fonte de informação e observação não-estruturada, tendo sido priorizadas as notas de campo, que englobam algumas verbalizações das crianças, de forma a potenciar a reflexão crítica sobre o observado.

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi o *focus group*. Esta técnica é uma forma de recolha de dados por intermédio da fala de um grupo, que refere as suas perceções/noções acerca de uma temática a ser abordada. Neste caso, pretendemos compreender as perceções das crianças sobre os principais momentos do processo investigativo.

3.4. Tratamento e análise de dados

A condução de um projeto de investigação exige esforços no sentido de garantir uma forte coerência entre as diferentes fases, instrumentos, métodos,... – desde a revisão da literatura, definição do plano de trabalhos, recolha de dados e sua análise, extração de conclusões - que posteriormente se traduzirá na consistência interna do respetivo relatório.

A análise de dados assume um papel fundamental na investigação, pois é através da interpretação dos dados recolhidos através de notas de campo,

fotografias, vídeos,... que o professor-investigador confere sentido às 'descobertas', decide os passos seguintes, define vias para ir ao encontro dos interesses, necessidades e motivações que os alunos evidenciam.

Pretendemos aqui levar a cabo uma análise aprofundada, visando essencialmente compreender os interesses e as experiências vividas pelas crianças, para melhor poder responder-lhes, promovendo a sua aprendizagem e desenvolvimento, para isso, decidimos sustentá-la nas duas dimensões axiais da abordagem experiencial: as variáveis processuais Bem-estar emocional e Implicação.

Sabendo que a análise dos indicadores relevantes à compreensão de cada uma destas variáveis em cada criança e no grupo, fornece ao professor/educador um feedback imediato sobre a qualidade da sua atividade docente (e, portanto, das suas competências de intervenção pedagógica), guiámos as nossas tomadas de decisão em contexto e fundamentámos a nossa ação nesses indicadores, deles e dos processos que seguimos tratam as páginas seguintes deste relatório, tendo sido selecionadas algumas das atividades que consideramos mais significativas no conjunto de todas as que desenvolvemos com as crianças, com o apoio da Educadora cooperante.

Para garantir o anonimato das crianças e a confidencialidade dos dados, os seus nomes foram substituídos por códigos, usados ao longo do relatório.

**3.5. ATIVIDADES
DESENVOLVIDAS,
DADOS GERADOS E
RESULTADOS**

Ao longo da PPS, foram desenvolvidas diversas atividades centradas nos interesses e necessidades das crianças. Algumas destacaram-se das restantes em função de alguns critérios, como o modo entusiástico como as crianças as acolheram, as oportunidades vivenciadas pelas crianças e a observação que facultaram ao adulto investigador. Atendendo à necessidade de síntese da redação a que este relatório obriga, seleccionámos cinco destas atividades, designadamente: “A Manta”, “A Orquestra”, “Cooperar com arte”, “Teatro de sombras – Pedro e o lobo” e a “Caderneta das atividades”. Em seguida, descreveremos cada uma delas, apresentaremos e analisaremos os dados gerados e, por fim, partilharemos os resultados.

No decorrer deste capítulo, de forma a manter a confidencialidade e o anonimato das crianças cujas falas são citadas, utilizaremos letras para identificar os intervenientes.

3.5.1 “A manta”

De forma a iniciar o projeto de intervenção que visava promover a aprendizagem cooperativa no seio do grupo, realizámos uma primeira atividade intitulada “A Manta”. Esta baseava-se no livro “A manta – uma história aos quadrinhos (de tecido)” da autoria de Isabel Minhós Martins, e teve como objetivo promover o trabalho cooperativo (em pequenos grupos) e as relações interpessoais entre as crianças.



Figura 2 - Livro "A manta"

Iniciámos a sessão com a leitura do livro, como contextualização da atividade a propor, e de seguida exibimos alguns retalhos de tecidos distintos.

Após a exploração das diferentes texturas, formas e padrões presentes nos retalhos, constituíram-se pequenos grupos de trabalho, de dois elementos cada um, e propôs-se que as crianças trabalhassem cooperativamente, de forma a que todas juntas criassem a manta do



Figura 3 - Crianças a trabalhar

grupo. As educadoras disponibilizaram uma folha dividida em doze quadrados com as mesmas dimensões, cada quadrado deveria ser preenchido por um par de crianças. As crianças tinham, assim, que selecionar um retalho e inventar uma personagem ou enredos que culminavam na elaboração de uma história, retratada através de desenhos no quadrado selecionado. Como estratégia de trabalho, inicialmente, seleccionámos aleatoriamente duas crianças, porém após o decorrer das várias sessões decidimos potenciar a livre escolha e, nesse sentido, permitimos que a criança optasse por eleger o par com o qual queria desenvolver o trabalho proposto.

Esta sessão ilustrou bem a posição de Cognet (2013, p.1), segundo o qual “O desenho infantil não existe fora da cultura, fora da interação com o outro”, pelo que as aprendizagens da criança nos primeiros anos de vida constituem-se como modelos no qual as crianças interagem e conseqüentemente adquirem aprendizagens, desenvolvendo as competências sociais (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010).

A Manta – Descrição e análise das duas situações vividas

Intervenientes: MR, LV, M, T.

