



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2019

**Maria Daniela
Gonçalves Monte**

**Contributos para uma educação de infância de
qualidade baseada na aprendizagem cooperativa**



**Maria Daniela
Gonçalves Monte**

**Contributos para uma educação de infância de
qualidade baseada na aprendizagem cooperativa**

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 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Catarina Canhoto Martins

Professora do Colégio Bissaya Barreto, Coimbra

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Paula Santos, que me transmitiu todos os seus ensinamentos e as suas visões sobre a educação de infância, que me permitiram evoluir e descobrir quem quero ser profissionalmente. Sem as suas palavras, o seu conforto e orientação nada disto seria possível.

Às minhas crianças por tudo o que me ensinaram, por me fazerem sentir que as minhas práticas valem a pena, por todos os sorrisos e por terem sido a minha grande força neste caminho.

À educadora e à auxiliar por todo o carinho, apoio e abertura que tiveram para comigo permitindo-me integrar o que foi o nosso grupo, desenvolver-me e crescer com toda a experiência e os vossos conselhos.

Ao meu par pedagógico que com a sua atitude serena me transmitia toda a tranquilidade e segurança e que foi incansável ao longo de todo este tempo.

Aos meus pais que apesar de considerarem este caminho perigoso me deram todas as bases para que pudesse voar na direção de um sonho.

À minha irmã por suportar o meu desânimo e o meu entusiasmo, em cada momento e por toda a ajuda e encorajamento.

À Diana por acreditar mais em mim do que eu própria, por toda a força, sinceridade, motivação, carinho e apoio que sempre me deu.

À família que construí em Aveiro, especialmente às minhas amigas Carla Cunha, Carla Farraia, Carina Neves e Débora Rodrigues com quem partilhei alegrias, sucessos, diversão e angústias.

A todas as pessoas que acreditam que a educação é e será sempre o melhor caminho.

Palavras-chave

Qualidade em Educação de Infância, Bem-estar emocional, Implicação, Aprendizagem Cooperativa.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Seminário de Orientação Educacional (SOE) que, com a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), constitui a componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. O SOE, particularmente, propõe-se criar um espaço de problematização da realidade pedagógica, através de abordagens investigativas e desenvolvimento de projetos atinentes com as necessidades identificadas e recursos disponíveis. Assim, após uma observação criteriosa do contexto, e de termos identificado uma elevada competitividade entre as crianças, objetivámos promover as interações positivas e a entreaajuda no seu quotidiano, elevando simultaneamente os respetivos níveis de Bem-Estar Emocional (BEE) e Implicação (I), “barómetros” da nossa intervenção pedagógica, situada numa Abordagem Experiencial em Educação (EDEX). Assim, a principal finalidade deste relatório é apresentar a análise reflexiva que procurámos realizar ao longo da PES, em torno destas dimensões e variáveis. Centrando-nos sempre na criança e atendendo à sua perspetiva, desenvolvemos atividades promotoras de aprendizagem cooperativa, considerando as suas necessidades e interesses, durante as quais observámos e recolhemos dados acerca dos níveis de BEE e I que apresentavam. Foi possível verificar que as atividades promoveram elevados níveis em ambas as dimensões, e que este fator favoreceu a existência de um clima de grupo mais benéfico ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em especial ao desenvolvimento pessoal e social. Durante este percurso, também nós crescemos pessoal e profissionalmente, guardando toda a herança que “pequenas grandes” crianças nos transmitiram...

Keywords

Quality in Early Childhood Education; Emotional Well-Being, Involvement, Cooperative Learning

Abstract

This internship report is part of the Educational Orientation Seminar (SOE), which, with Supervised Pedagogical Practice (PPS), constitutes the Supervised Teaching Practice (PES) component of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st. Cycle Teaching at the University of Aveiro. SOE, in particular, proposes to create a space of problematization of the pedagogical reality, through investigative approaches and development of projects contingent with identified needs and available resources. Thus, through a criterious observation of the context and a high level of competitiveness among children, we aimed to promote positive interactions and mutual aid in their daily lives, while raising their levels of Emotional Wellbeing (BEE) and Implication (I), both "barometers" of our pedagogical intervention, framed within the Experiential Approach to Education (EDEX). Thus, the main purpose of this report is to present the reflexive analysis that we've been developing along the PES process, around these dimensions and variables. By always focusing on the child and taking into account his' / her's perspective, we developed activities that promote cooperative learning, considering their needs and interests, during which we observed and collected data about the BEE and I levels they presented. It was possible to verify that the activities promoted high levels of both dimensions, and that this factor favored the existence of a group climate more beneficial to the development and learning of children, especially personal and social development. During this journey, we also grew personally and professionally, guarding all the inheritance that "little big" children transmitted to us ...

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	4
Capítulo 1 – Qualidade, aprendizagem cooperativa e inclusão numa abordagem experiencial em Educação de Infância	5
1.1. Qualidade e sua avaliação em Educação de Infância.....	5
1.1.1. A Educação na Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano	9
1.1.2. Dimensões de qualidade em Educação.....	12
1.1.3. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a intervenção educativa	17
1.2. Aprendizagem Cooperativa em Educação de Infância.....	20
1.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa	20
1.2.2. Benefícios da aprendizagem cooperativa.....	26
1.2.3. O papel das crianças	28
1.2.4. O papel dos professores / educadores	30
1.2.5. A aprendizagem cooperativa na sociedade atual	33
1.2.6. Relação entre pares e as competências sociais na criança.....	34
1.2.7. Características dos grupos cooperativos	36
1.2.8. Tipo de grupos de aprendizagem cooperativa	39
1.3. A educação inclusiva e a abordagem experiencial em educação.....	41
1.3.1. Variáveis processuais: Bem-Estar Emocional e Implicação.....	49
1.3.2. Variáveis contextuais.....	52
Parte II – Estudo empírico.....	57
Capítulo 2 – Contexto de intervenção e investigação	58
2.1. Contextualização do contexto de intervenção	59
2.1.1. Caraterização do contexto.....	59
2.1.1.1. Caraterização do agrupamento	59
2.1.1.2. Caraterização do contexto em que se situa o Jardim-de-Infância	60
2.1.1.3. Análise e reflexão em torno do contexto	61
2.1.2. Caraterização do grupo.....	63
2.1.2.1. Caraterização geral da sala	63
2.1.2.2. Caraterização geral do grupo	66
2.1.2.3. Observação e caraterização do grupo	68
2.1.2.4. Análise e reflexão em torno do grupo	71

2.1.2.5. Opinião das crianças sobre o jardim-de-infância	72
2.2. Procedimentos metodológicos	73
2.2.1. Problemática do estudo	73
2.2.2. Questão de investigação	75
2.2.3. Objetivos: objetivo geral e objetivos específicos	76
2.3. Abordagem qualitativa na investigação em educação	76
2.4. Metodologia – Intervenção/investigação aplicada à Prática Pedagógica	77
2.4.1 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	78
2.4.1.1. <i>Continuum</i> de observação, avaliação, reflexão e ação.....	79
2.4.1.2. Fases do SAC e suas potencialidades	83
2.5. Técnicas de recolha de dados	86
2.5.1. Observação.....	86
2.5.2. Inquérito	87
2.5.3. Análise documental	87
2.6. Instrumentos de recolha de dados	88
2.6.1. Notas de campo.....	88
2.6.2. Fotografias	89
2.6.3. Entrevistas.....	90
2.6.4. Gravações áudio e vídeo	91
2.6.5. O SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças	91
2.7. O processo de intervenção e investigação	92
2.7.1. Variáveis processuais.....	92
2.7.2. Planeamento do projeto.....	97
2.7.3. Estratégias de intervenção	98
2.7.4. Apresentação das atividades implementadas.....	99
Capítulo 3 - Análise e interpretação dos dados.....	111
Discussão dos resultados	168
Conclusões e implicações para a Prática Pedagógica em Educação de Infância	188
Referências bibliográficas.....	196
Anexos	204

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de Bronfenbrenner

Figura 2 – Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade

Figura 3 – Conceito de ZDP de Vigotsky

Figura 4 – Educação Experiencial

Figura 5 – Planta da sala

Figura 6 – Rotina do grupo

Figura 7 – Níveis de BEE e I do grupo

Figura 8 – Processo de reflexão

Figura 9 – Atividades implementadas

Figura 10 – Crianças durante a primeira atividade

Figura 11 – “A Teia” no final

Figura 12 – Momento em que “A Teia” se desfaz

Figura 13 – Troca de impressões durante a atividade

Figura 14 – Adaptação da postura ao seu registo

Figura 15 – Mural final

Figura 16 – Descoberta do Par

Figura 17 – Exploração do Fruto

Figura 18 – Troca de impressões entre os pares

Figura 19 – Passagem do arco com ajuda do colega

Figura 20 – Atenção centrada na criança que tem o arco

Figura 21 – Desenrolar do jogo

Figura 22 – Final do jogo

Figura 23 – Crianças durante a atividade

Figura 24 – Exploração livre

Figura 25 – Momento de introdução da bola

Figura 26 – Momento em que ficavam em baixo do lençol

Figura 27 – A atenção dos colegas

Figura 28 – Momento em que atravessa a teia

Figura 29 – Níveis de BEE e I durante a 1ª atividade

Figura 30 – Principais indicadores observados na 1ª atividade

Figura 31 – Localização final do mural

Figura 32 – Níveis de BEE e I durante a 2ª atividade

Figura 33 – Principais indicadores observados na 2ª atividade

Figura 34 – Níveis de BEE e I durante a 3ª atividade

Figura 35 – Principais indicadores observados na 3ª atividade

Figura 36 – Exploração individual

Figura 37 – Construção do caminho de arcos

Figura 38 – Níveis de BEE e I durante a 4ª atividade

Figura 39 – Principais indicadores observados na 4ª atividade

Figura 40 – Níveis de BEE e I durante a 5ª atividade

Figura 41 – Principais indicadores observados na 5ª atividade

Figura 42 – Níveis de BEE e I durante a 6ª atividade

Figura 43 – Principais indicadores observados na 6ª atividade

Figura 44 – Jogo criado pelas crianças

Figura 45 – Níveis de BEE e I durante a 7ª atividade

Figura 46 – Principais indicadores observados na 7ª atividade

Índice de anexos

Anexo 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Anexo 2 – Constituição da sala

Anexo 3 – Fichas que constituem o SAC

Anexo 4 – Escala utilizada

Anexo 5 – Tabelas de auxílio na identificação dos níveis de BEE e I de cada criança

Índice de abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEI – Agrupamento de Escolas de Ílhavo

ATL – Atividades de Tempos Livres

BEE – Bem-estar emocional

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

I – Implicação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

SOE – Seminário de Orientação Educacional

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório visa apresentar o trabalho e as aprendizagens realizadas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), compreendendo a experiência de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Orientação Educacional (SOE), incidindo de forma mais aprofundada no contexto de Jardim de Infância (JI), onde nos situámos no segundo semestre do ano letivo de 2017-18. No semestre inicial, a realizar PPS em contexto de 1º CEB, pudemos também observar e procurar compreender os processos e variáveis em presença, buscando na literatura científica conteúdos que nos ampliaram as perspetivas, fortalecendo e enriquecendo as nossas reflexões e intervenção.

A PES constitui um meio indispensável para que possamos desenvolver competências profissionais e pessoais inerentes às exigências atuais de qualquer educador. Permite-nos identificar e compreender os desafios do caminho escolhido, desafiando-nos a conceber estratégias e atividades contingentes com as necessidades e prioridades estabelecidas.

Conscientes de que iríamos integrar um contexto educativo no âmbito da PPS, aos nossos olhos tornava-se fundamental problematizar a realidade, com o objetivo de a melhorar, identificando para isso uma situação ou temática específica sobre a qual intervir. Após as três semanas de observação iniciais, que permitiram o primeiro contacto com as crianças, adultos e o contexto em geral, constatámos que fortalecer o espírito de cooperação e interação no grupo, potencialmente diminuindo a competitividade existente, seria uma via promissora na busca de mais elevada qualidade nos processos em curso no contexto. As crianças privilegiavam o trabalho individual, surgindo conflitos quando emergiam situações que envolviam necessidade de partilha, sendo notório o carácter egocêntrico das disputas. Assim, acreditámos que promover oportunidades de aprendizagem cooperativa poderia contribuir para favorecer as relações entre as crianças, estimulando que passassem a olhar “o outro” como uma mais-valia para todos, assim melhorando o clima de grupo e, conseqüentemente, melhorando a disponibilidade interna para realizar aprendizagens. Deste modo, gradualmente, tomou forma o tema base deste projeto e deste relatório: desenvolvimento de

iniciativas para a implementação de uma aprendizagem cooperativa no quotidiano das crianças do contexto de Educação de Infância.

Considerando a importância vital que têm as relações interpessoais no desenvolvimento humano (Portugal, 1992; Bronfenbrenner, 2002), consideramos que este aspeto deve ser promovido desde cedo na vida das crianças. Cremos que ninguém é feliz sozinho, o outro constitui uma parte fundamental das nossas vidas, daí que “enquanto membros de uma sociedade, interessa-nos preparar as nossas crianças para que adquiram hábitos cognitivos, afetivos e operativos necessários para que desfrutem dessa felicidade compatível, partilhável e cooperante” (Marina, 2007, p. 24). Torna-se essencial reconhecer a importância e o valor intrínseco do outro e, que com ajuda *dele*, a atividade pode tornar-se mais rica e gratificante.

Tendo acedido às publicações de extensa investigação sobre este tópico, e desejando inovar, ainda que circunscritas ao contexto restrito em que nos situávamos, decidimos apoiar-nos no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010, 2018), pelo seu potencial de individualizar a intervenção do educador, tornando a experiência no contexto educativo, significativa para todas e cada uma das crianças, numa abordagem experiencial, emancipatória e inclusiva – em que o contexto oferece a todas e a cada uma das crianças, oportunidades de otimizar as suas aprendizagens.

Considerando a importância de promover tais oportunidades, é também fundamental que seja proporcionada uma formação de qualidade aos educadores, de modo que desenvolvam competências capazes de responder às necessidades e interesses das crianças, sabendo ‘ler’ a sua experiência interna e protagonizando uma atitude experiencial.

Partindo destes pressupostos, propusemo-nos compreender se, ao melhorarmos a cooperação entre as crianças, elevávamos a qualidade do contexto, os respetivos níveis de BEE e I e, conseqüentemente, a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Assim, procurámos introduzir gradualmente a aprendizagem cooperativa no dia-a-dia das crianças, através de atividades diversificadas, simples, bem ‘embutidas’ no quotidiano do JI, e transversais a diversas áreas curriculares,

como o compartilhar a torneira enquanto lavavam as mãos, para poupar água. As atividades contempladas neste relatório constituem uma pequena parte de todas as que foram implementadas, tendo nós considerado estas mais significativas e representativas do trabalho realizado.

Durante todo o processo, atendemos aos níveis de BEE e I enquanto ‘barómetros’ que nos permitiam regular a nossa prática, fornecendo-nos um *feedback* contínuo sobre as nossas ações e as oportunidades que proporcionávamos às crianças. Os níveis de sensibilidade, estimulação e capacidade de melhorar a autonomia das crianças em que nos auto-avaliávamos, também orientaram a intervenção, promovendo o autoconhecimento, através da análise do nosso desempenho enquanto educadoras, num contínuo contraste e reajuste das nossas práticas, face aos princípios e valores em que acreditamos.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Qualidade, aprendizagem cooperativa e inclusão numa abordagem experiencial em Educação de Infância

1.1. Qualidade e sua avaliação em Educação de Infância

Num momento em que, nos países do mundo ocidental e em muitos países em desenvolvimento de diversas partes do mundo, a escolaridade obrigatória de 12 anos é uma realidade, grande parte das crianças e jovens frequentam o sistema formal de educação e ensino, tornando-se fundamental atender à qualidade dessa resposta social. Para aumentar a qualidade dos processos educativos, é particularmente importante considerar a heterogeneidade e diversidade que caracterizam e enriquecem atualmente as nossas creches, jardins de infância e escolas. Por este motivo, no enquadramento da inclusão em educação, preconizando uma escola que sirva verdadeiramente TODAS as crianças e jovens, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que conduzam à sua emancipação, Morgado (2004) sublinha a necessidade de promover o desenvolvimento de escolas ‘competentes’, numa busca permanente por respostas mais inclusivas. Esta procura de uma resposta educativa de qualidade e que atenda à diversidade constitui um desafio para os educadores, professores e demais profissionais da educação.

A qualidade na educação constitui uma conceção difícil de delimitar, pois como refere Bairrão (1998, citado por Moss, 1994), todas as definições de qualidade refletem valores, crenças e os pontos de vista daqueles que as definem.

Na ótica de Díaz (2003), uma das dimensões a ter em conta na qualidade, centra-se nos processos e nos meios de que o sistema educativo dispõe para que as crianças se desenvolvam. Segundo a sua perspetiva, a qualidade reúne características como oferecer um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente habilitado para ensinar na diversidade humana e estratégias didáticas adequadas. Segundo o mesmo autor, a implementação de qualquer processo de avaliação da qualidade educacional deve considerar diversas apreciações ajuizadoras, resultantes de reflexão e constituindo uma referência para a sua subsequente melhoria.

Marchesi e Martín (1998, citado por Morgado, 2004) definiram alguns critérios que permitem identificar uma escola de qualidade: esta, será a que promove e otimiza o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todas as crianças, promovendo a sua participação e satisfação, bem como, a que procura otimizar o desenvolvimento profissional dos professores. Afirmam ainda que esta escola de qualidade deve debruçar-se sobre o meio ambiente, intervindo ao nível da oferta educativa, tendo em conta as suas crianças e os meios socioculturais a que pertencem.

No que lhe concerne, Morgado (2004) defende ainda a promoção do trabalho cooperativo (entre docentes) para uma educação mais eficaz e com mais elevada qualidade, assim como a reflexão conjunta e a partilha de experiências entre profissionais, realçando que, ao nível da formação inicial de professores, seria importante dar destaque à diferenciação curricular e à intervenção personalizada junto de crianças com NEE, em contexto de grupo / turma regular. Postula, ainda, que estes modelos de natureza cooperativa perspetivem os problemas como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, tanto para as crianças / alunos, como para os adultos / docentes.

Katz (1998) propõe um modelo de análise da qualidade em educação considerando cinco perspetivas, de diferentes sujeitos, com diferentes papéis e estatutos face aos contextos em análise. A estas formas distintas de olhar a qualidade, apelidou de “Perspetivas Múltiplas da Qualidade de Programas de Educação Pré-escolar”.

A perspetiva de cima para baixo, orientada segundo a visão dos adultos responsáveis pela execução ou aprovação do programa); a perspetiva orientada de baixo para cima (segundo a visão das crianças que nele participam); a perspetiva exterior-interna (segundo a visão das famílias envolvidas); a perspetiva interior ao programa (segundo a visão dos profissionais que o colocam em prática); e a perspetiva exterior (que avalia se o programa serve a comunidade e a sociedade em geral) (Carvalho & Almeida, 2012. P. 186).

Na verdade, esta abordagem permite-nos uma visão muito completa e abrangente do leque de formas possíveis de avaliar contextos em educação de

infância, de acordo com o “nível” em que se posiciona o avaliador. Carvalho (2012) detalha ainda os critérios subjacentes a cada um destes *olhares*: a perspectiva “top-down” ou “de cima para baixo” encontra-se relacionada com aspetos do programa de educação pré-escolar, concretamente os *ratios* adulto-criança, os espaços, o ambiente, os materiais e os equipamentos. Por sua vez, a perspectiva “de baixo para cima” tem em conta a forma como o programa é aplicado na prática e vivenciado pela criança que dele faz parte, tendo em conta a subjetividade dessa experiência nas diferentes crianças. Esta conceção realça a importância de a criança revelar bem-estar emocional e se sentir integrada no ambiente. De outro ponto de vista, surge a perspectiva exterior-interna ao programa, que avalia a forma como este é vivenciado pelas famílias das crianças envolvidas, o que faz com que sejam também elas parte do programa. Este olhar reflete a necessidade do programa atender às características das relações pais/educadores. Em alternativa à perspectiva interior ao programa, considera o modo como os educadores e professores vivenciam o programa que eles próprios põem em prática. Neste âmbito, importa apreciar as relações entre os educadores, ou seja, o ambiente de trabalho entre adultos, as relações de cooperação entre educadores e pais, além das relações com a instituição fomentadora do programa. Por fim, considera-se a visão exterior ao programa, que implica uma visão mais ampla do mesmo, refletindo a forma como ele serve a comunidade e a sociedade. Assim, a sociedade irá avaliar os recursos oferecidos pela rede educacional (Carvalho, 2012).

De acordo com os critérios definidos nas diferentes ópticas e as questões colocadas, identificam-se quais as alterações que é necessário fazer. Estas perspetivas, podendo parecer divergentes entre si, contribuem de modos diferentes e complementares para que se possa realizar uma avaliação completa da qualidade de um programa, considerando o olhar de todos os intervenientes.

A pergunta que se coloca é: para quê avaliar? Pensando na base do processo de avaliação e considerando uma visão global desta, constatamos que, quando se avalia, pretende-se sempre identificar aspetos menos compreendidos, competências não adquiridas. Neste sentido, e também no que refere à qualidade, será pertinente identificar através da avaliação, os aspetos sobre os

quais se deverá incidir para a melhoria da qualidade do contexto. Para Carvalho (2017), falar de qualidade e avaliação em contextos de educação implica o pressuposto de que “se a qualidade elevada é um fim a atingir, a avaliação será o caminho a percorrer para atingir essa meta” (p. 148).

Segundo Roldão (2006), o ato de avaliar envolve um conjunto de processos que pretendem o acompanhamento das aprendizagens desejadas, regulando-as e, desta forma, averiguando a sua aquisição. Para isso, a autora postula a elaboração de mecanismos que permitam acompanhar e orientar o decorrer do processo, verificando se este segue a orientação pretendida e reajustando-o sempre que necessário. Este processo dará ao educador *feedback* em relação à sua prática, avaliando se os seus graduais *ajustes* correspondem às necessidades das crianças.

Quando falamos em qualidade na educação pré-escolar, importa distinguir a qualidade estrutural da processual, sabendo que ambas devem ser avaliadas. Os aspetos estruturais dizem respeito às características que são definidas pelo contexto e que são pouco variáveis. Nestes, podem ser abrangidos os aspetos espaço-materiais, pessoais, sociais, de planificação e atuação (Bairrão, 1998). Dentro destas dimensões, inclui-se: o espaço físico; a sua relação proporcional com o número de crianças; a relação entre o número de profissionais e o número de crianças em contexto. Todos os aspetos referidos são considerados determinantes no que respeita à qualidade. Considera-se também que um ratio adulto-criança deverá ser alto, favorece-se a existência de grupos reduzidos e atende-se às características do educador. Em relação aos aspetos processuais, estes refletem as interações entre as pessoas, assim como destas com os materiais e todo o espaço. Harms (1991, citado por Barrão, 1998) esclarece que esta dimensão da qualidade inclui características como a segurança, a saúde, a organização do espaço físico, horários, interação e supervisão, currículo/atividades, envolvimento dos pais, os profissionais e, por fim, a administração. O conjunto dos fatores estruturais e processuais influencia de forma direta ou indireta o nível de qualidade educativa existente no contexto.

Numa perspectiva de avaliação e melhoria das práticas do profissional de Educação, surge a abordagem experiencial, que defende que a qualidade de um

contexto resulta primordialmente da qualidade das intervenções do adulto, seja ele professor ou educador, e da sua capacidade de se autoanalisar, procurando continuamente melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, melhorar os níveis de BEE e I das crianças. Laevers (2008), quando questionado sobre a definição de qualidade na educação pré-escolar, refere-a como “um contexto onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar emocional elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas atividades em curso” (p. 5).

Carvalho e Portugal (2017) inspiraram-se nas ideias de Laevers para desenvolver um modelo de avaliação da qualidade em creche. Segundo esta conceção, importa considerar a existência de três variáveis da qualidade: o contexto, os resultados e os processos. No que toca ao contexto, este engloba os materiais disponíveis e as infraestruturas, as atividades que são propostas às crianças e respetivo conteúdo, e ainda as características inerentes ao adulto. Relativamente aos resultados, olham-se as aprendizagens propriamente ditas e o nível de desenvolvimento em que se encontra cada criança. Quanto aos processos, integram as dimensões fundamentais de BEE e I na criança, sendo que estas “expressam o que o ambiente educativo está a fazer a cada criança” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Também Portugal (2010, p. 8), situando-se na abordagem experiencial em educação pré-escolar, considera que “a implicação e o bem-estar emocional constituem indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa”, variáveis em torno das quais o educador deve centrar toda a sua prática.

Atendendo à atual conjuntura da educação de infância, torna-se fundamental a promoção da sua qualidade, que só será possível se pensarmos e refletirmos criticamente a forma como os profissionais intervêm, procurando diariamente melhorar a qualidade das suas práticas.

1.1.1. A Educação na Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano

Hoje em dia verifica-se uma atenção especial em relação à qualidade da educação de infância. Como já vimos, há uma diversidade de abordagens em relação a este conceito de Qualidade, sendo que iremos agora centrar-nos sobre a perspetiva ecológica desenvolvida por Urie Bronfenbrenner.

Este autor define que a ecologia do desenvolvimento humano:

envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (2002, p. 18).

Esta perspectiva realça a interação recíproca entre o desenvolvimento humano e o contexto em que ele ocorre. Portugal (1992) enfatiza esta mútua influência entre o sujeito e o mundo, e destaca a visão acerca do sujeito, considerado um ser dinâmico e em desenvolvimento. Por outro lado, evidencia o papel do ambiente no desenvolvimento, abrangendo as diversas inter-relações entre os contextos.

Para Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento humano é visto como um produto resultante da interação entre o indivíduo que se encontra em desenvolvimento, e o meio em que este se insere; o desenvolvimento humano depende das características dos contextos e das particularidades biopsicológicas dos indivíduos.