➤ **1.ª Situação: MR e LV**

- MR e LV demonstram algum conflito logo a partir da escolha do tecido, apesar de acabarem por concordar.
- Fazem desenhos em zonas distintas do quadrado, sem estabelecerem diálogo para trocar ideias.
- Num momento em particular, MR pergunta a LV se a quer ajudar no desenho, mas ela recusa.
- LV mostra-se distante da atividade, interessando-se mais pelo que a rodeia na sala e por encher maquinalmente o tecido que escolheram com bastante cola.
- De repente, MR grita: “Pára, estás a estragar o desenho!”, empurrando LV para que se afaste.
- LV larga os lápis que estava a utilizar e vai para o outro ponto da sala, não concluindo a atividade.

➤ **2.ª situação: M e T**

(M e T escolhem o tecido em concordância. M coloca cola no tecido).

T: “E eu o que é que faço?”

(M passa o pincel ao T para ele continuar)

(T vai à casa de banho e quando volta já um outro colega ocupa a sua cadeira. M levanta-se e cede a cadeira ao T)

T: “Para que é isto?” [T refere-se a um carrinho de brincar]

M: “É para saber como é que se faz. Vou começar a desenhar.”

T: “Sim!”

M: “Agora continua. Então, não ajudas?”

T: “Sim, pinto onde?”

M: “Onde tu quiseres, este trabalho é em conjunto, é para partilhar.”

(Continuam a atividade em conjunto, aceitando as sugestões um do outro, completando os desenhos um do outro. O T faz mais questões ao M,

mostrando dúvidas no que fazer, mas sempre que isso acontece o M demonstra e declara que estão a trabalhar em cooperação, deixando o T à vontade para executar as suas ideias. O M, apesar de mais seguro, também partilha sempre as suas ideias com o T, pedindo a sua opinião sobre estas e só posteriormente as executando. O ambiente de trabalho é muito positivo).

Análise:

Indicadores observados		
	1ª Situação	2ª Situação
Bem-estar Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura e recetividade – LV não trabalha cooperativamente, não evidencia vontade de interagir ou explorar a atividade; ▪ Autoconfiança e Auto-estima - O nível de autoconfiança nesta atividade é baixo; ▪ Vitalidade – LV não evidencia energia, acabando por abandonar a atividade; ▪ Tranquilidade – MR evidencia sinais de tensão (“Pára, estás a estragar o desenho!” e empurra LV para que se afaste”). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura e recetividade – Ambas as crianças se mostram recetivas para interagir e explorar; ▪ Autoconfiança e Auto-estima - Ambas as crianças revelam autoconfiança, apesar de T se mostrar mais reservado; ▪ Assertividade – M e T evidenciam uma postura assertiva, pedindo ajuda um ao outro quando necessário (“M: agora continua. Então, não ajudas?”); ▪ Vitalidade – M revela energia e vitalidade, verificando-se o mesmo com T; ▪ Tranquilidade – Ambas as crianças demonstram sinais

		<p>de tranquilidade (“M: onde tu quiseres, este trabalho é em conjunto, é para partilhar.”).</p>
<p>Implicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Concentração – Concentração limitada e superficial. LV mostra-se distante da atividade, distraído-se com facilidade; ■ Energia – Ambas as crianças demonstram pouco entusiasmo na realização da atividade; ■ Persistência – Realizam a atividade com várias interrupções; ■ Precisão – Pouca preocupação na qualidade da realização da atividade, (“Fazem desenhos em zonas distintas do quadrado, sem estabelecerem diálogo para trocar ideias”). 	<p>Ambas as crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Energia – se mostram motivadas na atividade; ■ Complexidade e Criatividade – Revelam momentos de elevada concentração e criatividade; ■ Persistência – Realizam a atividade praticamente sem interrupções e sem desviar a sua atenção; ■ Precisão – Implicação no desenvolver da atividade com atenção aos pequenos pormenores, (“M: é para saber como é que se faz. Vou começar a desenhar”).

Quadro 3 – Indicadores de BEE e I na atividade “A manta”

Esta atividade desenvolveu-se em pequenos grupos de dois elementos. Assim, segundo Fontes e Freixo (2004), um dos elementos centrais na aprendizagem cooperativa é a aceitação, por cada pessoa envolvida, da premissa de que, para poderem alcançar os objetivos propostos, os restantes elementos do grupo terão de partilhar os mesmos objetivos e comprometerem-se com os processos e resultados que o grupo se propõe alcançar. Face a este objetivo enunciado, e no decorrer das sessões relativas à cooperação, evidenciaram-se duas situações que diferem uma da outra. Numa, aqui identificada como segunda, é possível verificar claramente a existência de trabalho cooperativo, porém, na primeira tal já não se verifica.

Na primeira situação, foram observadas duas crianças (MR e LV) selecionadas aleatoriamente pela educadora para realizar a atividade, contudo, tal estratégia não se configurou como seleção positiva, pois ambas as crianças não evidenciaram trabalhar cooperativamente, realizando cada uma a atividade isoladamente, sem o auxílio do parceiro e também sem indicadores de elevada implicação.

A MR e a LV trabalharam autonomamente e realizaram desenhos independentes, sem a opinião nem colaboração da colega, verificando-se no caso da MR, níveis de BEE e I moderados (concentração mediana; dificuldades em prestar atenção ao trabalho a efetuar; níveis de autoconfiança baixos) e no caso da LV, níveis baixos (não realiza a atividade com prazer; distrai-se facilmente com outros estímulos).

Na primeira situação, destaca-se a fraca diversidade de interações (ambas as crianças se posicionam com algum distanciamento físico e realizam a atividade isoladamente, em pontos opostos), evidenciando fraca abertura e recetividade à atividade proposta. Nesta situação, através de algumas verbalizações enunciadas no Quadro 1, podemos referir que existiram alguns sinais de desconforto e tensão, que se refletem nos baixos níveis de BEE.

Ao nível da implicação, e segundo Portugal e Laevers, este indicador de qualidade em educação é reconhecido “pela concentração e persistência,

caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (2010, p. 25). Assim, na primeira situação verifica-se que, no decorrer da atividade, a concentração é limitada e superficial, pois ambas as crianças se mostram distantes e reagem constantemente a outros estímulos presentes na sala.

Na segunda situação, verificou-se a implementação de estratégias cooperativas entre o M e o T, observando-se a divisão de tarefas e a determinação de objetivos comuns. Ambas as crianças, M e T, evidenciaram níveis de BEE e I altos (sinais de satisfação na realização da atividade; ativas e implicadas na tarefa a desenvolver, determinadas a concretizar a tarefa, interagindo com o objetivo de melhorar o desempenho).

Resultados:

Na primeira situação, evidenciaram-se fracos níveis de BEE e I, e ao nível da cooperação, os resultados sugerem que a estratégia utilizada, não tendo potenciado a livre escolha da criança, pode ter sido o principal fator que veio a refletir-se na ausência de implicação das crianças na atividade.

Já na segunda situação, em que a educadora permitiu a escolha livre da díade e do tecido a utilizar, esteve presente uma atitude de atenção ao vivido das crianças, às suas necessidades, motivações e interesses, promovendo-se um sentimento de confiança e segurança que lhes permitiu expressarem-se livremente de forma a que o outro se sentisse verdadeiramente compreendido, escutado e aceite (Portugal & Laevers, 2010, p.15).

3.5.2 “A orquestra”

A segunda atividade realizada intitula-se “A orquestra”.

A música como meio de expressão é indispensável à existência do ser humano, pelo que “através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias,

aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (Gordon, 2000, p. 6).

Iniciámos a sessão com a exibição de alguns instrumentos musicais (como por exemplo, maracas, clavas, pandeireta, entre outros). Na primeira sessão, as crianças estavam sentadas no chão, formando um círculo, e tiveram a oportunidade de explorar os diversos instrumentos, partilhando com o colega ao lado.

De seguida, e já noutra sessão, após todas contatarem com os instrumentos, entregámos a cada uma, ou a grupos de duas, um desses instrumentos musicais, em conjunto, as crianças teriam de trabalhar cooperativamente e formar a sua própria orquestra, bem como eleger um maestro para as reger.



Figura 5- Criança a explorar um instrumento



Figura 4 - Crianças e a orquestra

Intervenientes: M, D, C, F, S, MR

Descrição:

➤ **1.ª Situação:**

- As crianças estão sentadas em círculo, a cada uma é atribuído um instrumento, aleatoriamente, para que possam experimentar. A um sinal da educadora, devem trocar com o colega do lado direito, e assim sucessivamente.
- Desencadeiam-se pequenos conflitos quando algumas crianças entregam o instrumento ao colega do lado contrário, pois algumas acabam por ficar com dois instrumentos e outras sem instrumento.
- Algumas crianças começam a revelar algum cansaço pela extensão de tempo da atividade e da posição em que se encontram (sentados no chão com pernas “à chinês”); a falta de margem de livre iniciativa e de liberdade de movimento fez-se sentir com acuidade.
- As crianças dão continuidade à atividade de pé, por proposta do adulto, na tentativa de melhorar as condições de experiência das crianças, no entanto, várias começam a dispersar pela sala, procurando outros estímulos disponíveis.

➤ **2.ª Situação:**

- A caixa com os instrumentos é colocada em cima de uma mesa para as crianças terem a oportunidade de escolher qualquer instrumento e experimentá-lo, podendo explorar o espaço existente na sala.
- A C escolhe o instrumento que produz um som mais forte e logo começa a correr pela sala, saltando por cima dos puffs, ao mesmo tempo que produz som com o instrumento.
- O M permanece mais tempo junto à caixa, indeciso sobre qual instrumento escolher entre os que restam e aguardando que surjam mais.
- O D escolhe dois instrumentos, a maraca e as castanholas, dançando à medida que produz som com eles.

- O M consegue juntar três instrumentos bastante idênticos (todos de percussão), colocando-os na mesa e testando um a um para descobrir as diferenças entre eles.
- Reúnem-se todos na mesma área para escolher o maestro para a sua orquestra; decidem fazer uma votação; a maioria escolhe a C, que começa aos saltos.
- Em conjunto, decidem quais os gestos que o maestro (maestrina) terá de fazer, sobretudo quando for para começarem a tocar e quando for para pararem.
- MR vira-se para C e fala, acompanhado com alguns movimentos, “o maestro só fica assim (faz um movimento com a mãos), não toca nada C”.
- A maestrina C começa a movimentar os braços, dando início à orquestra e dirigindo os seus colegas durante alguns minutos.
- A F, ao ver que alguns colegas não estão a relacionar os gestos do maestro com o que teriam de fazer, expressa-o oralmente: “Médio!!” (referindo-se à intensidade do som).
- Logo de seguida, o M faz o mesmo que a F, observando os gestos da C e dizendo alto: “Muito grave!!” (querendo referir-se a “tocar mais forte”).
- Trocam de maestro; desta vez escolhem a S para executar esse papel.
- A C dá aos colegas a ideia de terem uma cantora na orquestra, pois ela quer cantar; os colegas concordam rapidamente.
- A C canta “Atirei o pau ao gato”, enquanto os colegas tocam os instrumentos, acompanhando-a sob as indicações do maestro.
- A S junta-se à C a cantar, mas continuando com o seu instrumento também.