Assim, para compreender o desenvolvimento humano, considera fundamental investigar o indivíduo nos seus diversos ambientes, sistemas ou contextos em que se enquadra e se desenvolve. Bronfenbrenner (2002) propõe uma organização do ambiente ecológico em diversos níveis estruturais:

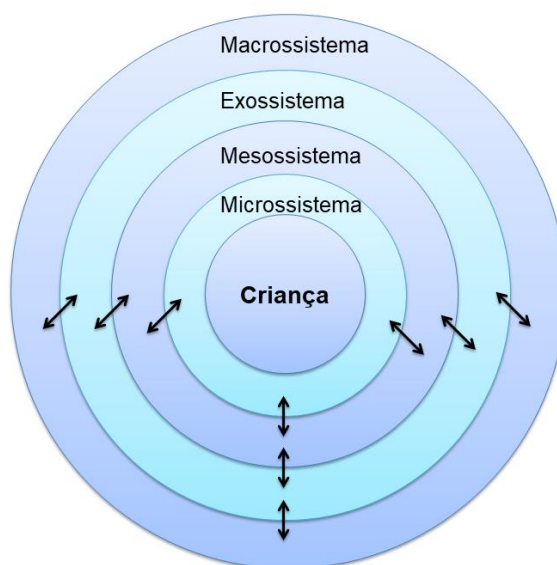


Figura 1 - Modelo de Bronfenbrenner (Adaptado de “A Ecologia do desenvolvimento humano”, de U. Bronfenbrenner, 2002, p. 36).

O microsistema integra os ambientes próximos do indivíduo e as relações neles existentes. Estes ambientes são vivenciados num contexto direto, onde se estabelecem relações interpessoais face a face e o sujeito executa certas atividades e papéis. Considera-se que é neste nível que recebe os cuidados básicos essenciais ao seu desenvolvimento.

O mesossistema reflete todas as inter-relações nos contextos nos quais o indivíduo intervém de forma ativa. Segundo Portugal (1992), este pode ser visto como um sistema de microsistemas.

O exossistema, pelo contrário, refere-se aos contextos que não implicam uma participação ativa do indivíduo mas que ainda assim o influenciam, afetando o seu desenvolvimento.

O macrossistema resulta da cultura transmitida através dos níveis anteriores (Exo, Meso e Microsistema), que origina um sistema abarcando os padrões culturais, desde valores, crenças e ideologias que o indivíduo interioriza como seus ao longo do seu desenvolvimento.

Nestes diversos níveis de contextos de vida, as relações e inter-relações presentes constituem um meio de compreendermos o nosso desenvolvimento. Estas influenciam o ser humano, mas importa ressaltar que, enquanto ser ativo, também o ser humano é capaz de exercer influência sobre esses contextos.

Torna-se ainda fundamental realçar as transições ecológicas, ou seja, as situações que envolvem modificações de papel / estatuto, ambiente ou contexto, que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, por exemplo, aquando da entrada na escola. Estes factos marcantes das nossas vidas aportam implicações profundas ao nível do desenvolvimento humano, pois “envolvem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade” (Bronfenbrenner, 2002, p. 7).

Desta forma, compreende-se como os sistemas afetam e influenciam os indivíduos e consequentemente intervêm no seu desenvolvimento. Por outro lado, Bronfenbrenner (2002) destaca que o desenvolvimento ocorre de forma mais simplificada quando o indivíduo participa em padrões de atividades, gradualmente mais complexas, com quem tenha desenvolvido uma ligação afetiva positiva, daí a pertinência de o adulto criar este vínculo com as crianças, promovendo o seu desenvolvimento. Segundo o autor, quando esta relação de confiança e complexidade não ocorre entre os contextos que são mais próximos das crianças, como a escola e a família, o desenvolvimento da criança é posto em causa.

A existência de ambientes que favoreçam a interação social e cultural permitem à criança a aquisição de conhecimentos, criar e desenvolver relações com os outros e ampliar os papéis que desempenha no contexto (Bertram & Pascal, 2009). Esta teoria constitui uma “conceção sócio-construtivista porque a qualidade não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave, sendo o seu significado progressivamente clarificado” (Bertram & Pascal, 2009, p. 11).

1.1.2. Dimensões de qualidade em Educação

Considerando que o ensino da criança deve atuar na sua ZDP e potenciá-la através da interação com alguém mais competente, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do indivíduo resulta da sua interação com o meio, é importante garantir a qualidade desta interação para potenciar o desenvolvimento.

O conceito de qualidade é percecionado por Bertram e Pascal (2009) como dinâmico e subjetivo, sustentado por valores que diferem em função do tempo e do espaço.

Tendo por base estas definições, os autores desenvolveram o programa EEL (*Effective Early Learning*), que foi ajustado ao contexto português, retratado no projeto DQP (*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*), que visa, segundo os autores, “desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35) e, por outro lado, “implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de autoavaliação que é apoiado e validado externamente” (Bertram & Pascal, 2009, p. 35). Desta forma, pretende apoiar a autoavaliação e melhoria dos contextos educativos. O referencial deste projeto é considerado flexível e contextualizado, podendo por isso adaptar-se a realidades educativas distintas.

As diversas investigações que realizaram, conduziram estes autores à construção de uma pedagogia participativa, que pretende identificar os aspetos a melhorar com o objetivo de tornar as aprendizagens mais significativas. Para isso, Bertram e Pascal (2009) consideraram que, para uma educação de infância de qualidade é fundamental considerar:

1. Uma comunidade profissional que olhe a criança como um ser competente, cooperante e que tenha em conta o seu direito à participação;
2. Uma comunidade profissional que idealize o professor como sendo aquele que consecutivamente procura o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista a melhoria das suas práticas;
3. Um processo de ensino e aprendizagem onde reine a partilha de poder entre os educadores e as crianças;
4. Interações adulto-criança sensíveis, estimulantes e promotoras da autonomia da criança, relacionando as suas identidades e culturas com os saberes culturais;
5. Uma organização do contexto educativo que promova uma diversidade de oportunidades de aprendizagem;
6. Disponibilidade de processos de formação em pedagogia explícita e o seu desenvolvimento partilhado e apoiado;

7. Documentação pedagógica que saliente que toda a prática educativa tem por base a reflexão sobre o cotidiano;
8. Colaboração das instituições educativas com as famílias e as comunidades;
9. Instituições de formação que diligenciem no sentido da construção de conhecimento profissional prático;
10. Políticas educativas que apoiem os processos locais na construção da qualidade.

Trata-se de uma abordagem democrática, na medida em que a avaliação da qualidade, se associada a juízos de valor e implica a dedicação de todos os intervenientes. Por este motivo, a avaliação é realizada com o contributo dos participantes e favorece ao longo de todo o processo, o trabalho em parcerias como fonte de aprendizagem integrada para os indivíduos envolvidos.

O Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade (2009) tem em conta o contexto social da aprendizagem e a forma como este é organizado por parte dos profissionais. Para isso, revela-se fundamental a existência de um contexto estimulante e a presença de boas relações inter-pessoais e inter-institucionais.

O Quadro Teórico de Análise da Qualidade, desenvolvido pelos autores identifica dez dimensões da qualidade, que consideram influenciar o trabalho dos educadores e que “permitem obter uma visão global da qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças em qualquer estabelecimento educativo (Bertram & Pascal, 2009, p. 36). A Figura 2 representa-o.

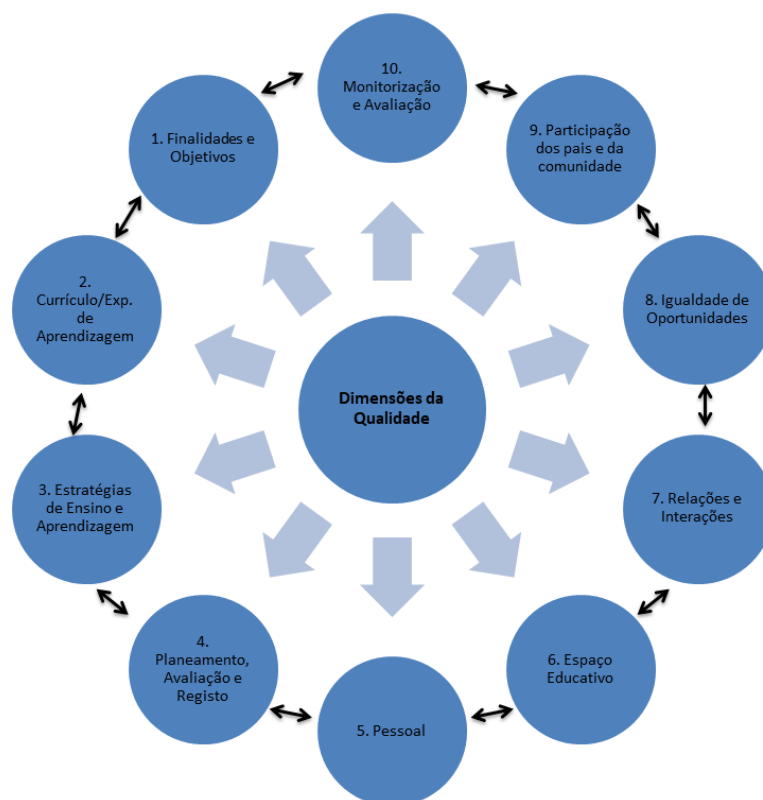


Figura 2 - Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade (Por “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” de Bertram e Pascal, 2009, p. 37)

As diferentes dimensões encontram-se inter-relacionadas e não possuem uma ordem hierárquica, dado que todas são determinantes na criação de um contexto de qualidade. Apesar disso, importa ressaltar os aspetos mais importantes de cada uma.

Do que diz respeito às *finalidades e objetivos*, faz-se alusão ao projeto educativo, em que se encontram explícitas as aprendizagens. Importa considerar a forma como este projeto é colocado em prática, atendendo às respetivas finalidades e objetivos, devendo ser compreendido por todas as pessoas que o integram.

Relativamente ao *currículo / experiências de aprendizagem*, realça-se a diversidade de propostas e a oportunidade de aprendizagem que estas promovem. O currículo deve englobar os diferentes domínios de aprendizagem e também de desenvolvimento, considerando, em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne às *estratégias de ensino e aprendizagem*, realça-se a forma como são planificadas e organizadas, de modo a dar resposta às aprendizagens que se pretende promover. Na seleção destas estratégias, importa considerar as interações, a autonomia da criança, as regras de convivência e a definição do papel da criança e dos adultos.

Em relação ao *planeamento, avaliação e registo*, salienta-se o modo como se planifica toda a aprendizagem, compreendendo questões como quem participa na elaboração da planificação, se essa tem ou não em conta a criança, e a avaliação das atividades. Importa considerar a avaliação das aprendizagens e as formas de registo utilizadas.

No que respeita ao *peçoal*, torna-se pertinente atender ao nível da qualificação e experiência do peçoal, a sua gestão, supervisão e avaliação. Consideram-se as oportunidades de desenvolvimento e formação a nível profissional, tendo sempre em vista o respetivo bem-estar emocional e o desenvolvimento de uma equipa de qualidade, unida e que procure superar-se a cada dia.

Acerca do *espaço educativo*, importa observar o interior e o exterior, analisando as suas potencialidades, e averiguar a forma como estão dispostos, o seu estado de conservação e a adequação dos diversos recursos presentes.

Quanto às *relações e interações*, pretende-se atender à relação entre os adultos e as crianças, considerando o próprio estilo do adulto, as suas interações e o grau de iniciativa e envolvimento que proporciona à criança. Utiliza-se a *escala de envolvimento* (conceito correspondente ao de Implicação), que potencia a aquisição de dados relevantes acerca da qualidade das interações educativas em contexto. É neste parâmetro que se enquadram também as relações com os pais, fator fundamental.

A dimensão da *igualdade de oportunidades* diz respeito à forma como os diferentes elementos do contexto reconhecem, respeitam e celebram a diversidade, além da medida em que a cultura e costumes da instituição são (ou não) inclusivos. Olham-se os materiais e atividades tendo em conta critérios de igualdade, equidade, diversidade e inclusão, sem esquecer as crianças com NEE, às quais devem ser dadas também oportunidades significativas.

No que refere à *participação da família e da comunidade*, realça-se a importância de uma parceria entre estes dois elementos fundamentais da vida da criança, assim como de toda a comunidade, como promotores e detentores de um papel ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Por fim, a dimensão da monitorização e avaliação das atividades e da eficiência de todo o processo de aprendizagem. Contempla todos os sistemas, estruturas e processos para a avaliação e subsequente melhoria da qualidade.

Assim, a primeira fase deste processo de avaliação e melhoria consiste precisamente na avaliação, tendo por base as dez dimensões descritas. As fases seguintes incorporam o planeamento, a melhoria e a reflexão.

1.1.3. A Zona de Desenvolvimento Proximal e a intervenção educativa

Quando falamos em qualidade na educação de infância, nomeadamente nos aspetos a atender para a sua avaliação, torna-se indispensável considerar o desenvolvimento das crianças, que fundamentalmente constitui o principal objetivo desta educação que se pretende proporcionar.

No seu tempo, Vigotsky tornou-se um dos primeiros a reagir criticamente às ideias do legado piagetiano, defendendo a importância de considerar a dimensão social no desenvolvimento intelectual da criança. O autor considera que o desenvolvimento cognitivo “resulta da interação mútua entre a criança e as pessoas com quem mantém contactos sociais regulares” (Sutherland, 1996, p. 70) e que a qualidade dessa interação será um fator determinante no seu desenvolvimento.

Ao inserir as suas ideias na teoria desenvolvimentista, Vigotsky destaca que os fatores sociais e linguísticos são determinantes no desenvolvimento da inteligência. A sua teoria realça a dimensão sociocultural da inteligência, refletindo-se na capacidade das pessoas se relacionarem e adaptarem socialmente (Oliveira & Oliveira, 1999).

A teoria de Piaget recaía fundamentalmente na criança; por oposição, Vigotsky destacou o professor. Considera que o papel deste deverá ser puramente didático, orientando a criança e formulando bases para que esta possa desenvolver competências nas variadas atividades. O professor deve estimular a

criança para que desenvolva competências que não conseguiria de outra forma, trabalhando aquilo que o autor denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Segundo Roldão (2006), quando falamos de *competências*, referimo-nos aos saberes que se traduzem na capacidade efetiva de utilização e manuseamento ou aplicação, seja essa capacidade intelectual, verbal ou prática. Desta forma, considera que existem competências quando, perante uma situação, o indivíduo se encontra apto a mobilizar conhecimentos prévios, selecionando-os e incorporando-os de forma apropriada. As competências, após adquiridas, não se perdem, podendo ser ampliadas e/ou consolidar-se a cada momento.

Vigotsky (1973, citado por Oliveira & Oliveira, 1999) diferencia a área de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial/ZDP, sendo esta definida como a diferença entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar e o que na prática realiza, em função das competências adquiridas durante o processo de ensino. Esta ZDP varia consoante a criança e reflete a sua capacidade para compreender a lógica do que a rodeia. Assim, o ensino deve procurar atuar na ZDP, para que as aprendizagens possam ser realizadas pela criança.

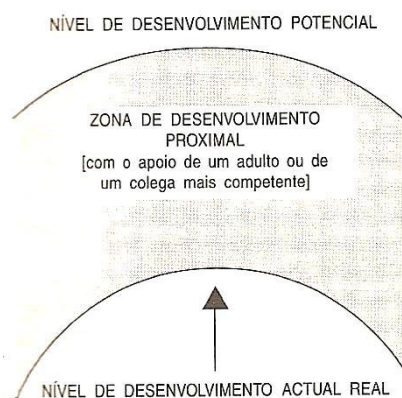


Figura 3 - Conceito de ZDP de Vigotsky. (Por “Compreender o desenvolvimento da criança” de P. K. Smith, H. Cowie e M. Blades, 2001, p. 491)

Para Fonseca (2007), o nível de desenvolvimento proximal é prospetivo, dado que a criança executa as atividades com auxílio de outras pessoas. Em contrapartida, o nível de desenvolvimento atual é retrospectivo, pois considera as atividades que a criança concretiza de forma autónoma.

Contrariamente a Piaget, o autor defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, referindo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotsky, 1991, p. 46), daí o papel fundamental da atuação dos professores, criando estímulos que favoreçam o desenvolvimento da criança. O papel do professor centrar-se-á em oferecer às crianças os estímulos de que elas necessitam, para fazer com que atinjam o seu nível de potencial. A intervenção de alguém mais experiente, neste caso o educador, deve procurar ir além do nível de desenvolvimento atual e real da criança, proporcionando-lhes desafios que não excedam o seu nível de compreensão (Smith, Cowie, & Blades, 2001). Com efeito, a intervenção do professor deverá ser adaptada à ZDP da criança que a recebe, considerando-se que, desse modo, é mais eficaz, desafiando-a e estimulando-a.

Do mesmo modo, Portugal (2012) salienta que o educador, após observar a criança e tendo em conta a sua vivência, tem a capacidade de interferir na sua ZDP, procurando estimular a criança para que possa atingir níveis mais complexos de funcionamento. A autora considera que a ZDP fomenta avaliações significativas e mais reais, centradas nas estratégias utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Esta reputa que o papel do educador passará por identificar o potencial desenvolvimental da criança e oferecer um quotidiano em contexto estimulante e que leve em conta o BEE e a I da criança em cada momento.

É fundamental realçar a ideia de Sutherland (1996) relativamente às conclusões dos estudos de Vigotsky, destacando a importância de considerar a relação de cooperação entre a criança e o professor, bem como o relacionamento entre as próprias crianças. Esta teoria sugere que se promova a entreaajuda, uma criança mais desenvolvida ajudando outra considerada menos desenvolvida do que a primeira. Esta criança que ajuda será também beneficiada, na medida em que, ao refletir sobre a informação de modo a torná-la acessível ao seu par, consolidará a sua própria aprendizagem. Por outro lado, nesta interação importa considerar as representações sociais que influenciam a construção de conhecimento da criança e que se refletem na forma de interpretar acontecimentos que são diferenciados na sua cultura. Assim, tal como Vigotsky,

Sutherland (1996) defende que é “em resultado das interações sociais entre a criança em desenvolvimento e outros membros da sua comunidade, que ela adquire as «ferramentas» do pensamento e da aprendizagem” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 486).

Em suma, a criança deverá ter um papel ativo na sua aprendizagem, valorizando-se o ensino direto e sendo fundamental a qualidade da interação do professor, que servirá de mediador.

1.2. Aprendizagem Cooperativa em Educação de Infância

1.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa

Vivemos numa sociedade multicultural e diversificada, na qual se acentua diariamente a importância de interagirmos com os outros e de cooperarmos, para enfrentarmos eficazmente os problemas contemporâneos. O diálogo e a partilha de opiniões servem de base a uma possível resolução. Neste sentido, torna-se pertinente que o contexto educativo promova competências relevantes à cooperação desde cedo, estimulando a vertente social da aprendizagem.

Piaget (1998) realça a importância da interação social como fator importante na construção da pessoa. Destaca que “[o] indivíduo sozinho permanece egocêntrico [...] implicando a consciência de si um contínuo confronto do eu e do outro” (p. 324). Partindo desta conceção de construção do Eu, Freire (1972) alega que ninguém educa ninguém e que o próprio indivíduo não é capaz de se educar, afirmando que estes se educam em interação. Compreendemos desta forma a importância daqueles que nos rodeiam para a nossa construção pessoal.

Refletindo acerca do documento orientador dos educadores de infância, verificámos que as OCEPE (2016) dão ênfase ao termo “cooperação” nas diversas áreas que o integram. Um dos princípios centra-se na ideia de que a interação e cooperação alargam o campo de aprendizagem para que este não se limite ao educador e possa ampliar-se à aprendizagem com as outras crianças. No que se refere às dinâmicas de interação, este considera fundamental a promoção de trabalho cooperativo como meio de a criança “[a]prender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças” (p. 27), vistos como momentos de troca de opiniões e de colaboração perante desafios.

O que vemos em muitas das nossas escolas é que as crianças têm muitas vezes uma atitude passiva, sendo o docente o protagonista de todo o processo. A aprendizagem cooperativa pode inverter estes papéis, sublinhando-se diversos estudos recentes (e.g., Coelho, 1992, citado por Tamah, 2014), que mostram que as crianças apresentam melhores resultados e as suas aprendizagens são mais significativas, quando geradas em ambientes de cooperação. Esta ideia é sustentada numa abordagem que tem por base a filosofia de que a educação deve ser centrada na criança e direccionada a ela, considerando que as crianças podem ser *professores*, cabendo a estes o papel de guias e facilitadores, abandonando a ideia de que são a fonte de todo o conhecimento.

O que se verifica é que, muitas vezes, se utiliza o termo “trabalho cooperativo”, para nos referirmos à aprendizagem cooperativa; no entanto, o trabalho de grupo pode não ser forçosamente aprendizagem cooperativa. Como sustenta Bernal (1990), toda a aprendizagem cooperativa é aprendizagem em grupo, mas o contrário não se verifica.

Numa visão simplista, podemos definir a aprendizagem como o efeito de adquirir conhecimento ou domínio através do estudo ou de prática, o ato de se instruir; e a cooperação como o ato de prestar cooperação, trabalhar em conjunto com outros para o mesmo objetivo (*«Infopédia - Dicionários Porto Editora»*).

Para Piaget (1997, citado por Xypas, 1997), a cooperação é vista como uma relação social em que não ocorre intervenção de elementos de autoridade ou de prestígio, encontrando-se todos ao mesmo nível. Neste sentido, o autor considera que é mais do que uma troca entre sujeitos, favorecendo a construção de operações intelectuais em conjunto com o outro.

Porém, quando nos referimos a aprendizagem cooperativa, vamos mais além. Deutsch (1962, citado por Bernal, 1990) define-a como:

aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los outros participantes alcanzan el suyo. (p. 58)

Segundo Johnson e Johnson (1999), a cooperação implica que os indivíduos trabalhem em conjunto para atingirem objetivos comuns, sendo que os resultados serão tão benéficos para si quanto para os restantes elementos.

São vários os autores que procuram definir este conceito: para Trimbur (1989, citado por Ramos, s.d.), a aprendizagem cooperativa baseia-se em orientar as crianças para que, coletivamente, negociem e tomem decisões. Pressupõe que se trabalhe com um objetivo comum e colocando os interesses do grupo acima dos individuais.

Complementando esta ideia, Lopes e Silva (2009) consideram que este tipo de aprendizagem constitui uma metodologia na qual impera a ajuda entre as crianças durante o processo de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos.

Kaye (1991, citado por Lopes & Silva, 2009) realça a existência de seis elementos fundamentais para delimitarmos o campo da aprendizagem cooperativa:

1. A aprendizagem é um processo individual que sofre a influência de diversos fatores externos, dos quais fazem parte as interações em grupo e interpessoais;
2. A aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social, dado que as interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social que promove alterações a nível individual;
3. Trabalhar cooperativamente implica que os diversos elementos possam assumir papéis distintos em diferentes momentos, tendo em conta as necessidades do grupo;
4. A cooperação envolve a ideia de que o trabalho cooperativo produz ganhos superiores à aprendizagem individual;
5. Por vezes, há tentativas de aprendizagem cooperativa que não são eficientes, pois alguns acontecimentos podem condicionar a aquisição dos objetivos pretendidos;
6. A aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implica no entanto a possibilidade de poder contar com os outros

para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

Para Lopes e Silva (2008), implementar uma prática de aprendizagem cooperativa fará com que, ao longo das atividades, as crianças possam adquirir simultaneamente competências sociais e cognitivas. No que refere às competências sociais fundamentais ao longo de toda a vida do indivíduo, importa fundamentalmente que compreenda os seus próprios sentimentos, intenções, percepções e pensamentos, bem como das restantes pessoas (Portugal & Laevers, 2010). Daí a importância de pensar sobre o que sente e faz, mas também procurar colocar-se no lugar do outro, competências que devem ser exploradas desde cedo.

Neste seguimento, a aprendizagem cooperativa é vista por Gillies (2014, 2016) como uma prática pedagógica que difunde a socialização e a aprendizagem entre os elementos que a integram, desde o jardim de infância até ao ensino superior.

Segundo Bessa e Fontaine (2002), existem duas perspetivas teóricas distintas na aprendizagem cooperativa: a motivacional e a cognitiva. O racional teórico motivacional centra a sua atenção na relação entre indivíduos, direccionando-se para o carácter interpessoal. Este racional teórico integra outras perspetivas concretamente: interdependência social, comportamentalista da aprendizagem e coesão social.

A perspetiva da interdependência social considera “que os indivíduos se sentem motivados a cooperar entre si devido a fatores intrínsecos” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 50). Por outro lado, o comportamentalismo defende que para incentivar a cooperação entre elementos é favorável a utilização de uma recompensa extrínseca. Por sua vez, a teoria da coesão social atende à vertente afetiva dos indivíduos, considerando que estes cooperam devido ao facto de quererem ajudar o outro, sem esperarem qualquer benefício pessoal.

Atendendo agora ao racional teórico cognitivo, este debruça-se sobre o intrapessoal, procurando compreender o que se passa com cada indivíduo. Desta perspetiva cognitiva, fazem parte correntes como a reestruturação cognitiva e o cognitivismo-desenvolvimental. No que refere à primeira perspetiva, importa

refletir de que modo o indivíduo conserva a informação e a integra nas suas estruturas cognitivas. Por outro lado, sob o prisma do cognitivismo-desenvolvimental, relevam as competências que o indivíduo fortalece através da sua interação com os outros, considerando desnecessárias recompensas extrínsecas. Damon e Phelps (1989, citados por Bessa & Fontaine, 2002) realçam a teoria de Vygotsky, que postula que, numa situação de interação, todos os indivíduos beneficiam e não apenas aqueles que consideramos mais competentes, como defendiam teorias anteriores, das quais é exemplo a aprendizagem social de Albert Bandura. Sustentando esta ideia, Lou, Abrami e d'Apollonia (2001, citados por Ramos, s.d.) consideram que, em contexto de aprendizagem cooperativa, grupos heterogéneos de crianças - vistos como bons, médios e fracos -, beneficiam todos com esta prática, na medida em que “ganham em dar e receber explicações: recebê-las pode ajudar as crianças com mais dificuldades a corrigir concepções erradas e a adquirir estratégias de aprendizagem adequadas; dá-las, ajuda os melhores a clarificar e organizar o seu próprio conhecimento” (p. 3715).