Análise:

Indicadores observados		
	1ª Situação	2ª Situação
Bem-estar Emocional	<p>As crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura e recetividade – demonstram vontade de explorar os instrumentos; fraca recetividade à atividade, procurando outros estímulos presentes da sala; ▪ Vitalidade – iniciam a atividade com elevada vitalidade e energia, porém com o decorrer desta, acabam por demonstrar sinais de fadiga; ▪ Tranquilidade – inicialmente, demonstram sinais de relaxamento; após o decorrer prolongado da atividade, são observados alguns sinais de desconforto e tensão. 	<p>As crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura e recetividade – demonstram vontade de explorar os instrumentos e elevada recetividade perante a atividade, explorando o espaço e os diversos instrumentos disponibilizados; ▪ Flexibilidade – Revelam elevada flexibilidade, adaptando-se rapidamente e desfrutando da atividade; ▪ Autoconfiança e Auto-Estima – Revelam autoconfiança expressando-se à vontade; ▪ Assertividade – Irradiam uma atitude assertiva no grupo procurando debater respeitar o outro; ▪ Vitalidade – Revelam energia e vitalidade (“correr, saltar por cima dos puffs”);
Implicação	<p>As crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração – Evidenciam concentração limitada e superficial; distanciam-se facilmente da atividade, 	<p>As crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração – Evidenciam atenção focalizada na atividade; ▪ Energia – mostram-se

	<p>distraído-se com facilidade com outros estímulos presentes na sala;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Energia – Demonstram pouco entusiasmo na realização da atividade; ■ Persistência – Realizam a atividade com várias interrupções. 	<p>motivadas na atividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Complexidade e Criatividade – Revelam momentos de elevada concentração e criatividade; ■ Persistência – Realizam a atividade praticamente sem interrupções ou desviando a sua atenção.
--	--	--

Quadro 4- Indicadores de BEE e I na atividade “A Orquestra”

Nesta atividade, ocorreram duas situações claramente distintas, no que refere aos indicadores de BEE e I presentes. Na primeira situação, após algum tempo, algumas crianças começaram a evidenciar sinais de tensão e cansaço, acabando por dispersar e concentrar-se em outros estímulos presentes na sala de atividades. Tais sinais de tensão e desconforto terão ficado a dever-se à forma como o adulto dinamizou a atividade, pois o “modo como encoraja e os desafios que coloca à exploração e à descoberta, são fundamentais para o envolvimento ou implicação” (ME, 2016, p.12). Na verdade, as margens de livre iniciativa, e a liberdade de movimento, espaço e tempo para a exploração dos materiais ficou muito aquém do adequado, nesta primeira exploração.

Nesta situação, verificou-se a existência de níveis de BEE baixos (sinais de desconforto e tensão; fraca vitalidade e energia); e níveis de implicação também baixos (atividade frequentemente interrompida; concentração limitada).

Na segunda situação, as crianças, convidadas a agir livremente, disfrutando livremente dos materiais, espaço, tempo e movimento, trabalharam cooperativamente para alcançar o objetivo comum, que era formar uma orquestra, definindo entre si sinais e regras. Ao longo da sessão, os intervenientes evidenciaram sinais de BEE, “expressando autenticidade e espontaneidade,

segurança e abertura a novas atividades e experiências” (Portugal & Laevers, 2010, p. 23).

Neste caso, destacou-se a diversidade de interações (as crianças interagiam entre si, conjugando os seus interesses com os interesses dos outros), evidenciado na curiosidade e ímpeto exploratório (prazer na descoberta de novas coisas). Nesta situação, através de algumas verbalizações enunciadas no Quadro 2, podemos referir que existiu abertura e receptividade, concentração, criatividade e energia, o que se refletem nos níveis de bem-estar emocional e implicação.

Resultados:

O adulto, na segunda situação, configurou-se como elemento não participante, atento e empático observador, para que o ambiente e a atividade desenvolvida fossem mais contingentes com as necessidades, motivações e interesses das crianças, por isso, mais atrativos, de forma a que a interação entre as crianças potenciase efetivamente a aprendizagem cooperativa, enriquecendo os resultados individuais. Face a esta dinâmica adotada, as crianças exibiram um impulso exploratório dos instrumentos e do espaço numa atitude de abertura em relação ao outro, em que a espontaneidade, a motivação e a energia espelhavam o BEE e a I.

3.5.3 “Cooperar com arte”

A terceira atividade, executada em várias sessões, com um grupo em cada sessão, intitulou-se “Cooperar com arte”, e constituiu-se a partir de um convite feito às crianças para trabalhar cooperativamente, em grupos médios (de cinco elementos), visando, em conjunto, realizar uma pintura atendendo às seguintes condições:

- Escolher um objeto de cada vez;

- Um elemento do grupo (chefe) mergulharia o objeto na tinta e colocá-lo-ia no centro da folha;
- Apenas o chefe poderia mexer nos objetos;
- Os restantes elementos seguravam a caixa e movimentavam-na de



Figura 6 - Crianças a escolher um objeto

forma a criar um desenho;

- As crianças não podiam tocar no objeto depois de colocado no centro da folha;
- Todos os elementos do grupo podiam ser seleccionados para chefe de grupo.