Nesta vertente, realçamos a visão de Piaget (1932), que considera o conflito sociocognitivo como essencial, na medida em que origina desequilíbrios cognitivos originados pelo conflito de opiniões distintas. São precisamente estes desequilíbrios que permitem aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas. Assim, este permite às crianças conhecerem os outros pontos de vista e respostas diferentes das suas, o que pode levar a que coloquem em causa aquilo que haviam dito antes.

Importa ressaltar que, embora sejam utilizados frequentemente como termos análogos, os conceitos de aprendizagem cooperativa e colaborativa apresentam diferenças na sua extensão, sendo que esta última constitui um termo mais amplo. Segundo esta conceção, a aprendizagem colaborativa encontra-se associada a valores de solidariedade e afinidade para com as outras pessoas. Como forma de síntese, Panitz (1996, citado por Feitas & Freitas, 2003) define estes dois conceitos diferenciando-os, dado que “[c]olaboração 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 objetivo ou de um produto final” (p. 22).

Conhecendo o seu grupo e as características individuais que facilitam a aprendizagem de cada criança, cabe ao professor gerir as dinâmicas de aprendizagem da sua sala. Para Johnson e Johnson (1984), esta capacidade dos docentes é fundamental para que compreendam como e quando é imperativo estruturar a aprendizagem definindo objetivos competitivos, individualistas e cooperativos. Estas questões da aprendizagem competitiva e individualista representam aquilo que foi o sistema educativo durante muito tempo. Kohn (1992, citado por Johnson & Johnson, 1999) vai mais longe, afirmando que a competitividade está associada ao detrimento da cooperação, declarando que esta se encontra ligada ao sucesso. Neste sentido, importa olhar um outro ponto de vista, a que o docente deve atender, concretamente, a estruturação de forma cooperativa para que, juntos, ambos os aprendizes, cooperantes no processo de aprendizagem, possam alcançar objetivos compartilhados.

Johnson e Johnson (1999) mencionam que os estudos feitos comprovam a eficácia deste método relativamente aos competitivos e individualistas, obtendo como resultado um maior esforço das crianças para atingirem um bom desempenho, relações mais positivas entre elas e uma melhoria na saúde mental.

Para estes autores (Deutsch, 1962; Johnson & Johnson, 1975, citado por Johnson & Johnson, 1984), a cooperação na educação coloca-se como uma conquista das crianças, um meio para alcançarem metas de interdependência, conscientes de que apenas alcançam os seus objetivos se os restantes também os atingirem.

Vecchi e Carmona-Magnaldi (1996, citado por Ramos, s.d.) sintetizam a importância da aprendizagem cooperativa referindo que:

a construção do saber é um processo altamente socializado e, no entanto, cada um constrói o seu próprio conhecimento. Temos necessidade dos outros para nos apropriarmos individualmente dos saberes, seguindo o nosso próprio caminho. Temos necessidade dos outros para dar sentido à nossa aprendizagem e para comparar o nosso saber em construção com o dos outros, para o comprovar (p. 251).

Como vimos, fomentar a aprendizagem cooperativa é mais do que colocar os indivíduos a trabalhar em grupo, sendo essencial criar condições benéficas à realização de atividades cooperativas.

A aprendizagem cooperativa permitirá um ensino-aprendizagem centrado na criança, permitindo-lhe construir o seu próprio conhecimento segundo o seu ritmo, interesses e competências, de modo ajustado à sua ZDP, podendo ser vista como uma forma de aprender a pensar. Nesta procura de dar voz às crianças, estimular-se-á o pensamento crítico, competência fundamental ao cidadão da sociedade atual.

Segundo o ponto de vista de Norris e Ennis (1989, citados por Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000), o pensamento crítico desponta em situação-problema, no momento de procura da sua resolução e, maioritariamente, em situações de interação entre as pessoas, daí que as circunstâncias em que ocorre a aprendizagem cooperativa sejam propícias ao seu desenvolvimento. O pensamento crítico da criança será estimulado durante as interações ocorridas e sempre que se verifiquem confrontos de opiniões, podendo a criança confrontar o seu ponto de vista com o dos outros. Para Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), as mudanças contínuas e rápidas que ocorrem na sociedade exigem este tipo de capacidades, que irão capacitar o indivíduo para que possa prosperar e emancipar-se. Os mesmos autores consideram que estas competências são fundamentais em todos aqueles para quem o trabalho em equipa constitui uma prática recorrente, contribuindo para uma resolução de problemas e/ou uma tomada de decisão mais eficaz. Desta forma, ao desenvolvê-las iremos enriquecer o trabalho cooperativo.

1.2.2. Benefícios da aprendizagem cooperativa

Sendo uma das funções da escola, dar ferramentas às crianças para lidar com aquilo que poderá ser o seu futuro, deverá a escola menosprezar a competição e alimentar esta aprendizagem cooperativa?

De facto, a competição poderá ter os seus aspetos positivos e negativos, no entanto, aquela que habitualmente se pratica nas nossas escolas centra-se fundamentalmente na vaidade e humilhação daqueles que “ganhem” ou “perdem”

respetivamente. Se, por um lado, pode motivar aqueles que triunfam, desiludem os restantes que, às vezes por mero azar, não conseguiram.

Um dos objetivos primordiais da educação visa procurar que todos tenham êxito. Nesta lógica a aprendizagem cooperativa constitui um método poderoso para o alcançar. Dada a existência de diversos métodos de aprendizagem cooperativa é exequível a sua adaptação, podendo quando desejado introduzir uma vertente competitiva mas ainda assim benéfica para todos.

Após compreender de que forma atua a aprendizagem cooperativa, importa perceber qual a pertinência da sua aplicação no sistema de ensino atual. Freitas e Freitas (2002) realçam que diversas investigações nesta área provaram que a aprendizagem cooperativa reflete-se nos seguintes aspetos:

1. Melhoria das aprendizagens na escola;
2. Melhoria das relações interpessoais;
3. Melhoria da autoestima;
4. Melhoria das competências no pensamento crítico;
5. Maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros;
6. Maior motivação intrínseca;
7. Maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas;
8. Menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais;
9. Aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros;
10. Menor tendência para faltar à escola.

Ted Panitz (1996, citado por Lopes & Silva, 2009), assim como, Palmer, Peters e Streetman (2003, citados por Lopes & Silva, 2009) detalharam os 50 benefícios da aprendizagem cooperativa. De acordo com estes autores, a aprendizagem cooperativa apresenta benefícios em diversas categorias, nomeadamente, sociais, psicológicas, académicas e na avaliação (Anexo 1).

A extensa lista deixa clara a importância de adotarmos a aprendizagem cooperativa nas nossas escolas, de modo a melhorarmos todo o processo de

ensino-aprendizagem, tornando-se evidente o seu contributo para o futuro exigente dos indivíduos no seu local de trabalho.

Desta forma, podemos concluir que nenhuma outra prática pedagógica permite alcançar resultados semelhantes à aprendizagem cooperativa, tal como afirmaram Johnson e Johnson (2000, citados por Gillies, 2014).

1.2.3. O papel das crianças

A aprendizagem cooperativa visa a aprendizagem resultante da interação, parceria, contributos e colaboração entre as crianças. Compreende-se que o papel da criança é fundamental neste processo, no entanto importa olhá-lo detalhadamente. No seguimento deste método de aprendizagem cooperativa e centrando-nos no papel da criança, importa recordar a perspetiva construtivista da educação.

Este modelo de aprendizagem concebe a ideia de que o grupo / turma é visto como uma sociedade em miniatura, na qual os indivíduos que a integram se encontram dedicados à atividade, no debate e na reflexão. Desta forma, as novas representações que as pessoas vão formando encontram o seu significado através de atividades sociais cooperativas, assim como em momentos de debate. Nesta perspetiva, a tradicional hierarquia do professor como fonte de conhecimento e da criança como sujeito ignorante cai por terra, considerando que as crianças possuem domínio acerca das ideias, sendo o professor um auxílio ao qual podem recorrer (Fosnot, 1999). Assim, a criança passa a ser vista como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, enquanto o professor serve de desafiador, colocando situações problemáticas às crianças. Assim, o conteúdo é construído pelo sujeito a partir das suas interações. Segundo esta teoria construtivista, o desenvolvimento precede a aprendizagem, sendo que o papel do professor passa por ter em conta o ponto de vista da criança e encorajá-la a ter em consideração o ponto de vista dos outros. Para impulsionar o desenvolvimento destas capacidades na criança, a aprendizagem cooperativa constitui uma mais-valia, sendo que a formação de grupos e a promoção de interação entre os seus elementos permitirá refletir acerca do ponto de vista do outro.

De modo a orientar a aprendizagem cooperativa o professor poderá atribuir papéis distintos a cada criança, para que cada membro saiba aquilo que é

esperado dele. Para fomentar um clima de cooperação, Lopes e Silva (2009) consideram que cabe ao “professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução da tarefa, na convicção de que eles são capazes de exercer essa autonomia” (p. 23). Durante esta função de atribuição de papéis, o docente deve ter em conta que todas as crianças devem ter a oportunidade de desempenhar todos os papéis, para que possam aprender e desenvolver competências distintas.

Para distribuir os papéis, o professor deve ter em conta alguns aspetos que, segundo Lopes e Silva (2008), devem estar presentes quando este planifica as atividades, nomeadamente, ter consciência de que cada elemento deve desempenhar um papel, que cada papel é igualmente importante e que deve ser explicado às crianças que terão oportunidade de desempenhar todos os papéis.

Para o bom funcionamento do grupo, Lopes e Silva (2008) definiram alguns papéis pertinentes quando se implementa a aprendizagem cooperativa em contextos de educação pré-escolar. Quando se aplicam a contextos de 1º CEB, as funções, apesar de semelhantes, ganham denominações diferentes. Desta forma, um dos papéis considerados é o *responsável pelo material*, que procura o material, o distribui e recolhe no final da atividade, e verifica, ao longo da mesma, se os colegas os manuseiam com cuidado. Por outro lado, o *controlador do tempo* que põe o cronómetro a funcionar, avisa do tempo que falta e quando este termina. Um outro papel fundamental, é o *harmonizador*, que verifica se todos jogam na sua vez, assegura que todos têm a sua vez, utiliza os instrumentos que ajudam a solucionar os conflitos e encoraja e felicita o grupo. Poderá existir ainda o *construtor*, que divide, cola e junta, gere os materiais e, se necessário, substituiu-os. Por fim, temos o *relatador de tesouros de ideias*, cuja função se encontra relacionada com o feedback. É este quem relata as experiências da equipa, responde às questões, apresenta o produto final do grupo e relata os *tesouros de ideias*.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999, citados por Lopes & Silva, 2009), esta atribuição de papéis reduz a probabilidade de adoção de uma atitude passiva ou dominante por parte de qualquer elemento; por outro lado, garante que todas as crianças utilizam técnicas básicas de trabalho em grupo, e que todas

aprendem as práticas exigidas; e criam interdependência entre os elementos do grupo.

Na implementação desta metodologia de ensino-aprendizagem, Johnson e Johnson (1991, citado por Lopes & Silva, 2009) reputam a existência de três fases distintas: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

Na fase da pré-implementação, as crianças devem cooperar com o professor na elaboração do instrumento de avaliação e participar na planificação do trabalho a realizar. É importante que as crianças sintam que a sua opinião é escutada e tida em conta no momento da planificação. Nesta fase, importa que as crianças esclareçam todas as suas dúvidas sobre os objetivos, as metas e os procedimentos, questionando o professor sempre que necessário.

Na fase da implementação, em que o processo está essencialmente centrado nas crianças, interessa que trabalhem juntas, que se ouçam umas às outras e coloquem questões umas às outras, efetuem os registos do seu trabalho e da evolução que vão sofrendo ao longo do tempo, e ainda que assumam a responsabilidade individual e se envolvam no trabalho de grupo.

Por fim, na fase da pós-implantação, as crianças devem refletir sobre toda a fase da implementação, colocando questões como “O que foi ou não trabalhado? O que devemos manter e o que devemos alterar da próxima vez que trabalharmos juntos” (Lopes & Silva, 2009, p. 30); após esta reflexão conjunta, é importante que chegue ao professor este feedback do grupo. Desta forma, o professor compreenderá o nível de cooperação em que se encontram, e se as aprendizagens foram conseguidas, permitindo ajustar determinados aspetos em atividades seguintes.

1.2.4. O papel dos professores / educadores

Considerando que a conceção de aprendizagem cooperativa coloca o papel central nas crianças, importa compreender qual a função do docente e compreender que também ele possui um papel importante de ajuda ao grupo. Segundo a perspetiva de Piaget (1999) o professor deve ser visto “como o colaborador indispensável da classe. Ele fornece as informações, mas já não impõe a verdade” (p. 19).

Implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula pressupõe que o professor estruture devidamente o ambiente de aprendizagem e escolha, consoante as suas crianças os métodos a adotar, tendo consciência de que consoante o método utilizado o professor pode assumir funções distintas.

É importante que o professor demonstre à criança que acredita nas suas capacidades, que lhe permita agir de forma autónoma e incentive as suas descobertas. Esta atitude fará com que a criança se sinta importante e tome iniciativa, nas mais variadas circunstâncias.

Com o objetivo de enriquecer os momentos de cooperação entre as crianças, ao planificar as suas ações, o professor deve formar grupos e treinar competências sociais; ensinar os papéis a desempenhar por cada elemento e verificar se compreenderam o que é esperado de cada um; preparar a atividade, organizando-a de forma a promover um maior grau de autonomia das crianças; apresentar a atividade, atribuir responsabilidades, explicar a tarefa e clarificar os comportamentos esperados; enunciar os critérios de sucesso que irá observar e avaliar os comportamentos sociais e as aprendizagens realizadas (Lopes & Silva, 2008).

Anteriormente procurámos compreender qual o papel da criança nas três fases de implementação da aprendizagem cooperativa. De forma sintetizada procuraremos agora compreender qual o papel do docente em cada uma das fases do ponto de vista de Lopes e Silva (2009). Na fase da pré-implementação cabe ao professor clarificar a sua opção a cerca desta metodologia, porque a escolheu e quais as suas vantagens. Por outro lado, determinar o tamanho do grupo, distribuindo as crianças pelos grupos e atribuindo papéis a cada um dos elementos. Outro aspeto importante a que o docente deve atender centra-se na disposição da sala, criando uma dinâmica que favoreça a interação entre o grupo. Também nesta fase deve planificar os materiais do ensino para que promovam a interdependência e atribuir tarefas, estabelecendo os critérios de sucesso da mesma. Como elemento fundamental, mencionado na características de grupos cooperativos, cabe ao professor estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade, procurando compreender a eficácia desta no final. Por fim,

importa que estabeleça os comportamentos desejados, ensinando-os a trabalhar em grupo.

Na fase da implementação é da responsabilidade do professor, o controlo de comportamentos, intervindo se necessário. Numa fase inicial esta intervenção poderá ocorrer com maior frequência orientando as crianças acerca da forma como podem resolver pequenos conflitos, para que numa fase posterior lhes possa dar maior autonomia para o fazerem sozinhas. Cabe ao professor estar sempre disponível a prestar ajuda por exemplo, dando outros pontos de vista que incentivem a reflexão acerca do trabalho realizado e daquilo que foi ou não conseguido face às expectativas que possuíam (Lopes & Silva, 2009). Uma outra função fundamental é elogiar as crianças, individualmente e o grupo em geral, pelo seu esforço de cooperação e desta forma valorizar os progressos do grupo.

Os estudos realizados por Gillies (2016) revelam que os professores podem ensinar as crianças a falar e a raciocinar juntas, com o objetivo de favorecer as interações entre elas e a aprendizagem.

No que se refere à última fase de pós-implementação, o professor deve promover o encerramento através de um sumário, resumindo os aspetos mais importantes ou pedindo a cada uma das crianças que sintetize aquilo que fez e aprendeu. Este último aspeto contribui para a função seguinte que o professor deverá exercer, a avaliação das aprendizagens. Para isto pode utilizar grelhas e após preenchê-las deve dar um feedback às crianças em relação à qualidade e empenho no trabalho. Só assim as crianças poderão desenvolver as suas competências de aprendizagem cooperativa, conscientes de como o podem fazer. Como em toda a sua prática é importante que o professor reflita sobre o trabalho desenvolvido, para que o possa reformular, tendo em conta também o feedback das crianças.

Farraell e Jacobs (2016) defendem que a prática refletiva dos docentes deve ter por base uma atividade cooperativa-social, sendo mais enriquecedora no contacto com outras experiências e favorecendo-se a partilha de ideias. À semelhança da implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, também neste caso devem ser atribuídos papéis de cariz rotativo. A criação destes grupos cooperativos para a reflexão dos professores poderá contribuir

para que eles caminhem ao mesmo nível das suas crianças vivenciando igualmente a experimentação desta metodologia.

1.2.5. A aprendizagem cooperativa na sociedade atual

A escola nem sempre foi como a conhecemos hoje. Esta sofreu alterações e certamente continuará a ser influenciada pelas mudanças da sociedade e pelo mundo pós-moderno.

Nesta perspectiva existem diversas dimensões sobre as quais a aprendizagem cooperativa poderá ter influência (Freitas & Freitas, 2003).

A dimensão da Educação Para a Cidadania, é imediatamente a que nos ocorre e atuando sistematicamente com a aprendizagem cooperativa contribuirão para preparar as crianças para que exerçam uma participação ativa na comunidade, respeitando os direitos humanos.

O documento do Perfil dos Alunos para o Século XXI (Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Ucha, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017) refere a importância dos alunos desenvolverem capacidades de adaptação de comportamentos em contextos de cooperação e para isso considera uma das ações a desenvolver, a organização e o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem “orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;” (p. 18). Um outro aspeto mencionado centra-se com a cidadania, considerando que um jovem à saída da escolaridade obrigatória deverá ser um cidadão que a exerça de forma plena e democrática. O mesmo documento considera como um dos valores primordiais ao jovem, a cidadania e participação, esperando que o jovem entre outros aspetos seja capaz de negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade. Assim, a aprendizagem cooperativa poderá revelar-se um contributo para que o jovem atinja estes objetivos.

Uma outra dimensão a considerar é a Educação para a Participação. Nesta importa que se procure leve as crianças a refletir sobre valores, por outro lado, fornecer assistência na aquisição e desenvolvimento de *skills* e ainda tornar possível a participação em ações de cidadania ativa.

Surge ainda, a dimensão da Cidadania Multidimensional que resulta das mudanças que ocorreram no planeta e às quais o ser humano esteve sujeito como a globalização da economia, às alterações da qualidade ambiental, destaque das tecnologias e questões éticas diversas. Torna-se fundamental desenvolver competências de cidadania multidimensional sendo este um conceito amplo, fundamental para defrontar os desafios do futuro. De entre as capacidades que o indivíduo deve assumir, Freitas e Freitas (2003) destacam “a capacidade para trabalhar com os outros de forma cooperativa e de assumir responsabilidades pelos seus papéis e deveres na comunidade” (p. 108).

Por fim, importa dar destaque à dimensão das Tecnologias da Informação e Comunicação que ganharam uma proporção significativa nas últimas décadas e que a educação aplicada muitas vezes nas nossas escolas tende a ignorar. As TIC modificaram significativamente o modo o ser humano interpreta e se relaciona com o mundo. Assim dada a sociedade globalizada em que vivemos torna-se essencial adaptar a nossa educação.

Desde há muito tempo que a escola usufruiu de tecnologias como a rádio, a televisão e o vídeo que poderiam auxiliar aprendizagens cooperativas. No entanto, o aparecimento do computador veio favorecer a aprendizagem uns com os outros, na medida em que este meio facilita e impulsiona a discussão de ideias e a procura de objetivos semelhantes (Freitas & Freitas, 2003).

As TIC impulsionam a interação entre os indivíduos, concedendo o acesso a fontes diversificadas. Sempre que essa informação for discutida em grupo, permitirá uma maior compreensão da mesma. Desta forma, a utilização das TIC, segundo King (1989, citado por Ramos, s.d.) permite que se criem ambientes estimulantes para as crianças, onde a interação e a partilha serão desenvolvidos.

Desta forma, a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia de aprendizagem que permite facilmente a sua adaptação às mudanças sofridas pela sociedade, contribuindo e acompanhando o seu desenvolvimento.

1.2.6. Relação entre pares e as competências sociais na criança

As primeiras interações sociais da criança, dão-se no seio da sua família criando os primeiros relacionamentos sócio-afetivos. São vários os estudos que procuraram compreender a natureza e o valor das experiências precoce das

crianças com os seus pares. Estes expõem que as crianças, desde cedo, manifestam preferência por determinados pares, procurando-os para as situações de brincadeira (Vandell & Mueller, 1980 citados por Spodek, 2002). A interação resultante dessas preferências pode conduzir a outras formas mais complexas de relacionamento.

Nas primeiras idades surgem duas formas distintas de relações, a amizade e a aceitação pelos pares. Ladd (1988, citado por Spodek, 2002) entende a amizade como uma relação diádica enquanto a aceitação pelos pares é considerada o grau de simpatia que a criança provoca nos seus grupos sociais.

Um dos principais meios que favorece a interação da criança com outras crianças da mesma idade é o jardim-de-infância, permitindo o desenvolvimento de competências sociais em tenra idade. Este conceito é amplo abarcando a capacidade de ouvir o outro, considerar os seus sentimentos, percepções e pensamentos e também os seus próprios. Por outro lado, integra a capacidade de compreender as interações nos seus diversos contextos e atendendo a todas as particularidades que lhe possam estar associadas. Importa considerar ainda as formas de interagir com os outros, de perceber a sua abordagem e de adequar o seu comportamento a determinada situação.

À medida que a criança se adapta a este contexto de socialização, irá aumentar os seus comportamentos sociais. No entanto, o comportamento e as características individuais das crianças são componentes que têm um impacto considerável ao nível das relações entre pares. Também a organização física das salas e as características interpessoais do contexto escolar são aspetos a ter em conta, como por exemplo, a experiência e formação do educador de infância influenciam de igual modo esta relação.

Nestas idades a interação da criança é uma constante, tanto com o meio que a rodeia como com as pessoas com as quais tem contacto. As competências sociais que a criança apresenta refletem o seu comportamento e a sua forma de atuação perante as pessoas, sendo mais isoladas ou desinibidas consoante o nível de desenvolvimento destas competências em que se encontre.

O meio privilegiado para adquirir e/ou desenvolver estas competências é exatamente a interação com os outros, que pode ser conseguida através da

realização de atividades de aprendizagem cooperativa, em que exista de facto essa necessidade de interação entre as crianças. As aprendizagens adquiridas em contextos de cooperação tendem a ser mais significativas.

Os resultados de alguns dos estudos mostram que “os pares podem contribuir para várias áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo o bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e a adaptação à escola, bem como as suas competências sociais” (Spodek, 2002, p. 151), pois através desta interação, a criança irá aprender a desenvolver novas habilidades sociais e compreender as normas e processos sociais. As experiências de relação e interação entre as crianças permitem-lhes encontrar aquelas que as aceitam e com as quais desenvolvem o prazer em estar juntas.

Por outro lado, esta interação irá favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas na medida em que os indivíduos terão de explicar as suas ideias e justificar aquilo que fazem (Lopes & Silva, 2008). Para Vygotsky a aprendizagem da criança resulta das interações sociais da criança com a restante comunidade, daí que sejam fomentadas estas competências desde os primeiros anos. Neste processo é fundamental que o educador apoie estas interações sociais, incentivando-as e funcionando como um modelo social para as crianças.

Durante este processo de socialização, que ocorre em contexto de jardim-de-infância, é fundamental que o educador fomente na criança a tomada de consciência dos outros e lhe permita estabelecer relações de comunicação e de integração grupal. Por outro lado, deve contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito, colaboração, ajuda e cooperação (Ramírez, 1997).

Ao longo do tempo a criança passará a compreender de um modo mais sensato as situações sociais e consequentemente aprenderá a lidar com os conflitos de uma forma mais assertiva.

Assim, as crianças estabelecem relações com os pares desde cedo, sendo estas significativas para a sua vida e contribuindo para o seu desenvolvimento e bem-estar.

1.2.7. Características dos grupos cooperativos

Como já referimos promover uma aprendizagem cooperativa é mais do que colocar as crianças em grupo de modo a resolverem uma determinada tarefa ou

distribuírem tarefas entre si para chegarem aos seus objetivos. Com efeito, as regras e princípios que regem o trabalho de grupo ganham uma dimensão superior, sendo fundamental que tomem consciência das mesmas e que desenvolvam habilidades de partilha e escuta de opiniões, potencializando toda a interação.

Desta forma, quando falamos de aprendizagem cooperativa, é importante atender aos quatro elementos básicos que a constituem segundo Johnson e Johnson (1984).

O primeiro elemento é a interdependência positiva, que pode ser alcançada através da implementação de metas mensais, da divisão de trabalho, divisão de materiais, recursos ou informações entre os diversos elementos, da distribuição de diferentes papéis às crianças e ainda através da atribuição de recompensas conjuntas. Neste sentido, Freitas e Freitas (2003) realçam a importância de definirmos aquilo que se pretende e estruturar cuidadosamente o tipo de interdependência a considerar, pois nem todas permitem alcançar os resultados desejados. Assim, para podermos considerar a prática de uma aprendizagem cooperativa, *“students must perceive that they are positively interdependent with other members of their learning group”* (Johnson & Johnson, 1984, p. 14). Importa por isso que se organizem de modo que todos os elementos se sintam úteis e procurem contribuir da melhor maneira para o bem de todo o grupo. Como referem Lopes e Silva (2008), o princípio da interdependência positiva contribui para que uma mera atividade de grupo se torne numa atividade cooperativa autêntica, que lhes permita vivenciarem juntos as suas conquistas e derrotas.

O segundo elemento é a interação face a face entre os indivíduos, dado que os padrões de interação e as trocas verbais promovidas pela interdependência positiva interferem com os efeitos educativos dela resultantes. Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003) advogam que esta é clara quando existe um esforço por parte de cada um dos elementos para se encorajarem mutuamente, esforçando-se para que o grupo possa alcançar os seus objetivos. Os mesmos autores defendem a existência de três etapas. Numa fase inicial, deve fortalecer-se ou até mesmo criar-se, dependendo da relação entre os elementos, o espírito de equipa. Em seguida, como falámos anteriormente,

difundir a interdependência positiva de forma ajustada, considerando todas as suas formas. Por último, realçam um aspeto fundamental da aprendizagem cooperativa, que se baseia em potenciar a interação no grupo, gerindo-o de forma a valorizar esta vertente. Como mencionam Freitas e Freitas (2003, p. 29), “[s]ó pode cooperar quem se conhece e aceita”; em razão disso, a interação entre os diversos elementos irá favorecer a posterior participação de todos, trabalhando em prol dos objetivos comuns que possuem.

O terceiro elemento é a responsabilidade individual pelo domínio do contributo fornecido. Esta é assumida por cada um dos elementos, perante o grupo e consoante a função que lhe foi destinada. A estratégia de aprendizagem cooperativa pretende, tal como noutras otimizar a aprendizagem individual de cada criança, tornando-se por isso indispensável compreender o nível de domínio de cada elemento do grupo, para que todos possam oferecer uma ajuda adequada aos restantes. Esta lógica requer uma avaliação individual ao trabalho realizado pelo grupo, reforçando a capacidade de reflexão de cada um. Do mesmo modo, cada elemento tem consciência de que as suas falhas poderão ser prejudiciais ao grupo e, por isso, estando fomentado o espírito de grupo, todos darão o seu melhor e incentivarão os outros a fazê-lo também. Deve-se assegurar de que todos os indivíduos veem o seu papel como um contributo fundamental ao pretendido, procurando ajustar as tarefas às competências de cada criança (Lopes & Silva, 2008).

Por fim, o último elemento é o uso adequado das competências interpessoais. É fundamental que as crianças desenvolvam as suas competências sociais necessárias à aprendizagem cooperativa e que sejam estimuladas a utilizá-las. A ocorrência de cooperação eficaz implica assim o desenvolvimento de capacidades sociais que devem ser instruídas, como são exemplos: o saber esperar pela sua vez, ouvir o outro, partilhar, elogiar e pedir ajuda (Lopes & Silva, 2009). Para isso, deve ser fomentada a aprendizagem de *skills* oportunos, que visem ensinar e motivar para a cooperação. Dishon e O’Leary (1984, citando por Freitas & Freitas 2003) denotam que estes *skills* favorecem a aprendizagem dos conteúdos e das práticas cooperativas, permitindo uma maior autonomia do grupo face ao professor e concedendo a oportunidade de resolverem problemas de

relação que possam surgir. Podemos distinguir a existência de dois tipos de *skills* distintos: os pessoais, que pressupõem um aprendizado individual; e os interpessoais, que se expressam nas inter-relações ocorridas no decorrer das atividades. É importante que se trabalhe no sentido de desenvolver estes *skills* desde cedo e adaptados ao nível de cada criança.

Os diversos elementos do grupo devem ter a oportunidade de analisar e avaliar o seu próprio funcionamento, de como a compreenderem se estão a funcionar e se todos têm posto ao dispor do grupo as suas habilidades sociais, tendo como objetivo ajudar o grupo a alcançar os seus objetivos e fortalecer as relações de trabalho existentes, tornando-as mais eficazes. Para isso, importa atender à avaliação das interações no grupo, ao *feedback* constante, ao tempo de reflexão, à avaliação do processo em grupo-turma, e à demonstração de satisfação pelos progressos (Freitas & Freitas, 2003). Em forma de síntese, a avaliação do grupo ocorrida no final de cada atividade tem por objetivo propiciar a aprendizagem das competências sociais, garantindo que os indivíduos recebem um *feedback* relativamente à sua participação e, ainda, recordar-lhes que as competências de cooperação devem ser praticadas de forma consciente (Lopes & Silva, 2008).

Estes elementos da aprendizagem cooperativa são interdependentes e fundamentais a uma boa prática cooperativa, existindo distintos métodos que os integram convenientemente.

1.2.8. Tipo de grupos de aprendizagem cooperativa

A forma como se organiza o espaço não define a existência de aprendizagem sobre a forma de cooperação. É essencial a garantia de que as crianças trabalham juntas para alcançarem um mesmo objetivo, maximizando as competências de todos. Para isso, Johnson e Johnson (1999) declaram que existem diferentes tipos de grupos cooperativos, nomeadamente: formais, informais e de base.

Os grupos formais de aprendizagem cooperativa caracterizam-se pelo seu tempo indeterminado, podendo tratar-se de uma hora ou de várias semanas de aulas. Todos trabalham juntos de modo a atingirem objetivos comuns, garantindo que completam a tarefa de aprendizagem proposta. Estes grupos favorecem a

participação ativa de todos os seus elementos ao longo de todo o processo de organização da matéria, de explicação da mesma, do seu resumo e posterior integração nas suas estruturas conceptuais. Freitas e Freitas (2003) admitem que neste tipo de grupo é crucial que o docente “crie uma série de rotinas, de competências de decisão interiorizadas, automatizadas” (p. 49).

Os grupos informais caracterizam-se pela atuação durante um curto período de tempo, podendo tratar-se de poucos minutos até uma aula inteira. Neste tipo de grupo, a tarefa poderá basear-se numa conversa de cerca de cinco minutos entre pares de indivíduos, antes ou depois da aula, ou num diálogo de poucos minutos durante o decorrer da mesma. À semelhança dos grupos formais, também nestes o docente verificará ao longo das atividades de ensino direto, de que forma o grupo trabalha, de modo a organizar, explicar, resumir e integrar os conhecimentos nas suas estruturas conceptuais, criando um clima propício à aprendizagem. Nestes casos, dada a informalidade, não se verificam alterações na disposição da sala.

Os grupos cooperativos de base, também chamados de “grupos formais permanentes” são aqueles que têm uma longa duração. Estes são grupos heterogêneos com elementos fixos, pretendendo-se que forneçam assistência, estímulo e auxílio às restantes crianças que o integram. Esta ajuda ao outro deve ser disponibilizada consoante as necessidades individuais a que é importante dar resposta, para que tenham um bom desempenho escolar. Neste tipo de cooperação, dada a sua duração, os elementos do grupo criam relações estáveis, responsáveis e duradouras, que os motivam a dedicar-se às tarefas, cumprindo os seus encargos escolares e apresentando um bom desenvolvimento cognitivo e social (Johnson, Johnson, & Holubec, 1992; Johnson, Johnson, & Smith, 1991, citados por Lopes & Silva, 2009).

Quanto ao tempo de permanência do grupo, importa considerar quais os objetivos pelos quais o grupo foi formado e o carácter da atividade proposta, podendo por isso variar a duração de formação dos grupos. Contudo, importa consciencializar de que (Lopes & Silva, 2008), “[q]uanto mais experiências as crianças adquirirem para trabalhar em grupo, mais serão capazes de colaborar durante mais tempo” (Lopes & Silva, 2008, p. 29).

Quando mais heterogéneo for o grupo, mais rica será a interação entre os seus elementos. Relativamente ao número de elementos do grupo, não existe nenhum pré-definido, devendo, no entanto, existir uma atenção constante para que ninguém passe despercebido, tenha menos oportunidades reais de participar no grupo.

1.3. A educação inclusiva e a abordagem experiencial em educação

Numa sociedade em que se privilegia uma educação para todos, importa dar atenção à inclusão de todos os cidadãos, trabalhando para mudar a mentalidade e atitude da sociedade. Neste contexto, quando nos referimos a inclusão, não falamos apenas das crianças com necessidades educativas especiais, mas de todas aquelas que possam, por qualquer motivo, ser vulneráveis ou evidenciar algum obstáculo à sua aprendizagem.

Candeias (2009) realça a escola como lugar privilegiado para promover esta mudança na sociedade, favorecendo a inclusão de todos numa escola disponível para todos. Dado o papel da escola - de formação de cidadãos - e o contacto que esta mantém com as famílias e a comunidade, reflete-se num contexto que influencia as pessoas, daí que o professor possa funcionar como mediador deste processo.

O conceito de inclusão aponta para o desenvolvimento aos níveis cognitivo, socio-afetivo e pessoal, potencializando ao máximo o desenvolvimento da criança (Pires, 2009).

Por sua vez, Orr (2003, citado por Bruce et al., 2006) refere como ideia central que “inclusion helps us to think about how we can come together into a diverse world, and particularly in our local community, despite being so different from each other.” (p. 129). É esta cultura de aceitação da diferença e união de todos que é fundamental nas escolas e na sociedade atual. Assim, cabe à educação a promoção desta cultura promovendo nas crianças competências para que tal aconteça.

Sarmiento (2003) advoga que a escola inclusiva é aquela que potencia a expressão das variadas culturas de cada criança, que é intercultural e apela à

intercomunicação, tendo como objetivo que as suas crianças consigam ter uma interpretação crítica do mundo que as rodeia.

Por sua vez Stainback, S. e Stainback, W. (1999) entendem que a escola inclusiva “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.” (p.12). É justamente esta filosofia do melhor para todos que a inclusão visa transmitir, respondendo às necessidades e interesses de todos, sem qualquer distinção.

Sendo os princípios da educação inclusiva - uma educação para todos, César (2003) faz referência à Declaração de Salamanca (1994), que destaca que as escolas inclusivas devem “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades” (p. 121). Além de se tratar de uma educação para todos, também os benefícios se refletem em todas as crianças, devido à interação e à possibilidade de aprenderem cooperativamente.

Ainscow, Porter e Wang (1998) despertam-nos para o facto de ser insuficiente pensar uma educação para todos. É imprescindível torná-la uma realidade, mesmo que esse não seja o caminho mais fácil, dado que implica um conjunto de exigências, de entre elas a passagem por campos teóricos desconhecidos e a cooperação com aqueles que possam ter um maior domínio sobre esta área.

Wilson (2000, citado por Rodrigues, 2003) realça os principais elementos da inclusão:

- É situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa;
- É livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação;
- Promove a colaboração em lugar da competição;
- Propõe a igualdade e ideais democráticos.

Desta forma, a educação inclusiva surge da necessidade das escolas se adaptarem às sociedades heterogêneas e de usufruírem ao máximo desta diversidade existente. Rodrigues (2003) vai mais longe, afirmando que a inclusão vai para além da presença física, envolve o sentimento de pertença da criança face à escola e implica que a escola se sinta responsável por ela. Por este motivo, Morgado (2004) é apologista da implementação de uma diferenciação pedagógica, considerando-a um modelo de ação educativa robusto que responde com qualidade à diversidade e heterogeneidade das crianças. Para isso, o professor deve conhecê-las o melhor possível para saber qual a melhor estratégia a utilizar com cada um delas.

Em suma, este princípio da inclusão pressupõe que a heterogeneidade que se verifica entre as crianças enriquece o contexto educativo, mobilizando e unindo as capacidades de cada um, para potenciar o sucesso. Para isso, assume a necessidade de existir um verdadeiro sentido de igualdade, no que se refere às oportunidades fornecidas as crianças.

Nesta linha de ideias, surge a abordagem experiencial que foi inicialmente pensada para a educação pré-escolar, e abre espaço para a promoção desta educação inclusiva sendo conciliáveis e unindo-se para melhorar a qualidade de toda a educação. Para os autores de renome desta pedagogia, Portugal e Laevers (2010) se o educador “cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p.17), estará a implementar uma educação inclusiva.

Schaffner e Buswell (1999) realçam que o resultado da promoção da inclusão irá refletir-se num sistema educacional com maior qualidade e por isso mais eficaz para todos. Desta forma, a abordagem experiencial inclui esta dinâmica inclusiva que procura responder à diversidade.

Centrando a atenção especificamente na abordagem experiencial, esta foi criada para contextos de educação de infância, partindo dos estudos de Ferre que se sentia descontente relativamente às práticas em pré-escola. Leavers e Sanden (1997, citados por Portugal & Leavers, 2010) declaram que ao atender à experiência interna das crianças assume-se uma atitude experiencial que tem em

conta o vivido da criança que constitui um aspeto preponderante no que ao educador diz respeito e que compõe a base deste esquema conceptual. Assim esta base de atitude experiencial centra-se nas experiências do educador e no vivido da criança para desta forma poder compreendê-la melhor, tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses. Para isso o educador deve assumir uma postura de atenção, respeito e confiança nas capacidades da criança, uma atitude experiencial.

Deste modo, a atitude experiencial caracteriza-se pela “atenção à experiência interna das crianças (ao seu bem-estar emocional e implicação) e pelo foco nas suas necessidades e interesses.” (Carvalho, 2012, p. 14).

Assim, quando olhamos a criança importa atender a duas dimensões fundamentais: a implicação e o bem-estar emocional, conceitos chave de todo o processo que serão aprofundados mais à frente. A promoção de bons níveis destas dimensões constitui a forma de aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social da criança, ao que Laevers denominou de emancipação da criança, que todo o educador deve procurar atingir. Para Portugal e Santos (2003) a pessoa empática é aquela que “estabelece um bom "contacto" consigo própria, com os outros, a sociedade, a natureza, o universo... Sabe apreciar aquilo que a vida lhe oferece, tomar iniciativas, estabelecer relações de intimidade, ajudar outros a crescer e a emancipar-se...” (p. 169). Para Santos (2011) a atitude experiencial traduz-se na base do desenvolvimento pessoal e social que resulta na emancipação da criança. Assim, importa considerar o ponto de vista das crianças e agir no sentido de satisfazer as suas propensões e promover o seu DPS.

Partindo da atitude experiencial, que constitui a base da prática experiencial e para alcançar a emancipação da criança, importa que o adulto invista em três dimensões: o alargamento da livre iniciativa das crianças, a transformação do contexto de uma forma estimulante e não convencional e por fim a melhoria da qualidade das interações entre o adulto e a criança. O aumento da sensibilidade e autonomia do sujeito, conjuntamente com uma adequada estimulação contribuem para o aumento dos níveis de BEE e I, o que permite ascender ao DPS da criança. Este processo traduz-se no esquema do templo seguinte:

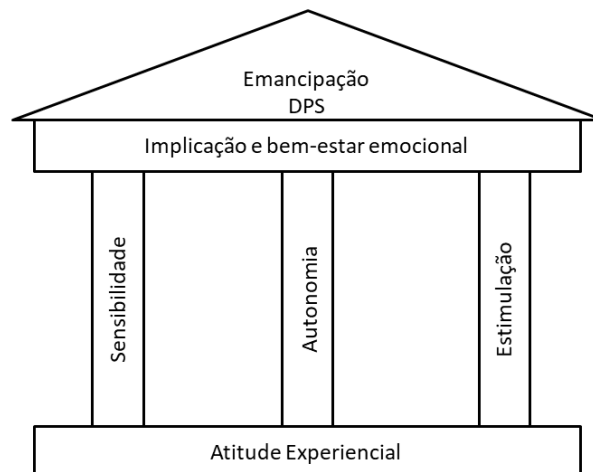


Figura 4 - Educação Experiencial. (Por “Avaliação em Educação Pré-Escolar ” de G. Portugal e F. Laevers, 2010, p.15)

Os três pilares constituem as três dimensões do comportamento do educador que segundo Portugal e Luís (2016) refletem as características pessoais sobre as quais devemos debruçar a nossa atenção, para melhor atender ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O pilar sensibilidade (diálogo experiencial) pressupõe uma relação de autenticidade com as crianças. Procurar ter um diálogo experiencial, isto é, que leve a criança a sentir-se compreendida, aceite e escutada. Portugal e Laevers (2010) consideram que “a autenticidade implica atenção ao comportamento e sentimentos pessoais em relação às crianças e congruência entre o que a pessoa sente e pensa e o que ela mostra ao outro.” (p.15). Esta sensibilidade pressupõe o atendimento às necessidades da criança. Desta forma, traduz-se no modo como o educador responde às necessidades emocionais das crianças, de um modo genuíno (Luís, Andrade, & Santos, 2015).

O pilar autonomia (livre iniciativa) das crianças visa a promoção de autonomia das crianças, sendo que para isso sejam definidas um conjunto de regras para facilitar a realização de atividades em sala. Portugal e Laevers, (2010) acreditam que quando esta possibilidade é dada às crianças, elas optam por aquilo que contribuir para o seu desenvolvimento e que vai ao encontro das suas necessidades. Luís et al. (2015) entendem esta dimensão como a forma como o educador “respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade para a escolha da atividade e dos processos e modo de condução; o

espaço e o tempo que lhe oferece para participar na criação de regras, negociações e acordos” (p. 525). Nesta ótica importa valorizar o potencial de aprendizagem da criança, educando-a para a autonomia.

Para Alarcão (1996) é importante distinguir a dimensão da autonomia e da liberdade, sendo que esta pressupõe que se assuma responsabilidade e se tomem decisões corretas, no momento oportuno.

Referindo Vayer (1993) para que as crianças compreendam e aprendam, devem questionar o meio que as rodeia, o que acarreta necessariamente a existência de autonomia do sujeito sobre a sua ação. Desta forma, torna-se fundamental que a criança seja o sujeito da sua ação.

O mesmo autor (Vayer, 1993) entende a autonomia como o contrário de dependência e realça que é nesta que a criança se sente autónoma, quando age por si própria, não por imposição e exterioriza-a quando escolhe os objetos necessário para que possa expressar as suas ideias. Através das suas pesquisas concluiu ainda que ser reconhecido e aceite pelos outros, é uma condição primária ao reconhecimento e confiança em si mesmo, enquanto alicerce da autonomia. Assim, o princípio da autonomia resulta desta substituição do modelo do comando pelo da autonomia, da imposição pelo diálogo.

Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) consideram que a autonomia da criança, como agente da sua própria aprendizagem e futuro cidadão, é influenciada pela autonomia do professor enquanto pessoa e profissional. Confiar na criança, dando-lhe autonomia reflete um meio de estarmos presentes enquanto demonstramos ternura para com a criança (Vayer, 1993). Ao darmos autonomia à criança, esta sentirá que o adulto confia nas suas capacidades e que acredita em si.

Por fim, o pilar estimulação (enriquecimento do meio) enfatiza a importância de que os materiais e as atividades ao dispor da criança sejam estimulantes e diversificadas. Podendo ser descrita como aquela em que o educador “estimula/encoraja/impulsiona a criança em torno da exploração de novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que oferece à criança para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda” (Luís et al., 2015, p. 525). Portugal (1998) destaca o papel do educador ao nível da

estimulação da curiosidade, de novas capacidades, impulsos de autonomia e independência da criança. A autora destaca também as atividades de enriquecimento ou de estimulação que devem ser planificadas como objetivo da criança poder usufruir do melhor acompanhamento possível.

Durante todo este processo, é determinante a qualidade das relações adulto-criança e criança-criança. Para Portugal (1998) cada criança cria uma realidade partindo das oportunidades que lhe são oferecidas pelo ambiente, esta realidade construída tem uma influência notável ao nível das relações entre as crianças e os adultos.

No que se refere às experiências de aprendizagem proporcionadas, Morgado (1999) defende que o educador deve procurar que estas sejam significativas, integradas, diversificadas, ativas e socializadoras. Este ressalva a importância de dar respostas às necessidades individuais de cada uma das crianças, sendo operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada. Por outro lado, aponta a importância de considerar as motivações e necessidades de aprendizagem das diferentes crianças, pois conhecendo-as, o adulto integrá-las-á nas tarefas de aprendizagem. Estes fatores têm implicações na prática, dado que a identificação das motivações permite uma escolha mais adaptada ao nível didático-pedagógico e do conhecimento. Deste modo torna clara a percepção das expectativas e representações da criança sobre a aprendizagem e a escola.

Tendo em conta a análise e avaliação do estilo de interação do educador, importa salientar a escala *Adult Engagement Scale* (Escala de Empenamento do Adulto) que avalia a predisposição do adulto para auxiliar a aprendizagem e desenvolvimento da criança, isto é, permite ver até que ponto o adulto “atende a um conjunto de qualidades pessoais que determinam a capacidade do adulto para motivar, expandir, promover e envolver as crianças nos processos de aprendizagem” (Portugal & Luís, 2016, p. 70). Esta escala avalia os comportamentos de 1 a 5 valores, relativamente às dimensões da autonomia, sensibilidade e estimulação. Valores 1 e 2 serão considerados negativos, 3 intermédio e por sua vez 4 e 5 considerados positivos. Para cada um destes níveis, a escala apresenta algumas características que os caracterizam.

Ao delinear a qualidade do contexto educativo Laevers (2014) sugere que se dê ênfase a três tipos de variáveis: contexto, processo e resultados. O contexto (tratamento) refere-se aos meios ou princípios que influenciam o modo como é tratada a criança, esperando-se um ambiente enriquecido, com variados suportes à intervenção educativa, uma diversidade de atividades e um educador motivado e compreensivo (Andrade, 2017) ou seja, são os recursos e dinâmicas ao dispor da criança para que possa desenvolver-se. O contexto fornece dados daquilo que o adulto é capaz de atingir no contacto com a criança, o que se reflete ao nível do material, do modo de organização, das atividades, do espaço e de outros aspetos. Por sua vez, os processos referem-se ao modo com a criança se sente em contexto (bem-estar emocional) e à forma como se implica nas atividades (implicação). Estas duas dimensões são fundamentais no que se refere a uma prática de qualidade pois dizem a cada momento ao educador, em que medida a forma como gere a aprendizagem está a corresponder às expectativas e necessidades da criança. Por fim, os resultados concernem aos “resultados, metas ou o impacto da educação, no leque de atitudes e competências que se pretende desenvolver” (idem), quer isto dizer que os resultados são aquilo que se pretende atingir, ao nível das competências, aquisições desenvolvimentais e aprendizagens.

Laevers (2014) sintetiza esta ligação, afirmando que entre os principais indicadores de qualidade, a I e o BEE, importa considerar “o conceito que nos ajuda a perceber que o que estamos fazendo aqui e agora (o contexto) nos está levando a algum lugar (o resultado).” (p. 155). Ao longo deste processo, o adulto deve ter sempre em conta as expectativas da criança.

Tendo em conta a ideologia de Katz (1998) de que falamos, podemos considerar que esta conceção assume um ponto de vista de baixo para cima na medida em que as variáveis de tratamento serão associadas à atitude experiencial, as variáveis de processo ao BEE e I e por fim os resultados referentes ao DPS.

Em forma de síntese, importa ressaltar que a abordagem experiencial procura assegurar níveis elevados de implicação e de bem-estar emocional em cada criança, procurando oferecer uma boa educação a todas as crianças e por isso

orientar o educador na melhoria das suas práticas realçando aspetos que deve ter em conta. Intrinsecamente é uma abordagem inclusiva, que atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

1.3.1. Variáveis processuais: Bem-Estar Emocional e Implicação

Como vimos, esta abordagem experiencial pressupõe que o foco do adulto seja a promoção de elevados níveis de BEE e I, as variáveis essenciais de todo o processo. Assim, estes dois parâmetros são fundamentais na qualidade de um contexto de infância e considera-se ser neste sentido que o adulto deve atuar, de modo a oferecer a todas as crianças oportunidades de BEE e de potencializar as suas competências.

O bem-estar emocional da criança refere-se para Santos (1998) ao “sentimento de *sentir-se em casa* (a criança), ser ela própria, manter-se em contacto consigo própria, e ter as suas necessidades emocionais (atenção, reconhecimento, competência) satisfeitas” (p. 77). Compreende-se que a satisfação das necessidades físicas é apenas uma parte a considerar, prevalecendo também o carinho, a segurança, o sentir-se valorizada e reconhecida. Para Laevers (2004) atender ao BEE consiste em analisar até que ponto a criança se sentem à vontade, expressando-se com autenticidade, demonstrando vitalidade e autoconfiança.

Parafraseando Laevers (2014) o BEE “indica que uma criança está bem emocionalmente.” (p. 157) e esta condição reflete-se na forma como se relaciona com o meio e que este BEE é mais recorrente nas crianças que possuem autoconfiança, autoestima, assertividade e resiliência.

Enquanto o BEE reflete um comportamento, a I corresponde a uma dimensão da atividade humana e segundo Laevers (2004) “significa que há atividade mental intensa, que a pessoa está funcionando nos próprios limites de suas capacidades, com um fluxo de energia que vem de fontes intrínsecas” (p. 60), enraizando-se num nível de aprendizagem profundo. Em vista disso, a implicação corresponde ao estado no qual é evidente a concentração, a experiência intensa, motivação intrínseca, um fluxo de energia e um alto nível de satisfação ligados ao desejo do ímpeto exploratório (Paula,1998) que resultará no desenvolvimento da criança.

Desta forma todos os temas que possam ser do interesse da criança, que satisfaçam a sua curiosidade ou cativem a sua atenção poderão promover a sua implicação.

Portugal e Laevers (2010) definem o nível de implicação como sendo o resultado do que as condições ambientes incitam na criança, ou seja, não se encontra relacionada com a capacidade da criança, devendo este fator ocorrer ou não devido à ação de qualidade e à capacidade do adulto. Desta forma o indicador da implicação dá feedback ao educador relativamente às repercussões que as ofertas educativas que dispõe à criança têm sobre ela. Em função disso o nível de implicação é considerado um indicador da qualidade do contexto educativo.