Com esta atividade (que cabia na categoria de “jogos cooperativos”), pretendia-se “a articulação entre



Figura 7 - Crianças a realizar a pintura

conteúdos e diferentes estratégias no desenvolvimento de aprendizagens

diversas das crianças” (Serrão & Carvalho, 2011, p.1). Assim, pretende-se que, através da interação com o outro, a criança desenvolva várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, propícias ao seu desenvolvimento.

Intervenientes: Z, Y, G, IM e ST

Descrição:

- No início da atividade, as crianças elegeram um chefe para o grupo, que desempenhou algumas funções diferenciadas dos restantes elementos.

- Todo o grupo fez movimentos sucessivos para movimentar a caixa, dialogando entre si:

Z: “Qual ponho?”

Y: “Isto mexe?! É um copo. Os copos não se mexem.”

Z: “Olha, ali eu não estou a ver nada pintado!”

(O Z, como chefe, responsável por colocar os objetos e tinta, assume também a postura de “líder”)

----- **(mudam o chefe do grupo, desta vez é o ST)** -----

(Agitam a caixa com grandes movimentações, efetuadas entre os quatro elementos do grupo que dão “ordens” entre si)

Y: “Isto é tão fixe!”

Z: “Vira para ti!”

(Z observa as áreas do papel que se apresentam sem tinta, e dá indicações ao restante grupo para efetuarem movimentos de forma a o objeto se deslocar para a área pretendida. O Z continua a assumir um papel de “líder”).

----- **(mudam o chefe novamente, desta vez é a IM.)** -----

(Após escolherem o objeto - a pera - decidem em conjunto qual a cor que pretendem).

Z: “Verde”

G: “Verde.”

Y: “Verde, verde!”

(Apesar de o Z ter sido o primeiro a dizer a cor, todos os colegas deram a sua opinião praticamente no mesmo instante).

Z: “Anda, põe aqui, põe aqui! Podes sujar as mãos!”

(Z dá indicações à chefe IM. IM coloca a pera com a cor verde na caixa em cima do papel).

Z: “Bahh,... misturem!”

Y: “Verde? Já utilizámos verde!”

(Os colegas de grupo efetuam movimentações coordenadas com o objetivo de mexerem o mais possível o objeto).

G: “Olha aqui verde!”

Z: “Está sempre a marcar golo. Uhuuu. Cuidado!! Está 2-1!”

Y: “Eu sei, está 2-1. Não, 3-1 agora!”

(As crianças associam a atividade a um jogo, em que os movimentos que efetuam para o lado contrário dão direito a pontos)

Y: “Golooooo!!!...”

Análise:

Bem-estar Emocional	Todas as crianças... <ul style="list-style-type: none">▪ Abertura e Recetividade - Se mostram propensas a interagir com o outro e a explorar os objetos/tinta;▪ Flexibilidade - Revelam elevada flexibilidade, adaptando-se rapidamente e desfrutando da atividade;▪ Autoconfiança e autoestima – Revelam elevados níveis de autoconfiança;▪ Assertividade - Interagem entre si procurando ser tidas em conta e que a sua opinião seja respeitada;▪ Alegria - Demonstram contentamento/ prazer no que estão a fazer; estabelecem relações positivas entre si.
----------------------------	--

<p>Implicação</p>	<p>Todas as crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração - Evidenciam concentração na atividade; estão focadas no trabalho a realizar sem distrações com outros estímulos; ▪ Energia - Realizam a atividade com energia e entusiasmo; ▪ Complexidade e criatividade - Demonstram motivação e criatividade; ▪ Expressão facial e postura – Se expressam verbalmente com grande satisfação na realização da atividade; ▪ Persistência - Evidenciam persistência na realização da atividade tentando preencher todos os espaços em branco.
--------------------------	--

Quadro 5 – Indicadores de BEE e I na atividade “Cooperar com arte”

Esta atividade desenvolveu-se numa ótica de conciliação das áreas das expressões plástica e motora (de grande interesse para as crianças) com a temática a abordar neste relatório, aprendizagem cooperativa. “Cooperar com arte” foi assim uma atividade que tinha como objetivo potenciar a participação ativa da criança com atenção aos seus interesses, de forma a promover um sentimento de confiança e segurança para se expressar livremente.

No decorrer da sessão, como estratégia de intervenção, potenciou-se a livre iniciativa da criança, para que pudesse explorar com o quê e como queria realizar a pintura, o que permitiu o “desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (ME,2016, p.12). Assim, através do brincar, a criança desenvolveu a curiosidade/criatividade, exprimindo a sua individualidade e estabelecendo relações e interações positivas com o outro, fator potenciador de desenvolvimento.

Ao longo da atividade, as crianças, demonstraram energia e vitalidade, visíveis na forma entusiástica como movimentavam a caixa, deslocando-se no espaço disponibilizado e interagindo com o outro, bem como na forma como associavam a atividade a um jogo. Estas evidenciaram autoestima elevada (subjacente ao modo

como tomavam decisões e realizavam as escolhas); o BEE também poderá ser analisado tendo em conta a atitude recetiva face à atividade realizada, bem como a constante alegria e prazer naquilo que faziam.

Resultados:

Através do brincar, potenciou-se o desenvolver da curiosidade/criatividade. Todas as crianças, tiveram a oportunidade de exprimir a sua individualidade e estabeleceram relações e interações positivas com o outro, fator potenciador de desenvolvimento. Os desafios colocados nesta tarefa configuraram-se como promotores da implicação no seio do grupo.

3.5.4 “Teatro de sombras”

Para iniciar esta atividade, reproduzimos o áudio da história “Pedro e o Lobo”, de forma a que as crianças a recordassem. De seguida, já com um lençol branco e um foco de luz, começámos a trabalhar as sombras propriamente ditas, demonstrando às



Figura 8 - Crianças a explorar o foco de luz

crianças de que forma teriam de se posicionar e movimentar para que se formasse a sombra pretendida. Logo após esta fase inicial, demos continuidade à elaboração dos adereços, cenários e outros trabalhos necessários para a apresentação do teatro.

Após todos os ensaios, em que as crianças participaram com elevada implicação, procedeu-se à colocação dos adereços e à preparação da sala. Todo este processo culminou na apresentação do teatro a outros grupos do contexto.



Figura 9 - Construção de adereços

Intervenientes: Todas as crianças do grupo

Descrição:

(Durante os ensaios)

- Várias crianças exploram o espaço existente atrás do lençol, onde já incide o foco de luz.
- Do outro lado, algumas crianças veem o efeito das sombras e, curiosas, pedem aos colegas que estão atrás do lençol para, alternadamente, se afastarem e aproximarem do lençol.
- À medida que as crianças vão observando o efeito criado, ficam curiosas e vão para trás do lençol, experimentar.
- Aos poucos, vão fazendo algumas observações:

Z: “C, vai mais para trás, só se vê a tua cabeça!”

ST: “Também posso? Eu quero fazer!...”

LS: “Não podemos encostar muito ao lençol, se não os meninos depois não conseguem ver as nossas sombras.”

- O M, como é o narrador, posiciona-se em cima de uma cadeira para conseguir ter melhor contato visual com todos os colegas; sabe todas as falas de cor e fica atento aos colegas.
- G, R, TS, T, LV, S e F passam à vez por trás do lençol, e “fingem” que tocam um instrumento.
- Os restantes imitam as suas personagens de acordo com o que vão ouvindo do narrador.
- As crianças ensaiam novamente, introduzindo novos gestos e ideias.

(Apresentação aos colegas ou O Espetáculo)

- Os “músicos” que entram na parte inicial do teatro colocam-se por ordem de entrada:
 - G:** “Eu tenho vergonha de fazer para os outros verem!...”
 - F:** “Vergonha de quê? Eles não te vão ver por causa do lençol.”
 - T:** “Pois não. Só vão ver a sombra.”
- A G concorda com os colegas, mostrando já não se importar com o que tinha dito inicialmente.
- A peça de teatro começa. Todos os “músicos” entram à vez, dando passos lentos e movimentando-se como se tocassem o instrumento que lhes tinha sido atribuído.
- Os colegas que ainda permanecem na fila à espera de entrarem, estão atentos e vão dizendo aos colegas que estão à sua frente para seguirem assim que ouvirem o narrador falar as partes que lhes cabem.

- A maioria das crianças mostram-se autónomas e atentas ao que as rodeia, conhecendo toda a história e ações das personagens.
- Entram os três caçadores, GO, ST e Z. O Z e o GO fingem que têm uma arma na mão para apanhar o lobo. O ST tem uma construção com Legos que imitam a caçadeira.
- Enquanto os três apresentam a sua parte, o GO tenta tirar o que o ST tem, desencadeando-se um pequeno conflito atrás do lençol.
- Os colegas que assistem mostram-se divertidos e riem-se com a situação ao verem as sombras do GO e do ST.

Análise:

Bem-estar Emocional	<p>Todas as crianças...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertura e recetividade - Se mostram propensas a interagir com o outro e a explorar o efeito no pano face a um foco de luz; ▪ Flexibilidade - Revelam elevada flexibilidade, adaptando-se rapidamente e desfrutando da atividade; ▪ Assertividade - Interagem entre si procurando ser tidas em conta e que a sua opinião seja respeitada; ▪ Vitalidade – Revelam energia e vitalidade; ▪ Alegria - Demonstram contentamento/ prazer no que estão a fazer; estabelecem relações positivas entre si. ▪ Autoconfiança e autoestima – Inicialmente, algumas crianças exibem alguns sinais de tensão; porém, com o decorrer dos ensaios acabam por se expressar livremente.
----------------------------	---

<p>Implicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração – A atenção das crianças focaliza-se na atividade (as crianças auxiliam a educadora na entrada das personagens em palco). Todas as crianças... ▪ Energia - Realizam a atividade com energia e entusiasmo; ▪ Complexidade e criatividade - Demonstram motivação e criatividade; ▪ Persistência - Evidenciam persistência na realização da atividade (conhecem toda a história e personagens).
--------------------------	--

Quadro 6 – Indicadores de BEE e I na atividade “Teatro de sombras”

Esta atividade desenvolveu-se com todo o grupo, em várias sessões, nas quais as crianças vivenciaram as várias fases de conceção de um teatro de sombras, tais como a construção dos adereços/cenários, experimentação das técnicas de teatro de sombras, ensaios, e por fim, apresentação aos colegas de outros grupos do JI.