De uma forma sintetizada, Iglésias (2016) define que a I é fundamentalmente um indicador da qualidade da oferta educativa, pois refletem a reação e postura da criança perante aquilo a que foi apresentada. A sua implicação irá traduzir aquilo que as condições ambientais lhe provocam, informando o educador acerca da qualidade do contexto educativo.

Desta forma, a implicação está emparelhada com o processo de desenvolvimento, que requer que o adulto crie um ambiente desafiador através da promoção de atividades estimulantes e motivadores, favorecendo a concentração por parte das crianças (Justo, 2016). Para isso o educador deve criar um ambiente de desafios que atenda às necessidades das crianças, com o objetivo de dar oportunidade ao seu envolvimento. Desta forma, Portugal e Santos (2003) consideram-se que uma pessoa “totalmente implicada opera nos limites das suas atuais capacidades (*em zona próxima de desenvolvimento*).” (p. 165).

Estes dois conceitos são inseparáveis e complementam-se, sendo fundamentais ao equilíbrio e harmonia do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Laevers (2008) considera que primeiro vem o BEE da criança e só depois a I desta nas atividades pois o bem-estar emocional é um alicerce para o envolvimento, no entanto salienta que em situações de elevada I a criança pode aumentar o seu nível de BEE, daí a relação entre estas duas variáveis. Assim, a criança só se irá implicar quando se sente bem no contexto e quando lhe são

fornechas as condições para que se sinta ela própria. Para isso importa criar uma boa relação entre o adulto e as crianças e um clima de grupo favorável.

Para otimizar tudo isto é essencial que o educador crie condições que sirvam de suporte à promoção de BEE e I e que possua uma atitude de predisposição para se envolver. Por outro lado, sendo o educador um mediador deste caminho importa considerar que também o seu BEE repercute a forma como atua.

Para otimizar estes níveis, foram criadas 10 iniciativas concretas, *Ten Action Points*, a considerar segundo Laevers e Moons (1997, citados por Laevers, 2014):

1. Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;
2. Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir materiais não atraentes por materiais mais atraentes;
3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações;
5. Apoiar atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos;
7. Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças;
8. Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver intervenções para auxiliá-las;
10. Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento.

Os cinco primeiros pontos aludem ao pilar da estimulação, o sexto ponto ao pilar da autonomia, o sétimo e oitavo à sensibilidade e por fim, os pontos nove e dez enfatizam um nível geral de intervenção, enfatizando a atenção do educador numa criança em que identificou algum tipo de preocupação e sobre a qual será fundamental uma intervenção mais específica. De um modo geral estes pontos foram pensados de modo a promover diversas intervenções tendo em mente as

características do contexto, as limitações e potencialidades de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Desta forma, quando estas duas dimensões se encontram presentes numa criança depreende-se que o seu desenvolvimento está a decorrer em condições ideais.

1.3.2. Variáveis contextuais

Quando procuramos justificar os níveis de I e BEE presentes num grupo importa considerar diferentes variáveis contextuais. Por outro lado, estas irão permitir-nos avaliar o contexto sobre o qual estamos a atuar, segundo diferentes perspectivas.

Neste sentido, o educador deverá sempre procurar desenvolver as dimensões contextuais para consequentemente, melhorar as variáveis processuais que guiam toda a sua prática.

Uma das variáveis contextuais a considerar é a oferta educativa que irá avaliar se o contexto é abundante, apelativo e diversificado. Por este ângulo importa que o espaço seja apelativo para as crianças, possuindo materiais lúdicos diversos e consideram-se as atividades em oferta diariamente. Toda esta oferta seja ela de materiais ou proposta de atividades, deverá considerar aquilo que será relevante para a aprendizagem e desenvolvimento de cada uma das crianças a quem são apresentados. A tarefa do educador passará em parte por enriquecer este espaço, tornando-o mais atrativo e permitindo diversas explorações, atendendo sempre que possível aos interesses das crianças. Importa que na sala, a criança encontre aquilo que melhor responde às suas necessidades e que melhor favoreça o seu desenvolvimento, criando para isso atividades de qualidade que integrem os diversos domínios de desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010). Morgado (1999) é da opinião de que o tempo, o espaço, os recursos e os materiais são aspetos determinantes ao enriquecimento da relação pedagógica, e consequentemente, promotores de sucesso.

Considera-se que o espaço interior deve ser amplo, arejado, aquecido e sem demasiado barulho. Por outro lado, as áreas e os materiais, devem ser macios e confortáveis, impedindo que exista interferência nas diversas explorações que se realizam em simultâneo.

No que se refere ao espaço exterior, este deve também ser organizado de modo a que as variadas atividades não interfiram entre si. Neste espaço é proveitoso existirem uma variedade de superfícies e experiências, proporcionando à criança a possibilidade de usufruir de diferentes tipos de jogos e por outro lado, equipamentos que possam contribuir para desenvolverem a sua motricidade global.

Depreende-se desta forma, a importância de enriquecer os espaços, que pode ser feita de forma ilimitada e que deverá suceder-se consoante a observador do educador sobre os comportamentos da criança. Esta melhoria deve ter como objetivo primordial o desenvolvimento de competências nas crianças.

Uma outra variável a considerar é o clima de grupo em que deve reinar um ambiente agradável, no qual as crianças se sintam à vontade e onde imperem boas relações entre as crianças e destas com a restante comunidade educativa. O educador deve refletir acerca da sua interação com as crianças e em que circunstâncias é utilizado o contacto físico. Deve ponderar se demonstra respeito pela criança e se apresenta uma atitude de empatia perante os momentos em que a criança demonstra algum desconforto. Por outro lado, o educador deve modelar competências sociais positivas tanto no contacto que tem com a criança como na interação desta com as outras crianças. Em consequência disto, espera-se que desenvolva um sentimento de pertença em todas as crianças. Assim, este parâmetro do clima de grupo pretende de forma sintetizada que se analise a qualidade das relações interpessoais e do diálogo experiencial, tendo em conta os princípios a aceitação, empatia e autenticidade. O clima afetivo em contexto educativo constitui uma variável fundamental ao sucesso do trabalho em educação, desta forma a gestão do grupo-turma deve colaborar para criar um clima relacional que facilite o trabalho de todos.

Ao nível do espaço para iniciativa, outra das variáveis, atende-se às oportunidades fornecidas à criança para decidir o que fazer, com que frequência e com quem, ou seja, importa perceber se a opinião da criança é tida em conta no que se refere à oferta de atividades e o grau de responsabilidade que lhe é dado. Nesta perspectiva o educador dá a oportunidade à criança para ser autora do seu próprio desenvolvimento, tendo em conta o seu parecer quando efetua as suas

planificações e ativando o seu desejo de exploração e autonomia. Isto facto, não significa que a criança possa fazer tudo o que deseja, daí a relevância de ser impostos limites. Estes limites “regulam a vida no grupo de maneira a que cada um possa usufruir de uma liberdade máxima” (Portugal & Laevers, 2010, p. 88) e devem ser discutidos com as crianças, para que possa compreender o porquê da existência destes. Considerando que as crianças aprendem na interação com os outros, torna-se fundamental proporcionar oportunidades de exploração, de partilha da sua opinião e de se envolvem na discussão e resolução de problemas, dando azo para que tomem decisões de forma responsável.

Outra dimensão fundamental a considerar em contextos de infância é a organização do ambiente educativo, que engloba tanto os espaços como as rotinas. Importa questionar se as planificações e a rotina são claras e estruturadas e mostram-se flexíveis no sentido de garantir autonomia e segurança às crianças. A rotina deve ser conhecida pelas crianças e deve integrar atividades de vários tipos, que permitam diferentes situações de aprendizagem e desenvolvimento. Neste seguimento, a organização deve procurar atender às necessidades e interesses das crianças, procurando evitar os “tempos mortos”. Por outro lado, importa que a criança tenha a possibilidade de realizar atividades de jogo livre/brincar e noutros momentos lhe sejam sugeridas propostas de atividades orientadas pelo adulto, tanto no espaço interior como no exterior.

Assim, importa que as crianças compreendam de que forma o espaço está organizado e como podem usufruir deste, no entanto, espera-se que participem na organização e tomem decisões relativamente às mudanças que consideram necessárias, para tal é fundamental ouvir a criança e considerar a sua opinião. O espaço para iniciativa abrange ainda a oportunidade de discussão e resolução de conflitos e para que a criança possa usufruir de forma autónoma do espaço, os utensílios devem ser adequados às crianças e encontrar-se ao seu alcance.

O último aspeto a ter em conta centra-se no estilo do adulto, já mencionado anteriormente e que é visto como uma componente transversal a todas as outras. Cada profissional de educação possui uma forma particular de realizar a sua prática, daí falarmos de estilos dissemelhantes dos adultos. Importa considerar se o adulto é empático na interação com a criança, se lhe oferece interações

estimulantes, promove a sua autonomia, compreende as necessidades e interesses das crianças e partindo delas cria as atividades que apresenta às crianças e se é sensível e percebe as emoções da criança. Nesta lógica é fundamental obedecer aos níveis da sensibilidade, estimulação e promoção de autonomia do educador em relação às suas crianças. Para auxiliar este processo, foi desenvolvida a Escala do Estilo do Adulto (*Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education*) que se baseia nas dimensões referidas, que devem sustentar a prática do adulto e constituindo por isso os alicerces da atitude experiencial.

A sensibilidade reflete-se na empatia do educador com a criança, este interessa-se pelos seus sentimentos e emoções e vê a criança como um ser poderoso, com direitos e necessidades respeitadas. É fundamental que procure dar resposta às necessidades de afeto, respeito, segurança, atenção e valorização, consideradas necessidades básicas para a criança.

A estimulação reflete o carácter das intervenções do adulto. Quando o adulto identifica os interesses da criança, deve atuar no sentido de introduzir elementos que aumentem a sua implicação nas atividades. O educador deve dar espaço para que descubra, explore, pense, intervindo sempre com intenção de enriquecer a ação da criança. Assim, o educador deve encorajar e impulsionar a criança através do enriquecimento do meio, da introdução de novas matérias e de propostas de atividades diversificadas, para que possa descobrir por si o mundo que a rodeia.

Por fim, a autonomia e falar dela é mais do que considerar uma forma aberta de organização. A autonomia reflete-se igualmente ao nível da intervenção, no facto de o adulto ser sensível às necessidades de experimentação e exploração ativa da criança, não interferindo. Importa que dê espaço para que a criança decida como realizar a atividade e quando a quer dar como concluída. Neste contexto de autonomia, importa ainda implicar a criança, envolvendo-a no estabelecimento das regras e participar na resolução de conflitos, partilhando a sua opinião. Segundo o Ministério da Educação (2016), para promover a autonomia da criança é importante que se favoreça a sua aquisição de saberes, a

sua capacidade de escolha e de tomada de decisão e, ainda, de justificação das suas ações.

Em suma, para atingir altos níveis de BEE e I, o educador constitui a dimensão mais importante do contexto.

No segundo capítulo deste relatório apresentaremos o “Sistema de Acompanhamento das Crianças” (Portugal & Laevers, 2010, 2018), que articula todos estes conceitos e práticas de promoção da qualidade em educação.

Parte II – Estudo empírico

Capítulo 2 – Contexto de intervenção e investigação

A investigação em educação permite promover a compreensão sobre os processos em curso nos contextos educativos e melhorar a articulação entre a teoria e a prática. Através dela produzimos teoria sobre as diferentes dimensões da intervenção educativa, permitindo-nos compreender fatores como os que conduzem ao sucesso ou insucesso escolar, por exemplo a forma como se estruturam as relações nos grupos (Hadji & Baillé, 2001).

Por outro lado, a investigação em educação fornece informações empíricas que levam os profissionais a refletir e questionar as suas práticas, que até então consideravam “verdadeiras”.

Nesta lógica, Almeida (2004) afirma que um profissional de educação de elevada qualidade será aquele que possui uma atitude investigativa em relação às suas próprias práticas, traduzindo-se num perfil de professor-reflexivo-investigador. Constatamos, pois, que o profissional de educação assume deste modo uma postura ativa na investigação em educação, tornando-se também ele um investigador e por isso mesmo não se limitando apenas a consumir as investigações realizadas por outrem.

Para Oliveira, Pereira e Santiago (2004), a investigação que os profissionais realizam nos contextos em que se encontram inseridos, constitui um meio de apoio ao seu desenvolvimento profissional e contribui para encontrar a solução para variados problemas que surgem ao longo da prática profissional. O profissional de educação deve, por isso, adaptar e adequar os seus modelos de ação, atendendo aos conhecimentos que adquire, através da literacia científica mas também dos ensinamentos gerados pela sua própria experiência refletida.

Tendo a presente investigação um cariz académico, e pretendendo “suavizar” um problema identificado em contexto, esta serve também para nos consciencializarmos em relação aos benefícios que a investigação tem para os profissionais desta área. Através dela, damos os primeiros passos para alcançar uma visão investigativa em educação, evitando uma atitude passiva na ação quotidiana.

A sociedade em que estamos inseridos evoluiu a uma velocidade incrível e transforma-se a cada momento, colocando aos indivíduos, nomeadamente nos

contextos educativos, dilemas e perplexidades que a investigação participativa poderá ajudar a resolver. A área da educação trabalha com as pessoas e para as pessoas, por isso a investigação permitirá conhecê-las melhor e ajustar as práticas de forma eficiente. A investigação em educação, para além de permitir compreender as situações educativas, permite construir um saber pedagógico enquadrado e contextualizado.

Assim, investigar em educação permite inovar e contribuir para que se possa evoluir no sentido de melhorar a qualidade da educação que proporcionamos às nossas crianças.

Neste panorama, Simões (1979, citado por Cardoso, 2014) reforça que o educador se torna “um agente de mudança, colaborador na investigação e na inovação pedagógica” (p. 11), sendo fundamental desenvolver competências para o fazer desde cedo.

2.1. Contextualização do contexto de intervenção

Toda a caracterização que segue, seja ela do contexto ou especificamente direcionada ao grupo, tem por base o SAC que constituiu o sistema de acompanhamento utilizado ao longo de toda a prática pedagógica.

2.1.1. Caracterização do contexto

2.1.1.1. Caracterização do agrupamento

O agrupamento de escolas em causa integra 9 estabelecimentos de ensino, 7 são escolas básicas que oferecem o ensino regular desde o pré-escolar ao final do 1º ciclo do ensino básico, as restantes duas escolas integram o 2º e 3º ciclo do ensino básico e 3º ciclo e secundário. A escola sede do agrupamento de escolas considerado, para além do ensino regular disponibiliza ainda cursos de educação e formação (cursos vocacionais) para o 8º e 9º ano e cursos profissionais para o ensino secundário.

Assim, são diversas as tipologias que compõem o agrupamento.

O Projeto Educativo identifica como princípios orientadores:

- Consolidação de uma comunidade educativa com personalidade própria, prestigiada e aberta a novas culturas e ao mundo;

- Promoção do direito de todos à educação, independentemente das capacidades e diferenças individuais, combatendo a discriminação;
- Qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, visando o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida ativa;
- Promoção da igualdade de oportunidades, solidariedade, disponibilidade e cooperação;
- Colaboração ativa da escola com a família e a comunidade.

Com o objetivo de exercer a sua função educativa, o presente agrupamento propõe inculcar valores fundamentais como o trabalho e a sua dignificação, a justiça e tolerância, a solidariedade e cooperação, a responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado, saúde e bem-estar e ainda a liberdade e espírito crítico.

Este agrupamento ambiciona ser uma escola de todos, alicerçada por todos e para todos, onde os seus alunos possam desenvolver o seu percurso escolar até à conclusão do ensino secundário. Complementando esta ideia, procura a qualidade e excelência, planeando o processo educativo com coerência.

A Câmara Municipal desta localidade olha a educação como uma aposta para o futuro, sendo fundamental investir na qualidade das condições de vida das crianças assim como no conhecimento e valorização do mérito-individual.

O agrupamento assume que a avaliação do Projeto Educativo resulta de uma atitude de contínua melhoria, fornecendo dados pertinentes para que se possam surgir novas tomadas de decisão.

2.1.1.2. Caracterização do contexto em que se situa o Jardim-de-Infância

O Centro Escolar em causa engloba as valências de Pré-escolar, 1º Ciclo e ATL, sendo frequentado por aproximadamente 266 alunos.

É constituído por duas educadoras, quatro assistentes operacionais sendo que duas se encontram no pré-escolar e outras duas no 1ºciclo, cerca de oito professores e vários profissionais no ATL.

O edifício revela-se muito apelativo, pelo facto de ser novo e porque possui uma decoração atrativa, é bem iluminado e tem espaços bem definidos e ajustados.

No que se refere aos espaços e divisões existentes, possuí 2 salas do pré-escolar, casas de banho devidamente equipadas para as crianças desta faixa etária; 8 salas de 1º Ciclo, 1 sala de apoio pedagógico, 1 sala da Associação de Pais, 4 casas de banho para os alunos e 2 para os professores, 1 biblioteca, 1 gabinete do ATL, 1 sala dos professores, 1 gabinete de trabalho, 1 cozinha, um refeitório e um espaço exterior amplo que engloba um campo de futebol e 1 parque infantil.

Quanto às rotinas, o ATL abre às 7h30 e fecha às 19h30, enquanto o centro escolar abre às 8h45 e encerra às 17h30. Da parte da manhã, e no que diz respeito ao 1.º ciclo, as aulas decorrem entre as 9h00 e as 12h30, tendo um intervalo entre as 10h30 e as 11h00. Relativamente à parte da tarde, as aulas iniciam às 14h00 e, dependendo do horário de cada turma, termina às 15h30 e às 17h30. Para além das três disciplinas habituais (Português, Matemática e Estudo do Meio) o horário dos alunos conta ainda com AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), Oferta Complementar e Apoio ao Estudo. Quanto ao pré-escolar as atividades letivas iniciam-se às 9h00 e terminam às 15h30, havendo o intervalo da manhã entre as 10h30 e as 11h00 e o intervalo de almoço entre as 12h30 e as 14h00.

A valência de ATL é responsável pelas horas não letivas e também pelo almoço de todas as crianças inseridas nesta valência.

O Centro Escolar integra o Programa Internacional Eco-escolas que “pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade”.

2.1.1.3. Análise e reflexão em torno do contexto

Após analisar e refletir acerca do contexto, e centrando a nossa atenção sobre a oferta educativa, concluiu-se que a sala tem sobretudo aspetos positivos e que agradam particularmente. A sala é arejada, acolhedora, agradável e aconchegante, por ser delimitada por vidro num dos seus lados permite a entrada de luz na sala (luminosidade natural), para além da luminosidade que a própria sala contém, permite ainda a observação e o contacto com o exterior. Este espaço está bem equipado, rico e diversificado, em todas as áreas encontram-se materiais em grande quantidade, qualidade e principalmente do gosto das

crianças. O espaço interior apresenta dimensões reduzidas tendo em conta o número de crianças do grupo e materiais existentes na sala, consideramos este um aspeto negativo pois dificulta certos movimentos e deslocamentos pelas crianças na sala. A biblioteca é um outro espaço do qual o grupo pode usufruir, para a realização de atividades diversas, desde as horas do conto a jogos de movimento. Relativamente ao espaço exterior este é amplo, tem também diversos materiais e equipamentos que podem ser explorados e utilizados pelas crianças.

No geral este grupo vive um clima de bem-estar emocional e interações positivas, que transmitem sentimento de confiança e afetividade. As crianças sentem-se recebidas, integradas, pertencentes e encorajadas tanto pelo grupo como pelo adulto. Por outro lado, existem alguns conflitos entre algumas crianças, principalmente pela partilha de brinquedos, cuja resolução é também difícil e considerada como um aspeto menos bom mas pensado em ser melhorado através de algumas estratégias como por exemplo a mediação e a promoção de autonomia nas crianças para os resolver.

Quanto ao espaço para iniciativa/autonomia podemos considerar que existem grandes e diferentes oportunidades e espaços para a criança decidir o que quer fazer e durante quanto tempo. É dada à criança ainda a oportunidade de dar a sua opinião quanto ao que gostaria de fazer para ser considerado aquando da planificação de atividades, outras vezes o que está planificado é alterado para responder a interesses ou escolhas recentes das crianças. Os espaços da sala podem ser utilizados e explorados durante os diversos momentos e rotina diária. No momento de brincadeira livre as crianças podem escolher a área que quiserem, distribuindo-se pelo espaço autonomamente. Algumas atividades são feitas em pequeno grupo de forma a facilitar o acompanhamento por parte do adulto e por outro lado para que as crianças consigam usufruir de momentos de maior implicação e bem-estar emocional. Realizando uma avaliação geral, o grupo é bastante dinâmico, participativo e mostra interesse por atividades que fogem à rotina.

A rotina é conhecida por todas as crianças e encontra-se organizada tendo em consideração as necessidades das crianças, higiene pessoal, comer, brincar entre outras. As crianças quando chegam à sala vão sendo acolhidas quase

individualmente até por volta das 9h30, hora prevista para reunir o grupo. O grupo por norma dirige-se ao ATL para almoçar um pouco antes das 12h30 permitindo dar atenção e ajudar as crianças durante parte do seu almoço, ainda antes de todos os restantes alunos se dirigirem ao ATL para almoçarem. Neste momento, a cantina fica bastante agitada, com muito barulho e alguma confusão.

As regras existentes, que visam o bom funcionamento na sala, foram discutidas e negociadas com as crianças para que compreendessem a necessidade destas existirem e os motivos que as justificam.

2.1.2. Caraterização do grupo

2.1.2.1. Caraterização geral da sala

Apesar de existirem duas salas de jardim-de-infância, iremos centrar a nossa atenção na Sala A, que possui uma educadora, uma auxiliar e, neste semestre em que decorreu a PES, duas estagiárias.

Esta sala revela-se um espaço acolhedor, adaptado às características, necessidades e à idade do grupo. Possui uma boa exposição solar, luzes interiores inteligentes, espaços coloridos, materiais diversificados, uma banca e um espaço exterior muito amplo.

No corredor de acesso à sala, encontramos cabides, devidamente identificados para que as crianças possam deixar os seus casacos e mochilas.

A sala encontra-se dividida em diversas áreas de interesse como a área da casinha, da escrita, das ciências, dos jogos de chão, dos jogos de mesa, das construções, da biblioteca, do cavalete e a área da manta. Todas estas áreas possuem uma grande diversidade de materiais. A sala contém ainda 1 grande armário de arrumação, 1 banca à qual as crianças podem dirigir-se sempre que desejarem beber água e apresenta 2 mesas grandes que permitem sentar todas as crianças.

As paredes da sala são todas revestidas de cortiça para que as crianças possam expor os seus trabalhos ou algo que tragam de casa e que considerem importante o seu acesso aos outros.

Num dos armários é possível encontrar os nomes das crianças, escritos em letras maiúsculas, devidamente plastificados e colados com velcro para que as

crianças possam pegar no seu nome, colocado em frente à respectiva fotografia, para copiar para os seus trabalhos.

A disposição destas mesas é facilmente alterável, tanto para a formação de grupos mais pequenos como para criar espaços abertos que facilitem outro tipo de atividades.

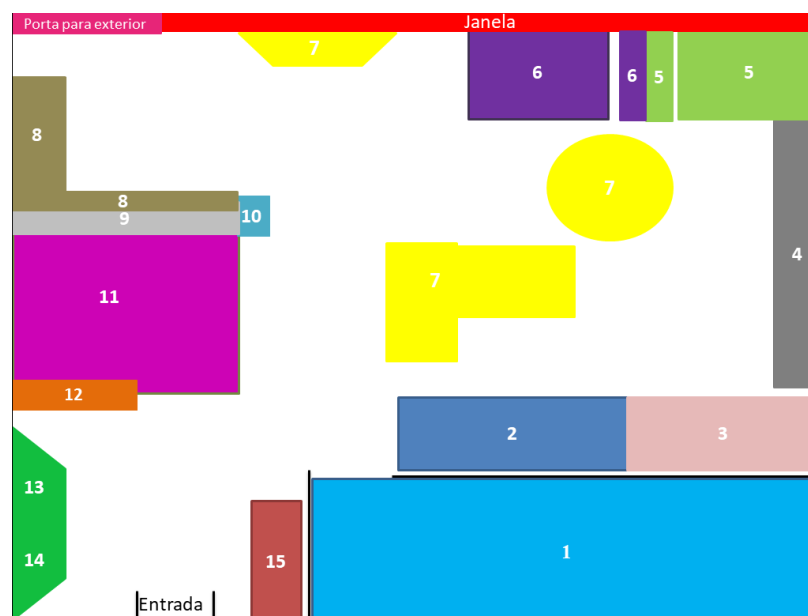


Figura 5 - Planta da sala (1 – Área da casinha; 2 – Caixa com materiais; 3 – Área do computador; 4 – Móvel de arrumos e bancada; 5 – Área da biblioteca; 6 – Jogos de mesa; 7 – Mesas; 8 – Jogos de chão; 9 – Caixas de arrumação de trabalhos; 10 – Cavalete; 11 – Manta; 12 – Carrinho de matérias de desenho, recorte e colagem; 13 – Área das ciências; 14 – Área da escrita; 15 – Armário com materiais reutilizáveis.)

Importa salientar que tanto a disposição da sala como as diferentes áreas (Anexo 2) sofrem alterações sempre que possíveis. A disposição é continuamente alterada consoante as necessidades das crianças a cada momento, tendo sempre como objetivo melhorar o espaço que lhe proporcionamos. A sala possui muitos materiais e dada a sua pequena dimensão opta-se por colocar ao dispor da criança, em cada área os materiais que correspondem às suas necessidades e interesses. Por esse motivo, nas diferentes áreas, os materiais que as compõem podem ser alterados. Ou seja, procura-se manter disponível, os recursos e matérias que atraem as crianças e quando é perceptível que um outro, mesmo não

estando esquecido não é do interesse das crianças, esse poderá ser substituído por outro.