Durante os ensaios e no decorrer da apresentação do teatro de sombras aos colegas de outro grupo, foi observável a concentração de todas as crianças que, sem interrupções, e implicadas no desenvolver da atividade, realizaram com elevada implicação a tarefa atribuída a cada uma. A elaboração deste teatro partiu do interesse das crianças e baseou-se no BEE e Implicação que elas foram demonstrando no processo de o concretizar, evidentes nas suas expressões:

- ◆ **M:** “Foi a que eu mais gostei, porque contei a história e disse tudo muito bem”.
- ◆ **IM:** “Eu gostava de fazer outra vez”.
- ◆ **LS:** “Gostei de ser passarinho com a Catarina”.

A atividade partiu do interesse das crianças e foi visível o trabalho cooperativo tendo em conta um objetivo comum, a apresentação final aos colegas. Foi, assim, valorizada a criatividade e livre iniciativa da criança, bem como a sua capacidade de gerir o tempo e o espaço, bem como o próprio corpo, tudo direcionado para os objetivos e ideias compartilhadas com o grupo, o que resultou em altos níveis de

BEE e implicação, analisados através dos diversos indicadores presentes no Quadro 3; através deste, podemos verificar que, face aos indicadores positivos, a atividade de teatro de sombras propiciou BEE (crianças recetivas, com elevada autoestima, energia e vitalidade) e conseqüente implicação, sendo a atividade que mais se destacou, de entre todas as que propusemos ou emergiram do grupo.

Resultados:

A atividade analisada anteriormente partiu dos interesses das crianças, do grupo, tendo sido evidente o trabalho de cooperação, no qual a criança aceitou o outro; esta aceitação, cooperação e complementaridade atuaram como elementos potenciadores de desenvolvimento, sendo a um tempo resultado e ativadores de Implicação na tarefa a desenvolver.

Acima de tudo, potenciou-se a experimentação livre, o que resultou num ambiente de conforto e segurança, e não num ambiente competitivo. No teatro apresentado aos outros grupos, as crianças implicaram-se profundamente, tendo esta atividade decorrido verdadeiramente como um espaço de partilha, de ouvir e dar voz à criança.

3.5.5 “Caderneta das atividades”

Para finalizar o projeto e como forma de recapitulação de todas as atividades realizadas, solicitámos às crianças que, em pequenos grupos, se dirigissem à mesa de trabalho de forma a participarem na construção de um livro que conteria a avaliação das atividades realizadas no âmbito do projeto desenvolvido.



Figura 10 - Caderneta das atividades

Desta forma, foram equacionadas algumas questões, como por exemplo:

- Que atividades em grupo fizemos?
- Como foi trabalhar em grupo?
- Qual a atividade de que mais gostaram? E qual a que menos gostaram? Porque?

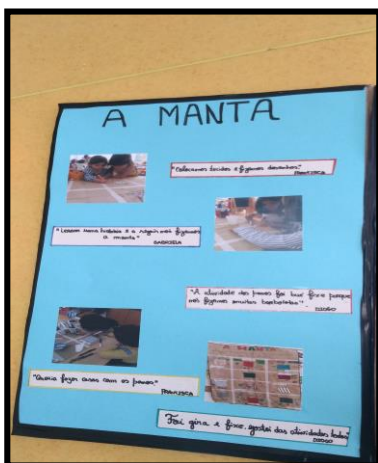


Figura 11 - Caderneta das atividades: "A manta"

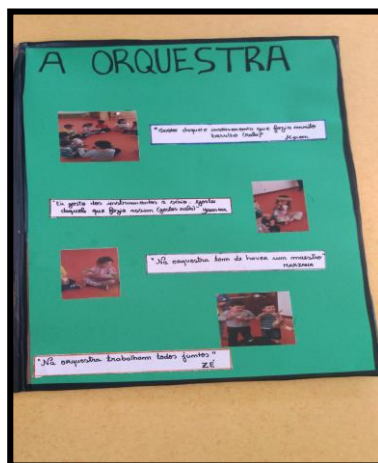


Figura 12 - Caderneta das atividades: "A orquestra"



Figura 13 - Caderneta das atividades: "Cooperar com arte"

Resultados:

A última atividade, de carácter avaliativo, focou-se na valorização do vivido da criança e das comunicações existentes no grupo. O adulto evidenciou promover a expressão individual e potenciar a tomada de decisões da criança. Como atividade conclusiva, as crianças, partilharam com os



Figura 14 - Caderneta das atividades: "Teatro de sombras"

colegas e com os adultos a sua opinião explorando e refletindo sob a realidade que vivenciaram [projeto de investigação] e expressando as suas emoções. As crianças socializaram entre eles, e com o adulto, numa ótica de aprender a partilhar a sua opinião, cooperar e comunicar, fatores potenciadores do seu desenvolvimento.

***4. CONCLUSÕES E
IMPLICAÇÕES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA***

Os objetivos que nortearam o trabalho aqui reportado, tal como descritos na página 17 e 18, foram: “caraterizar as dinâmicas de trabalho/aprendizagem em curso no grupo, as comunicações e as interações existentes e identificar competências, necessidades e interesses das crianças, de forma a delinear um plano de intervenção que, assente nesses dados, fosse promotor de aprendizagem cooperativa”.

A respetiva consecução passou pela análise das práticas pedagógicas concretizadas em contexto de Educação de Infância, na sequência também das vivências tidas em contexto de 1º CEB, no primeiro semestre do ano letivo em que decorreu esta experiência de formação e conclusão do nosso curso de habilitação para docência. As variáveis processuais BEE e Implicação constituíram-se como *barómetros* da intervenção e do estilo do adulto/aluna estagiária, continuamente fornecendo *feedback* sobre a medida da adequação e contingência das nossas intervenções, face aos interesses, necessidades e motivações das crianças que foram as nossas parceiras neste processo de aprendizagem, passo fundamental no nosso desenvolvimento profissional. Escolhendo a aprendizagem cooperativa como tema de trabalho mais circunscrito, incidimos com especial ênfase na identificação da forma como as crianças se relacionavam e interagiam, e como essas dimensões impactavam o seu BEE e Implicação e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A partir da observação das crianças e escuta das suas verbalizações procurámos, num primeiro momento, identificar os respetivos interesses, motivações e necessidades, de forma a potenciar mais efetivamente a sua participação. Como segundo ponto, procurámos criar oportunidades de cooperação, estimulando e apoiando a criança na descoberta do mundo que a rodeia, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e social.

Na organização do processo de investigação-ação realizado, as atividades e estratégias implementadas basearam-se em esforços de compreensão da realidade das crianças envolvidas, promovendo a sua participação individual e em grupo através das distintas atividades desenvolvidas, numa ótica de oportunidade

de cooperação, experimentação de novas e diversificadas situações e no confronto com o outro.

Partindo da questão-problema, também registada na página 18 deste relatório, designadamente, “qual o papel das relações com o outro na aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância?”, foi desenhada uma investigação orientada para o objetivo geral, “promover aprendizagem cooperativa no grupo”.

A partir da revisão da literatura, começámos por estabelecer uma base teórica que suportasse o processo das imprescindíveis tomadas de decisão ao longo do processo de investigação, desde o estabelecimento dos conceitos-chave, à análise dos dados e extração de conclusões.

A aprendizagem cooperativa em contexto de Educação de Infância, foi a base que permitiu o potenciar da criança como construtora do seu próprio conhecimento.

A análise dos dados gerados através da investigação permitiu-nos visualizar os efeitos muito positivos do trabalho cooperativo, da participação e da liberdade de movimento, espaço e tempo, ao nível do BEE e da implicação das crianças.

Na verdade, ao assumirem um papel mais ativo nas atividades e vida do grupo, as crianças trabalharam em cooperação, e desta forma potenciaram visivelmente o seu BEE e Implicação e, conseqüentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento, quer ao nível cognitivo, quer ao nível das competências sociais, ambas potenciadoras do seu desenvolvimento absoluto.

No decorrer do projeto, pudemos verificar que as crianças trabalharam em equipa, construindo o seu próprio conhecimento, assente na partilha, na criatividade e na interação com os parceiros. Através do conjunto de dados recolhidos na última atividade, de caráter avaliativo, pudemos constatar que as crianças experienciaram prazer em participar no projeto, tendo revelado BEE e Implicação na realização da maioria das atividades propostas.

Algumas iniciativas que tomámos e que não lograram provocar indicadores de BEE e Implicação – como, por exemplo, a primeira abordagem com os

instrumentos musicais, relatada no final da página 49 e na página 50 -, serviram como ponto de partida e “observatório” da nossa própria ação, base para reflexão e (re)criação de novas iniciativas, mais contingentes com as características das crianças do grupo.

Por fim, reconhecem-se as situações de aprendizagem cooperativa como estratégias imprescindíveis em Educação. Na verdade, propiciar situações de aprendizagem baseadas nas interações sociais entre as crianças, e na complementaridade entre as respectivas e diversas capacidades, saberes e aptidões; e proporcionar, no contexto educativo, experiências inovadoras e interessantes, dando espaço à criança para expressar as suas necessidades, interesses, ideias e opiniões sobre as coisas que lhe dizem respeito, permite-lhe participar verdadeiramente na aventura do desenvolvimento humano em geral, e ser autora do seu próprio e individual processo de desenvolvimento.

5. BIBLIOGRAFIA

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva – Métodos de investigação educativa*. Porto alegre: Artmed Editora.

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

Andrade, S., Santos, P., Costa, A., & Souza, D. (2014). *Bem-Estar emocional e Implicação: Estudo com crianças em acolhimento institucional*. *Indagatio Didactica*, 6(3),157-174.Disponível em:
<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3003/2788>

Coimbra, J. (1991). *Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal*. (Tese de doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em:
https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29435&pi_pub_r1_id

Cognet, G. (2013). *Compreender E Interpretar Desenhos Infantis*. Petrópolis: Editora Vozes.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia da Educação e Cultura*, 13, 455–479.

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

Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*. Escola Moderna, 18, 5-9. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Escola Moderna, 40, 5-11.

Homann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F., van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152–185.

Lopes, J., Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Serrão, M., Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Ibero-americana de Educação, 55(5), 1-15.

Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Sim-Sim, I. (2010). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade aberta.

Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora, LDA..

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, S., Mastergeorge, A., Ontai, L. (2010). *Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context*. Early Childhood Research Quarterly, 25, 251-266