A área da casinha encontra-se devidamente equipada com elementos reais e elementos fictícios, que a enriquecem. Possui uma mesa de refeições, bancos, uma cozinha com os seus respetivos elementos desde panelas a alimentos de plástico, até ao forno e fogão. Na parte do quarto é possível encontrar um espelho, a cama, uma mesa-de-cabeceira, cómoda, armário com diversas roupas, disfarces e calçado. Encontram-se ainda diversos bonecos e utensílios que estes possam utilizar. A entrada desta casinha foi elaborada pelas crianças, a seu gosto. Esta constitui umas das áreas preferenciais das crianças e sua gestão no que concerne ao número de elementos presente têm normalmente de ter o auxílio do adulto.

A área do computador é aquela onde as crianças podem ouvir música, desenhar, jogar ou assistir a desenhos animados ou filmes.

Na área das construções e dos jogos de mesa é possível encontrar legos, puzzles, jogos de matemática, dominó, tangram, jogo das profissões, jogos de correspondência, entre outros. Existe uma grande diversidade de jogos que procura dar resposta aos interesses das crianças

A área dos jogos de chão é constituída por diversos jogos, com objetivos distintos, carinhos, pistas, um barco de piratas, construções com blocos de madeira, o castelo e o barco de cartão construído com a ajuda das crianças e a pedido destas.

A área da biblioteca possui diversos tipos de livros existentes, desde cartonados, às rimas, com abas ou de imagens. As crianças podem optar por desfrutar do livro na manta ou no banco.

A área das ciências possui jogos sobre esta temática, lupas, imanes, binóculos, entre outros materiais que visam uma exploração experimental por parte das crianças. Esta foi criada pela Educadora quando compreendeu o interesse que este grupo apresentava pelas ciências.

Na área da escrita é possível encontrar estimular à sua introdução como por exemplo jogos e formas de contorno das letras. A criação de uma área específica

para a escrita surgiu pela curiosidade de algumas crianças e pela sua vontade de aprender a escrever.

A área da manta é aquela em que habitualmente as crianças se reúnem em grande grupo. Neste espaço partilham perante todos aquilo que trazem de casa ou outros acontecimentos.

Na sala existe um cavalete duplo que é habitualmente utilizado para as pinturas a aguarela. Todos os dias se verifica se as tintas se encontram aptas à sua utilização.

Para permitir alguma arrumação à sala, existem espaços para a arrumação que se procura que estejam o mais possível ao dispor das crianças. Desta forma, existe um carrinho que possui materiais de desenho, recorte e colagem como tesouras, colas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, réguas, folhas de desenho e folhas com desenhos para pintar. Cada criança possui uma caixa devidamente identificada com a sua fotografia e respetivo nome, em que guarda os seus trabalhos. Dispõe ainda de um móvel de arrumos e uma bancada.

No centro de sala encontram-se as mesas de trabalho, que diariamente são dispostas de forma a criar as dinâmicas pretendidas.

No que se refere ao espaço exterior, este é amplo e apresenta diferentes pavimentos concretamente cimentado, de borracha e relvado (chão desnivelado e com montes), existindo ainda uma caixa com areia destinada às construções de areia. Neste espaço estão distribuídos alguns equipamentos e materiais, tais como: escorregas, balancés, estruturas em madeira, escalada, pneus, casinha de plástico, e casinha com armários em madeira, carrinhos de mão, triciclos, bicicletas, atrelados, armários com objetos para brincar no exterior (baldes, pás e outros) e ainda mantas para poderem brincar com jogos da sala ou lancha no exterior. Existe ainda um outro espaço onde as crianças podem cultivar, sendo que no momento de observação a horta pedagógica não tinha qualquer cultivo.

2.1.2.2. Caraterização geral do grupo

O grupo é constituído por vinte crianças, sendo que uma delas possui NEE, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, existindo 7 raparigas e treze rapazes. Esta turma é caracterizada por um nível socioeconómico médio, com crianças cujos encarregados de educação são licenciados ou têm habilitações do

4.º ao 12.º ano. De acordo com os registos fornecidos pela educadora, são poucos os pais que se encontram desempregados. Os pais são preocupados e procuram informar-se sobre o seu educando, envolvendo-se no meio escolar.

As expectativas das famílias visam o bem-estar emocional das crianças, a sua segurança como o seu desenvolvimento e aprendizagem. A comunicação entre a Educadora e os encarregados de educação favorece confiança e segurança promovendo o bem-estar de todos.

O grupo possui crianças com um carácter diferenciado, que possuem interesses distintos e que demonstram habilidades para diferentes domínios do desenvolvimento. Em geral, demonstram curiosidade em relação ao que os rodeia colocando questões pertinentes e revelando-se bons comunicadores. No geral os interesses e gostos do grupo variam entre experiências e ciência, pintura, dramatização, jogos de movimento e o brincar livre principalmente no exterior.

A rotina diária do grupo é conhecida por todas as crianças e adultos.

Duração	Rotina
9h00 – 9h30	Chegada das crianças à sala de atividades (atividades livres)
9h30 – 10h15	Acolhimento Atividades dirigidas/ brincar livre
10h15 - 11h00	Higiene pessoal Lanche da manhã Recreio
11h00 – 12h15	Atividades dirigidas / brincar livre
12h15 - 14h00	Higiene pessoal Almoço (ATL)
14h00 – 15h15	Atividades dirigidas / brincar livre
15h15 – 15h30	Despedida Higiene pessoal Lanche da tarde (ATL)

Figura 6 – Rotina do grupo

Consideramos que esta rotina vai ao encontro das necessidades de cada criança, respeitando-as e favorecendo o bem-estar emocional de cada uma. Quando as crianças demonstram grande implicação no que estão a fazer (antes do acolhimento) a educadora deixa-as continuar a usufruir deste momento.

2.1.2.3. Observação e caracterização do grupo

Para Portugal e Laevers (2010) “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 20). Desta forma, procuramos fazer uma avaliação dos níveis de BEE e I, considerando os respetivos indicadores reconhecidos por Portugal e Laevers (2010), para que possam servir de base à nossa futura prática.

Esta avaliação resulta de apenas três semanas de observação, sendo que os níveis de BEE e I atribuídos a cada criança podem não corresponder à realidade da criança no próprio contexto, sendo que após o projeto e toda a intervenção pedagógica será feita uma nova avaliação destes mesmos níveis.

Crianças	Nível geral de bem-estar emocional						Nível geral de implicação						Comentários
*Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. A					x					x			Em algumas atividades diz não ser capaz de as realizar sendo fundamental encorajá-la. Prima da criança “M”.
2. B				X					x				Gosta muito de jogar futebol, sendo o momento que se verifica uma maior implicação.
3. C					x						x		Por ser uma criança calma e autónoma por vezes passa despercebida, no entanto deve procurar-se dar-lhe a atenção que necessita.
4. D			x						x				É uma criança que aparenta uma postura neutra. Gosta de anedotas e de as contar aos colegas, fazendo-os rir. Em situação de brincadeira livre não demonstra interesses preferenciais. Em situações de muito barulho queixa-se e pede ao grupo para diminuir o barulho na sala.
5. E			x						x				Por vezes nega-se a realizar algumas atividades em grupo por não se sentir capaz. Tem dificuldade em resolver os

													seus conflitos através do diálogo, recorrendo frequentemente ao choro. É de nacionalidade Venezuelana e irmã da criança "Q".
6. F					x						x		Procura o adulto para partilhar acontecimentos da sua vida, evidenciando grande autonomia e responsabilidade no seu dia-a-dia. Apresenta bastantes receios ao nível das atividades de cariz motor.
7. G						X					x		Encontra-se referenciada pela Educação Especial, sendo diagnosticado com trissomia 21, atraso global grave de desenvolvimento e dificuldades graves ao nível da linguagem. Apesar de possuir um atraso ao nível da fala, apresenta uma compreensão verbal significativa da maioria das coisas que lhe é dito. Frequenta o jardim-de-infância apenas da parte da manhã. Apresenta dificuldade em compreender o que é correto ou incorreto na relação com os outros e com o meio envolvente. Algumas crianças evitam a interação com o "G", procurando afastarem-se. É fundamental que disponha da presença contínua de um adulto. A docente de educação especial dirige-se duas vezes por semana à sala para lhe dar um acompanhamento mais individualizado. Diariamente à atividades que esta criança não realiza em conjunto com o restante grupo, por ter atividades específicas, pensadas para que possa desenvolver-se da melhor forma.
8. H						x						x	Gosta de experimentar novas atividades, demonstrando curiosidade sobre o meio que o rodeia. Questiona as coisas à sua volta e dá respostas com grau de raciocínio elevado, quando é questionado.
9. I				x								x	Durante o período de observação revelou ser uma criança emocionalmente instável (faz birras e chora frequentemente), no entanto a Educadora informou de que se trata de

												algo recente, podendo advir de situações de fora do contexto visto que os seus pais se separam há 1 ano. Revela dificuldade na partilha de brinquedos e resolução de conflitos.
10.J				x				x				Não interage nas conversas de grupo. Quando questionada, diz concordar com o que é dito, não acrescentando nada nem partilhando algo com os colegas. Frequentemente recorre a gestos para responder a questões individualizadas (acena com a cabeça para sim/não, aponta para objetos, etc).
11.K				x				X				Durante o período de observação, a criança em questão faltou várias vezes, o que nos dificultou a descoberta de características mais evidentes desta. No entanto, é possível compreender que tem uma personalidade forte e que impõe a sua vontade aos colegas.
12.L					x					x		Tem curiosidade sobre o meio que o rodeia. É uma criança autónoma, recetiva às atividades propostas e implicada nas mesmas.
13.M				x				X				É prima da criança “A” e verifica-se uma grande preocupação em querer ajudar ou acrescentar algo no diálogo desta, para que o seu discurso seja mais coerente.
14.N					x			X				Gosta de falar nos momentos de grande grupo. Não gosta de pintar nem de desenhar.
15.O					x					x		É uma criança autónoma, que sabe procurar as atividades que vão ao encontro das suas necessidades.
16.P					x				x			Demonstra alguma dificuldade em respeitar as regras e acordos combinados Interessa-se por construções diversas a partir de materiais recicláveis
17.Q					x					x		Demonstra prazer na partilha dos seus resultados. É de nacionalidade Venezuelana e irmão da criança “E”.
18.R				x						x		Gosta de partilhar as suas ideias e os produtos ao grupo. Revela uma boa capacidade de

													argumentação.
19.S				x					x				Não demonstra interesse em falar em grupo e realizar tarefas de desenhar ou pintar. Aparentemente é uma criança calma, apresentando por vezes alguns comportamentos que o contradizem. Gosta muito de jogar futebol com os colegas. Por norma chega depois das 10:00 h, hora a que os pais vão trabalhar e o deixam no jardim-de-infância.
20.T				X					x				Apresenta um baixo nível de concentração e implicação nas tarefas. Dificilmente consegue recontar uma história ou explicar o que foi falado em grande grupo.

Figura 7 - Níveis de BEE e I do grupo. **Vermelho**: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); **Laranja**: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde**: Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)

Este passo foi importante para conseguirmos compreender em que níveis de BEE e I se encontravam as crianças e definir focos específicos de posterior intervenção, tendo em conta que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128).

2.1.2.4. Análise e reflexão em torno do grupo

Este é um grupo que, no geral, apresenta níveis de bem-estar emocional e de implicação médio/alto. Existem alguns aspetos que nos agradam particularmente, a energia e vitalidade que as crianças apresentam e o facto das crianças se sentirem à vontade tanto com o grupo como com os adultos presentes na sala, estabelecendo relações positivas e significativas entre si. Consideramos que no geral o grupo gosta de atividades livres, pintura e jogos de movimento, sendo que nestes momentos demonstram felicidade e vontade durante a ação. O grupo gosta de dar a opinião e propor novas ideias, assim como tomar decisões acerca do que querem fazer tendo em conta os seus gostos, interesses e necessidades.

Por outro lado, verificamos que algumas crianças escolhem frequentemente a mesma área no brincar livre e espontâneo, não procurando outras zonas da sala

como forma de as explorarem e tirarem proveito das mesmas. Preocupa-nos ainda alguns conflitos relativamente à partilha de brinquedos, as crianças têm ainda alguma dificuldade em resolvê-los autonomamente e recorrendo ao diálogo. Apesar de ser bastante positivo o fato do grupo ser heterogéneo, este fator exige ao adulto uma grande capacidade de escuta e de grande disponibilidade para atender às necessidades de todas as crianças. Apesar disso, seria uma mais valia usufruir das competências (diferentes) de cada criança para favorecer uma aprendizagem cooperativa.

2.1.2.5. Opinião das crianças sobre o jardim-de-infância

O SAC realça como aspeto importante ouvir as crianças. Com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre o jardim-de-infância procurámos, durante o período de observação realizar entrevistas informais. Estas aconteciam individualmente para que aquilo que nos era dito não tivesse influência das respostas das outras crianças, caso estas estivessem em grupo.

Como aspetos positivos as crianças destacaram:

- “Gosto de brincar”
- “Gosto de jogar futebol”
- “Fico feliz quando fazemos experiências”
- “Eu gosto de jogos”

Como aspetos negativos consideraram:

- “Quando está a chover temos que ficar na sala”
- “Eu não gosto nada de pintar”
- “Não gosto quando os outros atiram a bola para o telhado”
- “Não gosto de perder”
- “Fico triste quando elas não brincam ao que eu quero”
- “Às vezes pegam nos meus brinquedos sem me pedir”

As crianças mostraram interesse e/ou desejo:

- “Gostava que a escola tivesse carrosséis como os da Feira de Março”
- “Queria aprender coisas novas”
- “Eu quero que todos brinquem juntos”

- “Não quero que a “E” brinque comigo”

2.2. Procedimentos metodológicos

2.2.1. Problemática do estudo

No decorrer deste projeto procurou-se criar um clima de entreajuda entre as crianças de forma a compreenderem que quando trabalham juntas o resultado é ainda melhor.

Ao longo das três semanas de observação, procurámos analisar e refletir de forma profunda a experiência profissional e quotidiana vivenciada, para tomar consciência das necessidades ou situações problemáticas do contexto. Foram notórias as atitudes egocêntricas das crianças e o hábito de trabalho individual, recorrendo ao adulto sempre que alguma adversidade surgia. Por outro lado, em diversas situações do quotidiano foi evidente um elevado grau de competitividade entre as crianças, esta era clara em momentos de jogo mas também na rotina comum como por exemplo, ser o primeiro da fila ou terminar o almoço em primeiro lugar.

Constatámos tratar-se de um grupo bastante heterogéneo, no que concerne às características individuais de cada criança, verificando-se a existência de personalidades fortes e caracteres definidos. Foi notório que a maioria das crianças trabalhava apenas para si e apenas procurava o feedback da educadora. Observaram-se casos em que os colegas pediam para ver e que não lhes era permitido pelo autor do trabalho. No entanto quando a educadora elogiava e mostrava o trabalho de alguém ao grupo, o seu criador mostrava-se orgulhoso do seu trabalho.

A partilha de materiais manifestou-se outro problema entre as crianças, surgindo conflitos permanentes entre elas. Em algumas situações observadas, verificámos também o facto de existirem opiniões distintas sobre um mesmo assunto levava a discórdias entre as crianças que logo chamavam a educadora.

Num momento em que o papel da educação ganhou destaque, tornando-se mais do que aprender conteúdos académicos, importa dedicar-se também a questões do furo da formação cívica, nomeadamente o desenvolvimento de capacidades sociais fundamentais ao longo de toda a vida.

Desta forma decidimos dar destaque à área da Formação Pessoal e Social que segundo as Orientações Curriculares do Pré-escolar (2016) é uma “área transversal pois embora tendo conteúdos próprios, se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância [...] incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 6). Tendo em conta os princípios que lhe são subjacentes, consideramos que é esta área de interesse que integra a forma como as crianças se relacionam com elas próprias e com tudo o que as rodeia.

O objetivo que nos norteou foi a promoção de uma aprendizagem cooperativa pretendendo com isto, promover a entreaajuda entre as crianças, procurando melhorar o clima de grupo e aumentando os níveis de BEE e I. Após identificarmos esta problemática, fase fundamental a qualquer investigação pois qualquer produção científica deve iniciar-se com a identificação e clarificação de um problema (Almeida & Freire, 2007), recorremos à Educadora no sentido de saber a sua opinião e se considerava pertinente esta temática. Esta identificou a questão como sendo *um problema de muitas crianças de hoje, que prolongam o seu egocentrismo por muito tempo*, considerando que trabalhar esta questão através da aprendizagem cooperativa poderia contribuir para *ajudar as crianças a sentirem-se melhor em todos os momentos*.

Neste sentido optámos pela temática da aprendizagem cooperativa com vista a melhorar a qualidade do contexto, considerando que um bom contexto é aquele que é capaz de promover nas crianças elevados níveis de BEE e I. À semelhança da ideia de Lopes & Silva (2008) procuramos desmistificar a simbiose entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo, deixando transparecer a importância da interação e das relações entre as crianças. Esta foi a base de todo o processo, promover a interação, a entreaajuda e cooperação do grupo. Mais do que trabalho de grupo importa olhar as crianças do contexto como um grupo, considerando todas as qualidades a elas intrínsecas.

Esta temática da aprendizagem cooperativa foi desenvolvida ao longo de toda a prática pedagógica e resultou em melhorias significativas nas crianças, no entanto na fase inicial revelou-se complexa para desmitificar a noção de

competitividade existente, tendo para isso centrado a nossa atenção no facto de ganharmos ou perdermos todos, realçando a importante de trabalharmos todos no sentido de alcançar o pretendido.

No que se refere às pesquisas bibliografias sobre a temática, verificámos que esta se encontra maioritariamente adaptada aos contextos de 1ºCEB mesmo que se defenda o desenvolvimento de competências cooperativas desde cedo. No entanto estas foram fundamentais para compreendermos quais as dinâmicas a ter em conta e inspirar-nos sobre tarefas a realizar.

2.2.2. Questão de investigação

Após identificarmos a problemática sobre a qual considerámos pertinente intervir, torna-se crucial formular uma questão problema que auxilie a delineação deste processo, servindo de ponto de partida para que se organizem e estruturem as ideias principais.

Sendo a aprendizagem cooperativa uma temática sobre a qual a investigação se tem debruçado continuamente, procurámos de alguma forma acrescentar algo que pudesse valorizar a nossa pesquisa, partindo sempre do racional do BEE e I como ‘barómetros’ da qualidade da ação do educacional. Queremos com isto dizer, que nos empenhámos para que, de alguma forma, o nosso projeto trouxesse alguma inovação pedagógica, definida por Cardoso (2000, citado por Cardoso, 2014) como sendo a “ [i]ntrodução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (p. 20) e não uma investigação semelhante ao que existe até então.

Segundo esta ordem de ideias, a questão-problema formulada é a seguinte:

Num contexto educativo caracterizado por uma abordagem experiencial, a promoção de oportunidades de aprendizagem cooperativa contribui para a melhoria da qualidade do contexto, traduzida em níveis mais elevados de bem-estar emocional e implicação?

Importa realçar que neste enquadramento entendeu-se que um contexto educativo de qualidade é aquele capaz de promover elevados níveis de BEE e I

nas crianças. Assim pretendeu-se compreender se, ao propiciar a aprendizagem cooperativa esta conduziria a uma melhoria dos níveis de BEE e I das crianças e consequentemente à melhoria da qualidade do contexto.

2.2.3. Objetivos: objetivo geral e objetivos específicos

Após equacionarmos a questão problema subjacente a este estudo, importa equacionar os objetivos a alcançar para lhe dar resposta. Assim, estabelecemos como:

Objetivo geral:

- Compreender de que forma a promoção de uma aprendizagem cooperativa contribui para elevar os níveis de BEE e I presentes nas crianças, correspondendo a uma mais elevada qualidade do contexto educativo;

Objetivos específicos:

- Compreender o processo de desenvolvimento de competências sociais das crianças;
- Compreender a relevância da participação em atividades baseadas em aprendizagem cooperativa, para o BEE e I das crianças;
- Compreender a relevância da participação em atividades baseadas em aprendizagem cooperativa, para as aquisições nos domínios essenciais do desenvolvimento (OCEPE, 2016).

2.3. Abordagem qualitativa na investigação em educação

A presente investigação classifica-se segundo o paradigma metodológico qualitativo, visto ter a sua origem em contextos singulares e sendo fundamentada na perspectiva de atores individuais (Afonso, 2005). As investigações com este carácter pretendem fundamentalmente a recolha de informações credíveis acerca de determinado aspeto da realidade social para que, após analisada, se possa compreender essa mesma realidade. Neste sentido, é mais relevante o processo de investigação do que os próprios resultados ou produtos decorrentes. Carmo e Ferreira (2008) apontam que este paradigma qualitativo é predominantemente descritivo, devendo essa descrição ser rigorosa e ter a sua origem exclusivamente nos dados recolhidos.

Numa abordagem qualitativa, as variáveis que o investigador identifica, para compreender e agir sobre o contexto, são operacionalizadas através de “categorias” (Coutinho, 2008) ou indicadores (Portugal & Laevers, 2010). Na abordagem experiencial, que enquadra este estudo, as duas variáveis consideradas o BEE e a I, operacionalizam-se através de um conjunto de categorias ou indicadores, oito no caso do BEE e nove quando se trata da I. Correspondem às “variáveis poliatómicas” descritas por Coutinho (2018), visto apresentarem mais do que duas categorias.

Tal como em Pardal e Lopes (2011), na investigação qualitativa que desenvolvemos os investigadores assumiram um papel ativo durante todo o processo, debruçando-se sobre a compreensão das inter-relações presentes no contexto de estudo e valorizando o significado que pudessem ter. Desta forma, os investigadores assumiam um papel relevante, dirigindo-se ao ambiente sobre o qual pretendiam investigar para recolher dados, sendo por isso a “fonte direta dos dados” (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta presença do investigador em contexto, faz com que a própria investigação possua um carácter mais descritivo, procurando transmitir da melhor forma o que foi vivenciado a cada momento, e a realidade em que o investigador se encontra inserido favorecendo análises detalhada e reflexões situadas.

Assim, tal como Bogdan e Biklen (1994), acreditamos que a mais-valia da perspectiva qualitativa está no facto de crer que as pessoas têm “o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham” (p. 284), apostando por isso todo o seu potencial nas pessoas.

2.4. Metodologia – Intervenção/investigação aplicada à Prática Pedagógica

Considerando a necessidade de problematizar e intervir no contexto educacional onde nos encontrávamos, optámos por uma metodologia de intervenção/investigação aplicada à Prática Pedagógica.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), criado por Portugal e Laevers (2010, 2018) constituiu-se como o instrumento ideal para concretização desta metodologia.

2.4.1 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Como vimos, são diversas as dimensões a considerar nos contextos que as crianças frequentam e que procuramos serem de qualidade. O SAC surge no sentido de orientar a nossa visão para esses aspetos, no enquadramento da abordagem experiencial, orientando a ação do educador para que possa promover elevados níveis de BEE e I. Estas variáveis processuais norteiam a intervenção do adulto, que procura os respetivos indicadores para compreender se a forma como intervém é contingente com as atuais necessidades das crianças. Para os seus autores Portugal e Laevers (2010), este instrumento apoia a prática pedagógica, potenciando a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.

O SAC foi criado para servir de suporte aos profissionais de educação, assumindo-se como um instrumento que, incluindo na sua estrutura as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (DGE, 2016), enquadra experiencialmente as práticas de observação e auto-avaliação do educador, numa ação reflexiva que lhe permite, não só compreender o grupo e cada uma das crianças, mas também a contingência entre a sua intervenção e as necessidades que as crianças evidenciam.

Este meio constitui uma forma de avaliar dinâmica e flexível, que orienta toda a intervenção do educador, dotando-o de conhecimentos relevantes à observação, ao registo e à avaliação dos meios, processos e resultados, que espelham a qualidade do contexto por que é responsável.

Desta forma, a aplicação do SAC favorece a construção de uma conceção acerca do grupo, considerando os níveis de BEE e I, permitindo a identificação de crianças que suscitem preocupação e sobre as quais é necessário intervir de uma forma mais personalizada. Ao nível do contexto, o seu uso viabiliza a determinação dos aspetos positivos e negativos, incrementando a melhoria destes últimos, tendo em conta as necessidades das crianças. Para isso, o SAC propõe que se conceba um conjunto de iniciativas que visam a resolução dos problemas identificados, sejam eles no grupo, numa criança específica ou no contexto. No final, será avaliado o resultado das iniciativas desenvolvidas, procurando-se compreender o efeito que provocaram.

Importa salientar que este sistema de acompanhamento das crianças é ajustado aos objetivos de avaliação em educação pré-escolar; no entanto, o ciclo que aqui se propõe, sugere uma ordem dissemelhante à que surge nas OCEPE, de observação/registo, planeamento, avaliação e reflexão. Em contrapartida, o SAC é composto por um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, atendendo a diversas dimensões que influenciam o nível de BEE e I da criança e, consequentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento.

2.4.1.1. *Continuum de observação, avaliação, reflexão e ação*

O SAC constitui um instrumento de avaliação mas também de monitorização contínua no contexto. Esta é realizada através de sucessivas observações, avaliações, reflexões e ações, sendo por isso fundamental que o profissional desenvolva estas competências, pois só assim poderá identificar os aspetos a melhorar, quer a nível individual, de grupo ou do contexto em geral.

Para podermos definir objetivos específicos de mudança, importa saber observar, avaliar aquilo que foi observado, refletir sobre o mesmo para pensar em alternativas de ação. Tudo isso é fundamental, pois como menciona Portugal (1998), o ato de planificar, arranjar, avaliar e reajustar constitui um processo contínuo na procura da qualidade, investigando o que melhor se adapta às crianças e as suas necessidades. Só este ciclo contínuo permitirá a melhoria sucessiva do contexto e consequentemente, procurar alcançar a emancipação da criança.

Seguidamente, centraremos o nosso olhar sobre cada um destes aspetos, sabendo que se devem influenciar mutuamente e que nenhum deles pode ser esquecido.

No que concerne à observação, como refere Vayer (1993), um aspeto importante que devemos considerar quando procuramos compreender o comportamento das crianças é observar o comportamento do adulto pois a forma como este se comporta, os seus ideias e as características que lhe são intrínsecas, refletem-se na sua prática e em consequência disso nas crianças. Desta forma a observação constitui uma possível maneira de apreender as crianças na educação de infância, permite vê-las viver. O autor completa esta ideia aludindo à importância de atender à individualidade da criança,

considerando os seus desejos e as capacidades. A observação permite a identificação desses aspetos, como aquilo que dá prazer à criança, os seus gostos e interesses, as suas capacidades e dificuldades, a forma como se relaciona, se evidencia bem-estar emocional e em que atividades se implica, constituindo desde logo uma fonte central à recolha de dados para uma possível melhoria. Ao observar o educador obtém ferramentas para refletir acerca de estratégias de ação a utilizar e adquire conteúdos para realizar uma avaliação acerca da sua prática pedagógica.

Para além de observar, importa refletir que, para Roberts-Holmes (2006), a reflexão *“is an ongoing process rather than a one-off event. It involves a constant process of reflecting upon your actions and rethinking your action in the light of your reflection”* (p. 256).

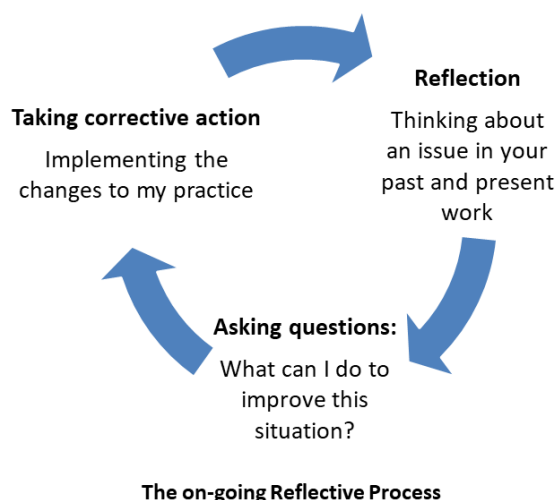


Figura 8 - The ongoing reflective process. (Fonte: “Early Childhood” de Roberts-Holmes, 2006. P. 257)

Segundo Schön (1992, citado por Alarcão, 1996) citando existem quatro noções fundamentais a considerar neste processo de reflexão, concretamente o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação refere-se ao que o professor demonstra na execução da ação, é dinâmico e resulta da numa reformulação da própria ação. O autor considera que as descrições verbais são o resultado de uma reflexão. Quando esta reflexão ocorre em simultâneo com a ação, denomina-se “reflexão

na ação” e permite reformular o que estamos a fazer enquanto o executamos, ajustando-o às situações que surjam. No entanto, se essa reflexão resulta da reconstrução mental da ação para tentar analisar retrospectivamente, chama a essa “reflexão sobre a ação”. Assim, esta resulta de um “olhar *a posteriori*” sobre as situações, permitindo compreender de uma forma mais complexa o que se passou durante a ação. Para complementar estes momentos de reflexão, o autor destaca a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Esta ajuda o professor a desenvolver-se e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Por outro lado, contribui para que o professor desenvolva novos raciocínios, outras formas de pensar, de compreender, de agir e novas soluções para os problemas com que se depara. Em suma, a reflexão-ação é um processo fundamental à atividade docente e essencial na procura da qualidade na educação.

Assim, precisamos de ser mais refletivos e de saber como podemos melhorar esta capacidade, para que através dela possamos ser mais autónomos, responsáveis e críticos (Alarcão, 2003).

Em síntese, podemos considerar que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas próprias teorias sobre as práticas ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições em que a modelam.” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 100).

Desta forma, o pensamento reflexivo serve de apoio ao progresso em educação (Abrantes & Laland, 1996), sendo que o ser-se reflexivo constitui uma forma de estar em educação. Ainda no que se refere aos professores a reflexão acerca da forma como ensina permite evitar rotinas monótonas, permitindo a análise das variadas situações decorrentes no contexto, ao mesmo tempo que adquirem uma maior autonomia de pensamento em relação às ideias que sobrevoam o seu quotidiano (Cardoso, Peixoto, Serrano, & Moreira, 1996). Os mesmos autores realçam ainda as três atitudes que Dewey (1993) considera fundamentais à ação reflexiva: abertura de espírito para considerar determinadas alternativas e assumir a existência do erro, responsabilidade essencial para ter em conta as consequências das ações realizadas e por fim, o empenho, enquanto fator imprescindível para mobilizar as atitudes anteriores.

Assim, o pensamento reflexivo revela-se uma capacidade fundamental à função docente e que deve ser desenvolvida ao longo da prática.

Por sua vez, a ação materializa-se na intervenção do adulto que agir no sentido de atingir os objetivos que definiu para a melhoria da qualidade do contexto. Neste momento, o educador põe em prática as intenções que planeou para o seu grupo, criando situações que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento da criança nas diferentes áreas.

Para Freire (1972), a reflexão e a ação constituem dois pilares essenciais para que ocorram transformações sobre uma determinada realidade. Desta forma, para que ocorram alterações sobre aquilo que observamos torna-se fundamental refletir sobre o modo como se encontra e quais as possibilidades de transformação que ganharão corpo durante a ação em contexto.

No que concerne à avaliação, importa considerar a ocorrência de alguma melhoria daquilo que se observa. Esta avaliação irá permitir em seguida uma ação resultante desta análise. Desta forma a avaliação funciona como uma referência para o educador, que compreende se a sua prática se encontra em consonância com as necessidades das crianças. A avaliação deve ter como objetivo **avaliar para a aprendizagem**, procurando promovê-la, e não, avaliar a aprendizagem da criança (Carvalho & Portugal, 2017). Esta irá permitir a tomada de decisões informadas e possibilitar ao educador a compreensão dos níveis de implicação e bem-estar presentes no seu grupo, para que posteriormente possa atuar no sentido de os melhorar.

Cada ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação é traduzido em três fases distintas que compõem o SAC e que são documentadas segundo diversas fichas. Estas fases e consequentemente, as fichas (Anexo 3) a elas associadas permitem que se opte por centrar o nosso olhar ao nível do grupo ou por outro lado, direcioná-lo a uma criança em específico.

Segundo este sistema, importa ouvir os seus intervenientes, aqueles acerca dos quais tudo gira em volta, as crianças. Dando realce aos aspetos positivos e negativos identificados pelas crianças relativamente ao jardim-de-infância e os seus interesses e desejos referidos.

No final da terceira fase, inicia-se um novo ciclo, que implicará uma nova avaliação, mais análises e reflexões, e a definição de outros objetivos e iniciativas, consoantes a pertinência desta nova avaliação.

2.4.1.2. Fases do SAC e suas potencialidades

No SAC, cada ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação traduz-se em três fases distintas, documentadas através de diversas fichas. Estas fases e, conseqüentemente, as fichas a elas associadas, permitem que se opte por centrar o nosso olhar ao nível do grupo ou, por outro lado, direcioná-lo a uma criança em particular (por apresentar níveis apenas médios ou baixos de BEE e/ou I).

A utilização do SAC envolve uma ficha introdutória de identificação do contexto, da educadora e do grupo de crianças, e uma outra ficha de caracterização geral do contexto. Esta engloba uma caracterização da comunidade, as características e expectativas das famílias, os recursos de que o contexto dispõe e ainda as finalidades definidas no Projeto Curricular do Estabelecimento.

Posto isto, surge o primeiro ciclo de aplicação do SAC, que se inicia com a fase 1, traduzida na avaliação geral do grupo de crianças e avaliação individualizada (ficha 1g e 1i). Realça-se que todas as fichas ‘g’ correspondem ao grupo, sendo as fichas ‘i’ de caráter individual.

A ficha 1g reflete uma abordagem dirigida ao grupo em geral, em que se efetua um diagnóstico dos níveis de BEE e I de cada criança do grupo. Para cada um destes parâmetros, existem cinco níveis; no entanto, se o educador se encontrar em dúvida entre dois níveis, poderá optar por uma ‘marca’ de interrogação. Consoante a atribuição dos níveis, são utilizadas diferentes cores, sendo o vermelho atribuído a níveis baixos (1 e 2), associado às crianças que assim motivam preocupação e, por isso, torna-se pertinente a elaboração de uma análise individualizada, mais aprofundada, na fase seguinte; o laranja surge associado ao nível 3, ou aos casos em que existe dúvida, situações em que o desenvolvimento da criança poderá estar restringido; o verde aparece associado aos níveis 4 e 5 de BEE e I. Caso se verifiquem várias crianças identificadas a

vermelho ou laranja, será importante considerar, de modo mais extensivo, que o próprio contexto não está a dar resposta às necessidades das crianças.

A ficha 1i estrutura uma avaliação individualizada e fornece uma visão geral de cada criança, das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, considerando as suas competências pessoais e sociais, concretamente as suas atitudes, os comportamentos em grupo e os domínios essenciais de aquisições desenvolvimentais. Esta avaliação considera a perspetiva da criança e inclui conversas com os pais, para que possam contribuir para este processo e em conjunto com o educador, delinear os próximos passos e determinar possíveis estratégias a utilizar em conjunto, em benefício da criança. Assim, esta fase irá permitir identificar possíveis situações problemáticas que requeiram a atenção do educador.

Em seguida, a fase 2 constitui-se numa análise e reflexão, tanto ao nível do grupo como individualizada da criança (ficha 2g e 2i), relativamente às informações recolhidas durante o processo de avaliação e tendo como objetivo a recolha de conclusões pertinentes.

Se na fase anterior era importante avaliar os níveis de BEE e I, neste momento com a ficha 2g importa analisar e refletir em torno do grupo e do contexto. Para isso, o SAC propõe que se identifiquem os aspetos positivos e negativos do grupo e em seguida, do contexto considerando diferentes dimensões da qualidade às quais devemos atender nomeadamente, a oferta, o clima de grupo, o espaço para iniciativa, organização e o estilo do adulto. Refletir acerca destas variáveis contextuais contribuirá para justificar os níveis de BEE e I, e permitirá compreender onde é essencial atuar. Importa que o educador tenha consciência dos aspetos positivos para que possa utilizá-los como *trunfo* e procurando não fazer alterações bruscas que os possam modificar. Os pontos negativos irão enfatizar os aspetos onde o educador deve intervir, no sentido de melhorar a qualidade do contexto educativo.

Como qualquer processo em educação, importa ouvir os seus intervenientes, aqueles acerca dos quais tudo gira em volta, as crianças. Assim, esta ficha considera os aspetos positivos e negativos identificados pelas crianças relativamente ao jardim-de-infância e os interesses e desejos por elas referidos.

Por outro lado, destacam-se as características e recursos da comunidade, das famílias e do Projeto do Agrupamento de Escolas em que o jardim de infância se inclua. Em seguida, permite que se elabore um balanço global do contexto servindo de síntese dos aspetos positivos e negativos, oferecendo um último espaço que permite que se registem ideias significativas para o desenvolvimento do Projeto Curricular do grupo.

Considerando o percurso individual, nesta fase surge a ficha 2i, destinada às crianças que constituem uma preocupação para o educador, a fim de desenvolver um processo de melhoria de forma individualizada. Esta ficha de análise e reflexão individualizada permite identificar os níveis de BEE e I, em que o educador considera que a criança se encontra e define uma impressão geral acerca da criança, guardando espaço para o registo de dados familiar que possam ser relevantes. Um outro aspeto fundamental que integra, são as relações da criança, tanto com o educador, como com auxiliares, família e comunidade educativa em geral, dado que a qualidade destas relações constitui um fator determinante para que a criança possa apresentar níveis mais elevados.

Nesta ficha, dá-se ênfase à implicação da criança, tomando conhecimento das atividades nas quais a criança se implica bem e naquelas em que se implica menos, relacionando-as com as respetivas áreas desenvolvimentais. À semelhança das outras fichas do SAC, também esta considera a perspetiva da criança, procurando saber a sua opinião em relação ao jardim-de-infância, nomeadamente o que mais gosta e o que menos gosta, justificando; ainda, é pedido à criança que indique desejos que gostaria de ver atendidos neste contexto. No término da mesma, é solicitado ao educador que volte a utilizar parte da ficha 1i, analisando e refletindo acerca das competências pessoais e sociais da criança, suas atitudes, comportamentos no grupo e domínios essenciais.

Por fim, a fase 3 procura definir os objetivos e iniciativas (ficha 3g e 3 i), consistindo por isso na procura de soluções para os aspetos menos fortes identificados, e que queremos melhorar. Neste sentido, a ficha 3g visa a definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo. Para cada uma das variáveis contextuais, explanam-se os aspetos específicos de mudança e

quais as iniciativas ou ações a desenvolver para as conquistar. Existe ainda um espaço destinado a observações.

No que toca ao plano individual, a ficha 3i começa por realçar as preocupações para com a criança em questão e efetua um balanço dos aspetos positivos e negativos que a caracterizam. À semelhança da ficha de grupo, definem-se os objetivos de ação e as iniciativas possíveis para os alcançar. Para todo este processo, e segundo a lógica pré-estabelecida do SAC, que se apoia na parceria com as famílias e a comunidade, surge um espaço destinado à conversa com os pais ou outros serviços que possam ser pertinentes neste processo.

No final desta fase, inicia-se um novo ciclo, que implicará uma nova avaliação, mais análises e reflexões que ditarão a definição de outros objetivos e iniciativas.

2.5. Técnicas de recolha de dados

Em seguida iremos clarificar as técnicas de recolha de dados utilizadas, de entre elas a observação, o inquérito e a compilação documental.

2.5.1. Observação

A observação é desde sempre um dos principais meios de recolha de dados em investigações mas também na prática diária de qualquer profissional, permitindo retirar informações de diversos níveis.

Segundo Carvalho & Portugal (2017) quando o adulto realiza uma observação cuidada e atenta sobre a criança, esta permitir-lhe-á “descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses” (p, 22), neste sentido a observação deverá ser para qualquer educador a base do processo educativo, contribuindo para que este dê respostas mais eficazes às necessidades das crianças. Desta forma, a observação ganha realce no sentido em que permite um conhecimento direto daquilo que acontece, permitindo constatar os comportamentos, as ações e as interações em contexto.

Pelas vantagens que lhe são associadas e pelo facto de nos encontrarmos inseridas e com fortes relações em contexto, optámos pela observação participante em que o observador vive a situação e consequentemente conhece a

realidade do estudo a partir do seu interior (Pardal & Lopes, 2001). Por nos encontrarmos há algumas semanas em contexto, no momento em que iniciámos o projeto, sentimos que a aceitação destes observadores participantes aconteceu de forma absolutamente natural.

Tendo a observação um carácter subjetivo, consoante as vivências e histórias do pesquisador, o fato desta ser participante e direta permitiu-nos aproximar da perceptiva do investigador em relação à dos sujeitos em questão e aproximar-nos dos significados que estes atribuem às suas ações (Ludke & Marli, 1986).

Esta técnica de recolha de dados é bastante fidedigna na medida em que a informação recolhida não se encontra condicionada por diferentes pontos de vista.

Trata-se de uma observação não estruturada na medida em que foi realizada no campo e como menciona Cozby (1989, citado por Afonso, 2005):

é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem... (p. 92)

2.5.2. Inquérito

O inquérito surgiu no âmbito das entrevistas realizadas, procurando com ele conhecer e compreender o ponto de vistas das crianças. Numa fase inicial para conhecer os seus interesses e necessidades e posteriormente para compreender o seu *feedback* em relação à nossa prática.

2.5.3. Análise documental

Esta técnica tem por base a análise documental que se revela uma técnica imprescindível na abordagem de dados qualitativos porque “constituem uma fonte estável e rica” (Ludke & Marli, 1986). Desta fazem parte todos os documentos que possam fornecer informações relevantes à pesquisa.

A análise dos documentos disponibilizados pela educadora permitiu-nos o acesso às fichas individuais de cada uma das crianças, aos seus dados pessoais e às avaliações realizadas trimestralmente. Desta forma foi-nos possível conhecer

melhor o grupo, as características individuais das crianças, os seus gostos e compreender um pouco mais acerca do seu meio envolvente.

Por outro lado, analisámos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de modo a compreender de que formas são abordadas as questões da cooperação.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Importa realçar os instrumentos de recolha de dados utilizados, dos quais fazem parte as notas de campo, as fotografias, as entrevistas, as gravações áudio e vídeo e o SAC.

2.6.1. Notas de campo

Durante ou após qualquer observação ou intervenção importa que se façam alguns registos a quente da maioria dos aspetos que nos recordemos. O investigador enquanto o faz, descrevendo o que aconteceu, viu, sentiu ou fez poderá registar também algumas ideias, estratégias ou reflexões. Assim as notas de campo constituem para Bodgan e Biklen (1994) a narração escrita de tudo o que investigador ouve, vê, experiencia e até das suas reflexões e pensamentos.

Desta forma as notas de campo devem ser bastante descritivas procurando especificar o máximo de detalhes para que a informação não se perca. Para além da descrição propriamente dita, poderão existir comentários adicionais que a irão enriquecer como o retrato de algum sujeito, a reconstrução de diálogos, a descrição do espaço físico, o relato de acontecimentos particulares, a descrição de atividades e o comportamento do observador (Bodgan & Biklen, 1994).

Uma componente essencial às notas de campo é sua parte reflexiva, de cariz mais pessoal onde poderá dar a sua opinião, analisando os sucessos e insucessos ocorridos e aquilo que poderia ser alterado. Por outro lado é nesta que se colocam “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), que servem de base à sua reflexão. Esta reflexão é fundamental dado que leva o profissional a consciencializar-se acerca da sua identidade profissional, levando-o a exercer a sua prática com maior qualidade.

É fundamentalmente através das notas de campo que procuraremos dar voz às crianças ao longo da análise de dados e compreender de que forma foi

valorizada esta “voz”. Nas notas de campo, para além de registar como de desenrolaram as atividades, incluiremos reflexões diárias e expressões significativas das crianças, sempre que existam. Iremos refletir essencialmente acerca da nossa postura e daquilo que conseguimos proporcionar às crianças, procurando analisar a quente os indicadores de BEE e I proporcionados. Assim, estas notas de campo funcionaram como um diário pessoal que acompanhará o desenrolar do projeto.

Por norma, estas notas de campo foram elaboradas após a ocorrência das sessões, para que pudéssemos acompanhar e auxiliar o decorrer das atividades mas também para evitar que se perdessem observações importantes enquanto registávamos outros aspetos. Estas anotações ocorriam após cada atividade, logo que possível para que estivesse presente o maior número de detalhes e a vivacidade dos acontecimentos.

2.6.2. Fotografias

A fotografia é outra forma de registo das observações passível de ser utilizado. Esta constitui um meio de obtenção de dados descritivos, podendo ser analisados indutivamente. Como diria Stott (1973, citado por Bodgan & Biklen, 1994) “Se eu pudesse contar uma história por palavras não teria tido necessidade de arrastar uma câmara fotográfica” (p. 183).

Para que as fotografias, mais concretamente o aparelho para as tirar, não interfira com a normalidade das ações nem propicie outros comportamentos quando direcionada a alguém, Bodgan & Biklen (1994) propõe que o fotografo se torne “invisível” aos olhos da criança. Para isso sugerem que se aposte na familiaridade, que levará a criança a ficar indiferente perante a sua presença. A ocorrência desta familiaridade pode acontecer em tempo indeterminado, podendo tornar-se evidente em 15 minutos ou demorar alguns dias. Os mesmos autores, consideram a distração, uma outra forma de evitar que a presença de um individuo a tirar fotografias interfira com a normalidade, pois se as atividades tiverem a capacidade de implicar as crianças, será dada pouca ou nenhuma atenção às fotografias.

Na medida em que “um fotógrafo não é um bom observador” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 143) podendo ignorar as relações e os comportamentos, importa sempre que possível promover a colaboração entre um fotógrafo e um observador. Neste caso utilizámos a ajuda do nosso par cooperante, para que, enquanto orientávamos as atividades e fazíamos outro tipo de registos esta fosse tirando fotografias. Sempre que necessário despertávamos a sua atenção para momentos chaves dos quais seria importante reter informação.

Ao longo da prática pedagógica, eram realizados registos fotográficos das diferentes atividades realizadas, por esse motivo considerámos que a presença de um “fotógrafo” não condicionou a forma natural de atuação ao longo das atividades.

Sentimos que o fato de procurarmos omitir a identidade do nosso grupo, preservando-a, ao nível das fotografias perder-se-á uma parte importante que permitiria aos leitores constatar muito daquilo que será dito pois nelas são evidentes muitos dos indicadores de BEE e I, assim como outros detalhes surpreendentes. Apesar disso procuraremos transmitir todo o processo vivenciado com a maior clareza possível.

2.6.3. Entrevistas

Para além da observação, a entrevista constitui uma outra fonte essencial de recolha de dados.

A entrevista constitui uma forma de conversação mais intencional e orientada, que pressupõe uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado e que habitualmente é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

Optámos pelas entrevistas informais com as crianças uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008) estas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade, uma vez que são utilizadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (p. 93). Desta forma aproveitámos as situações informais ou até a própria dinâmica quotidiana por exemplos, os momentos de grande grupo, para as efetuar.

O caráter atribuído a esta entrevista, não estrutura, atribui-lhe maior liberdade e flexibilidade, o que, quando se trata de crianças constitui na nossa opinião uma vantagem permitindo-nos partir de pequenos aspetos citados por elas.

Para estas entrevistas usufruímos da empatia criada até ao momento com as crianças e da nossa sensibilidade perante as mesmas. Nesses momentos, à semelhança de outros realizados em grande grupo procuramos criar um clima de estímulo e de aceitação mútua para que aquilo que era dito pelas crianças pudesse fluir de uma forma mais autêntica (Ludke & Marli, 1986).

2.6.4. Gravações áudio e vídeo

Outra forma de auxiliar o processo de registo das observações e das entrevistas, com o intuito de juntar o máximo de informação possível são as gravações, sejam elas por via áudio ou vídeo. Dado que nos encontrávamos numa observação participante e que as notas de campo apenas eram registadas no final, para que pudéssemos orientar as crianças durante a atividade, surgiu a necessidade de procedermos a gravações áudio e vídeo que nos permitissem por um lado registar tudo aquilo que era dito pelas crianças e por outro, observar posteriormente alguns dos indicadores de BEE e I. Uma das principais vantagens deste técnica de recolha de dados é que pode ser examinada sucessivamente pelo investigador para que possa atender a pormenores e reparar em aspetos que durante a observação lhe passaram despercebidos.

As gravações áudio não interferiam com a normalidade, no entanto o vídeo tornava-se um pouco intimidante, por esse motivo foi utilizada esta técnica apenas numa sessão, visto queremos essencialmente o bem-estar emocional das crianças e que tudo fosse o mais natural possível.

Durante todas as sessões foram realizadas gravações áudio, no entanto não procedemos à transcrição de todas na íntegra. Apesar disso na análise de dados iremos deborcar-nos sobre alguns enxertos.

2.6.5. O SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

O SAC constituiu um instrumento de acompanhamento das crianças ao longo de toda a prática pedagógica sendo por isso em parte um dos instrumentos

utilizados para obter dados em relação à evolução e às mudanças que ocorreram ao nível do contexto e/ou do grupo. Para podermos sintetizar a sua informação criamos uma escala que nos permitisse obter uma visão geral dos níveis de BEE e I das crianças (Anexo 4). Esta considera a existência destas duas variáveis e os seus diferentes níveis e deverá ser preenchida com uma cruz (X) consoante os níveis em que cada criança se encontrava durante a atividade. Surge ainda um espaço para comentários, onde poderá ser registada a falta de qualquer criança ou algo que possa interferir com os atuais níveis, como por exemplo o fato de se encontrar doente.

2.7. O processo de intervenção e investigação

2.7.1. Variáveis processuais

Numa perspetiva experiencial, no sentido de promover a qualidade educativa do contexto em que as crianças estão inseridas, importa trabalhar no sentido da emancipação da criança. Para isso, o adulto deve atender primordialmente a duas dimensões processuais: o bem-estar emocional e a implicação (ou envolvimento, que aqui serão usados como sinónimos ou traduções diferentes de um mesmo conceito); estas, indicam, aqui e agora, a qualidade da experiência interna da criança, respetivamente ao nível dos processos emocionais e desenvolvimentais.

A implementação da aprendizagem cooperativa neste contexto visou precisamente elevar ao máximo os níveis de cada uma destas variáveis, observáveis através de indicadores claramente identificados na literatura (Portugal & Laevers, 2010). Foi nestas dimensões e indicadores que nos apoiámos para realizar a análise e interpretação dos dados gerados ao longo da intervenção. Entende-se por ‘variável’ o “atributo que reflete ou expressa um conceito ou constructo e pode assumir diferentes valores” (Coutinho, 2018, p. 71), ou seja, são as características cuja grandeza se altera consoante as pessoas que consideramos.

Relembrando os conceitos de que falámos anteriormente, a implicação deve ser vista como reflexo da qualidade da atividade que proporcionamos à criança. Quando consideramos este indicador, torna-se fundamental ter em consideração

a necessidade de exploração que a criança tem e o seu nível atual de desenvolvimento.

Portugal e Laevers (2010, pp. 27-28), bem como Laevers (2014) realçam a existência de diversos sinais ou indicadores de implicação:

- Concentração - a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza e dificilmente a sua atenção é desviada. Este indicador poderá ser notório quando o observador se detém sobre o olhar da criança, que em momentos de implicação elevada se fixará somente na atividade em curso. Para os autores, um dos aspetos mais preponderantes na análise da implicação, é a concentração, pois explica que a criança “envolvida foca sua atenção até seu limite máximo” (Laevers, 2014, p.159).
- Energia – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta é evidente através do falar alto ou da pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental é deduzida através de expressões faciais.
- Complexidade e criatividade – a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.
- Expressão facial e postura – indicadores não verbais fundamentais para compreendermos o nível de implicação da criança. Importa distinguir um olhar vazio de um olhar intenso e focalizado. A postura revela a concentração, entusiasmo ou tédio. Estes dois sinais permitem descobrir sentimentos e, mesmo quando a criança se encontra de costas, é possível perceber de que forma está a viver a atividade em curso.
- Persistência – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração.

- Precisão – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo minuciosas e atentas aos pormenores. Pelo contrário, a falta de implicação manifesta-se sobretudo pelo “despachar”.
- Tempo de reação – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Tendem a correr para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Esta vivacidade de resposta a estímulos verifica-se também ao longo do jogo ou tarefa realizada.
- Expressão verbal – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação, bem como as descrições entusiastas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.
- Satisfação – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está presente, é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acarinhando o produto.

Para poder avaliar esta característica tão subjetiva, Laevers (2004) criou a “Escala de envolvimento de Leuven” (LIS) que propõe cinco níveis distintos, sendo que “[o] nível de implicação é indicativo da qualidade das oportunidades e desafios oferecidos pelo contexto” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 43). No nível 1 – muito baixo – considera-se que existe uma ausência total de implicação, que se traduz em situações em que a criança não participa nem se interessa pelas atividades. O nível 2 – baixo – encontra-se associado a situações de implicação que acontecem esporadicamente ou sofrem frequentes interrupções. O nível 3 – médio – reputa-se a atividades mais ou menos continuadas, ou atividades sem grande intensidade. A criança desenvolve as atividades, mas os principais indicadores de implicação não são visíveis e, durante a mesma, é provável que outros estímulos despertem a sua atenção. No nível 4 – alto – verifica-se que as atividades espelham momentos intensos, que fazem com que a criança evidencie sinais explícitos de implicação. Nestes momentos quase não se verificam interrupções, porém pode ser necessária intervenção do adulto incentivando a

criança a continuar, quando a sua atenção por breves momentos for superficial. Por fim, o nível 5 – muito alto – constitui o auge da implicação, aquele em que a atividade é intensa e continuada, e a criança revela com frequência indicadores de implicação. Neste caso, outros estímulos que surjam não demolem a implicação da criança (Laevers, 2004).

Apesar disto, alguém com um elevado nível de implicação não se encontra a todo o momento neste estado de profunda exploração, carecendo de espaço para o conforto, a partilha de sentimentos, de momentos de diversão, assim como espaço para sonhar (Santos, 1998).

Outra variável importante neste processo é o BEE da criança, considerado por Carvalho e Portugal (2017, p. 42) “um estado emocional”, sendo que sem ele é menos provável que se verifiquem elevados níveis de implicação na criança, dado que esta não se encontrará disponível para implicar numa tarefa.

Também esta variável apresenta diversos indicadores observáveis, considerados por Portugal e Laevers (2010, pp. 21-22):

- Abertura e receptividade – a criança está receptiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.
- Flexibilidade – perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades.
- Autoconfiança e autoestima – a criança irradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Em situações de insucesso, compreende que há coisas que ainda não é capaz de fazer, sem se sentir frustrada.
- Assertividade – a criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões e pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.

- Vitalidade – a criança transborda de vida e alegria, visíveis nas suas expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos.
- Tranquilidade – trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retorna facilmente ao estado de tranquilidade.
- Alegria – a criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e experiência, de forma “certa”. Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível, outras vezes as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.
- Ligação consigo próprio – a criança que experiencia bem-estar emocional estabelece uma boa relação e contacto consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Se, temporariamente, surgirem sentimentos negativos e desagradáveis, a criança aceita-os e lida com eles de forma construtiva. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Na análise do BEE, não se considera necessária a presença de todos estes indicadores e assume-se que as crianças têm personalidades diversas, o que fará com que expressem o seu BEE de forma diferente. Por este motivo, importa que não se interpretem estes indicadores de uma forma rígida.

Para avaliar o nível de BEE de uma criança, Portugal e Laevers (2010) consideram existir cinco níveis distintos: o nível 1 – muito baixo – reflete uma criança triste, que apresenta claros sinais de desconforto, desde o choro ao medo e tristeza. Andrade, Santos, Costa e Souza (2014, p. 160) vão mais além, considerando que, neste nível, a criança “está em risco de desenvolvimento ou em sofrimento emocional”; o nível 2 – baixo – é atribuído a crianças que apresentam sinais menos explícitos de desconforto emocional do que o estado anterior, como por exemplo a expressão facial e a postura; o nível 3 – médio/neutro ou fluente – aplica-se a crianças que, de um modo geral, não estão

felizes nem tristes, apresentando-se um pouco apáticas ou com bem-estar inconstante; o nível 4 – alto – adequa-se a crianças que demonstram sinais evidentes de BEE e em que os momentos de desconforto acontecem bastante ocasionalmente; o nível 5 – muito alto – associa-se a uma criança que evidencia confiança em si mesma, sente-se bem e feliz, manifestando claros sinais de bem-estar emocional. Esta criança estabelece boas relações com o mundo que a rodeia e encara os desafios sem atitudes derrotistas. Mostra-se bem consigo própria e em harmonia com o meio que a rodeia.

Assim, se os níveis de BEE e I “forem elevados, isso significa que o seu desenvolvimento estará a decorrer da melhor forma.” (Iglésias, 2016, p. 23). Quando são baixos, mostram ao educador que deve transformar/enriquecer a sua intervenção, no sentido de os aumentar.

2.7.2. Planeamento do projeto

O projeto foi pensado, de modo a minimizar ou até mesmo solucionar a problemática identificada no contexto e por isso melhorar a interação entre as crianças através da criação de momentos e até mesmo rotinas mais cooperativas.

Começámos por introduzir dinâmicas no contexto, por exemplo no momento da higiene em que clarificámos que deveriam partilhar a torneira quando lavam as mãos para poupar água e que ao mesmo tempo teriam a companhia dos colegas, num outro contexto, concretamente em atividade de culinária poderiam segurar o recipiente enquanto os colegas mexiam os ingredientes. Estas pequenas indicações, que foram discutidas com as crianças iniciaram alguma ligação entre elas.

Mais tarde resolvemos introduzir um outro princípio decorrente dos desenhos na área da expressão plástica, quando realizados autonomamente ou de forma orientada, cada criança apenas poderia ter um lápis e caso desejassem utilizar o lápis de outra pessoa, deveria pedir-lhe. Esta dinâmica criou uma maior partilha de ideias durante a realização dos trabalhos pois as crianças tendiam a questionar o que seria desenhado com determinado lápis ou como estava o desenho até então.

O projeto propriamente dito, que se seguiu, foi pensado tendo em conta os interesses das crianças e procurando integrar as diferentes áreas de conteúdo que integram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de modo a promover uma abordagem integrada e globalizante dos princípios e fundamentos remetidos pelas mesmas no respetivo documento.

Ao longo do planeamento deste projeto procurámos privilegiar a realização de jogos visto que permitem articular a função educativa à lúdica e por isso contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao mesmo tempo que favorece a diversão entre as crianças. Neste caso concreto e dada a temática sobre a qual nos centrámos favorecemos a realização de jogos cooperativos visto que apelam à cooperação entre os diversos elementos e nos quais eles “jogam uns com os outros e não uns contra os outros” (Penas, 2012 citado por Baço, 2013, p. 29), valorizando-se a interajuda e união entre eles.

Após analisarmos outras investigações desta área verificámos que tendiam a incidir sobre atividades que se repetiam mutuamente e neste sentido, procuramos fornecer um carácter inovador à presente investigação, inspirando-nos no que existe para acrescentar e/ou valorizar as nossas propostas.

Inicialmente definimos uma sequência aparentemente lógica para o nosso projeto, no entanto no decorrer do mesmo foram diversas as alterações que se sucederam pois segundo defendem Carvalho e Portugal (2017) a planificação não deve ser rígida, devendo exigir uma abertura para que esta possa ser “reformulada e complementada num processo dinâmico ao longo de todo o período de vigilância definido, à medida das necessidades do grupo” (p. 54). Estas alterações surgiram inevitavelmente para que este projeto fosse nosso, ou seja, não apenas de quem o implementa mas também das crianças que dele usufruem, sendo por isso construído com elas, tendo em conta as suas opiniões e os seus pareceres, mesmo que as crianças não tivessem uma consciência plena dos objetivos do projeto, elas são parte dele, alias a peça mais importante de todo este processo. Por esse motivo, procurámos valorizar sempre que possível todo o feedback que nos davam.

2.7.3. Estratégias de intervenção

Nos primeiros anos de vida de uma criança, as figuras parentais servem de exemplo à criança. Quando esta integra um contexto educativo, o educador e restantes adultos presentes passam a executar também eles esta função. Segundo esta ordem de ideias e sendo nós um exemplo para a criança, só poderemos exigir da criança aquilo que conseguimos passar-lhe.

Assim, se desejamos que as crianças cooperem entre si, se respeitem e ajudem, também nos o devemos fazer. Por isso no decorrer do projeto a cooperação com a Educadora Cooperante, a auxilia educativa e o par pedagógico foram uma constante.

Após construirmos uma bagagem sólida da teoria que sustenta o projeto e adquirirmos conhecimentos acerca da sua prática da aprendizagem cooperativa, tornou-se fundamental definir algumas estratégias a ter em conta na observação, concretamente:

- Estimular as competências sociais e cognitivas de cada uma das crianças e do grupo em geral, encorajando-as e estimulando-a, enquanto mediadora do processo;
- Preparar as atividades e prever uma organização que possibilite uma grande autonomia às crianças, não interferindo sem que seja absolutamente necessário;
- Ser sensível ao vivido da criança e criar uma relação de confiança na criança;
- Organizar o espaço educativo para que as crianças possam desfrutar ao máximo de cada atividade;
- Discutir e clarificar as regras de convivência e de cooperação sempre que surjam situações propícias para tal.

Estas estratégias orientaram-nos durante a intervenção do projeto, para que este sucedesse com maior eficácia e procurando ser o mais benéfico possível para as crianças.

2.7.4. Apresentação das atividades implementadas

Ao longo da toda a prática pedagógica, procurámos promover momentos de aprendizagem cooperativa; no entanto, projetámos um modo específico de desenvolver uma sequência coerente.

No decorrer de cada atividade, foram avaliados os níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças através dos respetivos indicadores, em episódios aleatórios combinados com momentos-chave, selecionados em função do seu significado para o decorrer da experiência ou do modo como a criança os estivesse a experienciar (eg., apresentação, mudança de tópico, mudança do foco de atenção da criança ...).

Temos presente uma síntese de todas as atividades que nos permite obter uma visão geral do projeto.

Figura 9 – Quadro de Atividades implementadas

Objetivos da atividade	Designação da atividade	Recursos	Áreas de conteúdo e respetivos domínios envolvidos
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a consciência de cada elemento do grupo, em relação a si e aos outros - Promover o sentido de grupo coeso e reconhecer a importância de cada um para este 'todo' - Promover o sentido de pertença ao grupo 	"Haverá aranha no grupo?"	- Fio elástico	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Motora - Domínio da Educação Artística - Domínio da Linguagem Oral
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a partilha de um mesmo espaço / suporte (neste caso, o papel de cenário) - Promover o 	"Um pouco meu, num todo nosso"	<ul style="list-style-type: none"> - Cavalete - Marcadores - Papel de cenário 	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p>

respeito pelo trabalho dos outros			- Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> ○ Subdomínio das Artes Visuais
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a interação positiva entre pares; - Partilhar; 	“És a minha metade?”	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com representações de metade de frutos - Música 	Área da Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Artística - Domínio da Matemática
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a entreatajuda entre triades; - Favorecer as interações positivas no seio do grupo; 	“Só de mãos dadas conseguimos!”	<ul style="list-style-type: none"> - Arco 	Área da Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Motora
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que nem sempre se ganha ou perde, mas que devemos dar sempre o nosso melhor – sentido de envolvimento e auto-superação como contributo de excelência para os objetivos comuns do grupo - Promover o respeito pelas regras de funcionamento do grupo, garantias da liberdade de todos e de cada elemento 	“Cá em casa cabe sempre mais alguém”	<ul style="list-style-type: none"> - Arcos - Música 	Área da Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Motora
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que quando as crianças se ajudam mutuamente, todas ganham 	Adivinho se me ajudares!	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com imagens - Fita de cabelo - Espaço do 	Área da Formação Pessoal e Social Área do Conhecimento do Mundo

- Promover a entreaajuda		salão polivalente	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> ○ Subdomínio da Dramatização
- Contribuir para que o grupo pense em conjunto - Proporcionar um momento lúdico, gerando condições para bem-estar emocional, em grande grupo - Favorecer o desenvolvimento de ideias em grupo	“Guarda-sol colorido”	- Lençol colorido - Bola leve	Área da Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Motora - Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> ○ Subdomínio da Música

Este quadro síntese do projeto reflete o resultado final do mesmo, uma vez que os objetivos foram alcançados. No entanto, importa considerar que tanto a ordem como as atividades foram alteradas consecutivamente até obtermos este produto final. Ao longo de todas as sessões procurámos realçar o valor da cooperação, tendo as propostas visado um objetivo comum; de igual modo, foram esclarecidas as regras de cooperação, facilitando a sua exploração e evidenciando a sua utilidade.

O projeto de intervenção teve início com a atividade “Haverá aranha no grupo?”, intitulado vulgarmente como “jogo da teia”. A escolha desta atividade para iniciar o projeto pretendia compreender a visão que cada criança tem de si e dos que a rodeiam. Optámos por começar com um jogo porque constitui um dos interesses das crianças, e o facto de integrar todos os elementos (portanto, realizado em grande grupo), contribuiria para desenvolver a consciência de cada elemento do grupo, em relação a si e aos outros, reconhecendo e promovendo o

sentido de grupo coeso. Evidenciaram-se, assim, fatores que são uma base fundamental ao trabalho de cooperação que se pretendia desenvolver.

As tardes eram habitualmente destinadas a jogos semi-orientados, pois as crianças encontravam-se cansadas do brincar espontâneo intenso durante a hora de almoço, estando por isso pouco disponíveis para atividades mais orientadas. Neste seguimento, e já no tempo quente, para que as crianças não estivessem mais tempo expostas ao sol, dirigíamo-nos à biblioteca, que possui um espaço livre que permite a realização deste tipo de jogos. Explicávamos que iríamos jogar o jogo da teia e que para isso iríamos formar uma roda com todas as crianças. Posto isto, clarificávamos que cada criança teria de passar o elástico a um colega por quem este ainda não tivesse passado, esclarecendo que teria de passar por todos e exemplificando. Desvendámos que cada uma teria de identificar uma qualidade no colega a quem passasse o elástico. Este conceito de qualidade foi explicado como alguma coisa que valorizamos nos outros; no entanto, perante o desafio iminente de utilizarem adjetivos para caracterizar o outro, optámos por alargar o campo de possibilidades, permitindo que falassem de algo que gostassem de fazer com essa pessoa ou identificassem algo em que ela fosse boa. Desta tarefa resultou uma teia, a partir da qual explorámos a ideia de união e verificámos que, quando alguém largava a teia, todo o grupo sofria alterações, pois a teia era danificada. Em seguida, pretendia-se relembrar aquilo que tinha sido dito sobre cada criança, procurando saber se cada uma delas se identificava com o que os pares tinham dito sobre si, ou se considerava ter outras características mais importantes. No entanto, dadas as respostas das crianças no decorrer da atividade, que iremos analisar em seguida, esta última parte da tarefa acabou por não se realizar, visto não se considerar pertinente.



Figura 10 – Criança durante a primeira atividade



Figura 11 – “A Teia” no final



Figura 12 - Momento em que “A Teia” se desfez

A segunda atividade foi desenvolvida no âmbito da temática “A primavera”, a ser explorada nessa semana. Procurámos colocar as crianças a interagir em grupos mais pequenos, tendo de respeitar o espaço e o trabalho dos pares, assim como partilhar os materiais, o que nem sempre foi fácil. Antes de iniciarmos qualquer exploração em torno da temática, decidimos colocar o papel de cenário no vidro da janela. Optámos por esta disposição por facilitar às crianças a observação do que tinha sido feito pelos colegas, até que todos tivessem dado o seu contributo. Este papel enorme despertou a atenção das crianças, que logo quiseram saber para que seria utilizado.

Inicialmente, para orientar as crianças, realizámos um *brainstorming* sobre a primavera, procurando saber que ideias lhes ocorriam quando falávamos deste conceito. Todas as ideias resultantes deste *brainstorming* foram escritas no cavalete, perante todos os elementos, favorecendo o contacto com a linguagem escrita; esta estratégia permitiu às crianças compreender uma das funções da escrita, visto que, quando alguma ideia era repetida, recorriámos a este suporte

para confirmarmos. Começámos por questionar as crianças que tinham o dedo no ar e de seguida procurámos ouvir as restantes, para que esta tarefa incluísse as ideias de todos.

Posto isto, clarificámos que cada criança teria a oportunidade de registar a(s) sua(s) ideia(s), e que para isso estariam no papel de cenário quatro crianças de cada vez. Como a maioria queria ser a primeira, optámos por uma estratégia comum que verificámos ser aceite por todo o grupo. Rapidamente, pedimos que fizessem uma roda, em cujo centro nos colocámos. Em seguida, fechámos os olhos e pedimos às crianças para rodarem, dizendo que, quando decidíssemos parar, ainda com os olhos fechados, iríamos escolher uma criança para integrar a atividade. Este método foi utilizado para identificar as primeiras quatro crianças a efetuar o seu registo no suporte de papel de cenário. Cada criança ficava o tempo que desejasse, consciente de que aquele papel teria de ser suficiente para os registos de todos os colegas; quando dava o seu trabalho por terminado, chamava um colega para o substituir.



Figura 13 – Troca de impressões durante a atividade



Figura 14 – Adaptação da postura ao seu registo



Figura 15 – Mural final

A atividade que se seguiu tem como contextualização a árvore de nectarina plantada no Dia Mundial da Árvore. Desta, nasceu a curiosidade das crianças em relação aos frutos. No sentido de lhes responder, criámos a atividade “É a minha metade?”, onde pela primeira vez colocámos as crianças em díades orientadas. A formação destes pares não foi pensada previamente, porém definimos que iríamos evitar repetir os pares habituais das crianças, aquelas que cada uma escolhia no seu quotidiano, de modo a observar as interações emergentes.

Assim, para esta atividade começámos por explicar que seriam distribuídos cartões pelas crianças; nesses cartões estaria uma parte da imagem de um fruto; todos os frutos estavam divididos em dois cartões, distribuídos por diferentes crianças. Para facilitar a compreensão deste processo, exemplificámos com a imagem de uma melancia nos respetivos cartões. Em seguida, definimos os limites pelos quais as crianças se poderiam movimentar. Os cartões foram distribuídos pelas crianças, com a respetiva imagem virada para dentro. Em seguida, colocámos uma música ao gosto das crianças e pedimos que andassem livremente pelo espaço definido, mencionando que, quando a música parasse, deveriam virar o seu cartão e procurar o seu par. Foi pedido que, após terem o seu par, identificassem o fruto correspondente e comunicassem entre si para perceberem aquilo que a díade sabia acerca do respetivo fruto. No final, cada díade apresentou o seu fruto e a informação que detinham sobre ele, ao grupo.



Figura 16 – Descoberta do Par



Figura 17 – Exploração do Fruto



Figura 18 – Troca de impressões entre os pares

Nesta quarta atividade, “Só de mãos dadas conseguimos!”, era solicitada de forma mais explícita, a entreajuda entre as crianças. Para isso, decidimos lançá-lhes um desafio. Pedimos que o grande grupo formasse uma roda, dando as mãos e fazendo com que o arco passasse por todos elementos da roda, sem largarem as mãos. Para isso, os colegas do lado teriam de ajudar o arco a passar, por exemplo, levantando o braço para que ao arco escorregasse pelo braço do colega. Integrando a roda, começámos por exemplificar, passando o arco para a criança seguinte.



Figura 19 – Passagem do arco com ajuda do colega



Figura 20 – Atenção centrada na criança que tem o arco

A quinta atividade incluída neste projeto teve por base o tradicional jogo das cadeiras. Neste, ao som de música, as crianças devem dançar à volta de arcos; quando a música para, devem colocar-se dentro de um arco; a regra é que nenhuma criança será eliminada do jogo, retirando-se apenas os arcos; em cada 'rodada', será retirado um arco, e as crianças que não encontrarem um para si, deverão entrar num outro em que já se encontre um colega, partilhando-o; o número de elementos em cada arco aumenta a cada jogada, o que tornará a atividade mais exigente, até se tornar impossível retirar mais arcos, dando-se assim por concluído o jogo. Esta atividade permite quebrar padrões competitivos e fortalecer a expressão do potencial cooperativo do grupo.



Figura 21 – Desenrolar do jogo



Figura 22 – Final do jogo

A atividade que se seguiu denominava-se “Adivinho se me ajudares!”, e pretendia que o grupo expressasse a sua ajuda aos colegas, conscientes de que cada um apenas ganharia se todos ganhassem, sendo para isso necessário que se entreasudassem, cada um dando o melhor de si. Esta atividade partiu da hora do conto do livro “Se eu Fosse um Animal?”, de Sara Rebello da Silva, através do qual descobrimos as coisas fantásticas que os animais são capazes de fazer e fantasiámos sobre qual o animal que cada um de nós gostaria de ser.

Como atividade de pós-leitura, foi proposto que realizássemos um jogo de mímica. Para isso, foram elaborados cartões com diferentes animais e uma fita adaptada para que fosse possível colar-lhe os cartões. Foi pedido a uma criança que se colocasse à frente de cada grupo, e que colocasse uma imagem na testa. Os colegas do grupo em frente deviam observar e dar pistas utilizando a mímica para que a criança adivinhe. Através das imitações de animais, sem o respetivo som levarão o colega a adivinhar. A única regra da qual devem estar conscientes é de que não poder imitar sons.

A ordem pela qual cada criança irá adivinhar o animal que lhe fora colocado na testa, será definida através de um sorteio que integra o nome de todas as crianças. Desta forma, cada criança ao adivinhar o animal correspondente irá tirar um papel selecionando assim o colega que lhe irá seguir.

Figura 23 – Crianças durante a atividade



Como última atividade, considerámos que seria interessante construir um ‘lençol cooperativo’, que pudesse ser utilizado por todo o grupo. Juntámos lençóis, cosemos alças para cada criança e pintámos de forma colorida. A preparação do lençol não incluiu a participação das crianças, funcionando como uma surpresa, visto sabermos de antemão que este recurso didático é muito prazeroso para as crianças.

Num espaço amplo, dispusemos o lençol cooperativo e pedimos a cada criança para procurar uma alça para o segurar. Assim, em grande grupo, as crianças seguraram o lençol grande que possuía cores distintas. Inicialmente puderam explorá-lo livremente e, a pouco e pouco, começámos a fazer algumas solicitações, como por exemplo, que abanassem o lençol, o rodassem para a esquerda e para a direita, que o segurassem enquanto os colegas correm por baixo, entre outras ideias que surjam por parte das crianças. Numa fase posterior surge uma bola em cima deste e em seguida iremos propor que a façam saltar, que a conduzam para determinada cor, desenvolvendo em grupo estratégias para o conseguir. Em seguida, faremos um buraco no meio do lençol e o objetivo será que façam com que a bola caia no buraco.

Para conseguirem realizar tudo o que fora pedido, as crianças teriam de trabalhar cooperativamente, contribuindo para que o grupo pensasse em conjunto.



Figura 24 – Exploração livre



Figura 25 – Momento de introdução da bola



Figura 26 – Momento em que ficavam em baixo do lençol

Capítulo 3 - Análise e interpretação dos dados

Nesta fase, iremos descrever com detalhe como se desenrolaram as atividades realizadas e clarificar os dados recolhidos com o intuito de responder aos objetivos que definimos inicialmente. Tal como foi perceptível anteriormente, iremos substituir os nomes das crianças por letras, preservando a sua identidade.

Conscientes da importância e dos benefícios do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, gostaríamos de clarificar que, contrariamente ao que esperávamos, não se tornou possível a realização de nenhuma das atividades no espaço exterior. Este facto ficou a dever-se a condições meteorológicas desfavoráveis: ou por estar frio e chuva, ou pelo facto de as crianças terem já passado muito tempo no espaço exterior e se encontrarem expostas ao sol há demasiado tempo. Estes fatores tornaram-se difíceis de ultrapassar porque o centro escolar não possui um espaço coberto no exterior, onde as crianças poderiam abrigar-se da chuva e encontrar sombra em

dias de intenso calor que ali se faz sentir.

De modo a compreender os níveis de BEE e I de cada criança, procuramos identificar os indicadores mais evidentes em cada uma das crianças (Anexo 5).

Após este esclarecimento, passaremos à análise de dados propriamente dita.

Atividade 1: “Haverá aranha no grupo?”

Para introduzir a temática no grupo, decidimos começar por reconhecer a importância e as características do outro.

Como as tardes das crianças eram habitualmente destinadas à atividade de ‘jogos educativos’, após o almoço decidimos desafiar as crianças a realizar um jogo. Estas, entusiasmadas, logo questionaram qual seria o jogo e em que consistiria. Começámos por responder que iríamos jogar o jogo da teia e explicámos que todos juntos iríamos construir uma teia:

L: “Daniela, uma teia verdadeira? Como a das aranhas?!”

Daniela: “Muito parecida! Como é que acham que podemos fazer?”

L: “Não sei, as aranhas demoram muito tempo a fazer uma...”

S: “Isso deve ser difícil!”

M: “Se quiseres que eu desenhe, eu acho que sei”

Daniela: “Se quiseres, depois do jogo podes desenhar a teia de que agora te lembras e a nossa.”

F: “Eu já joguei, somos nós todos juntos que construímos a teia.”

Daniela: “Muito bem, a L já conhece o jogo, gostaste de o jogar?”

F: “Sim, é muito giro!”

Deslocámo-nos à biblioteca, que possui um espaço amplo num dos lados, onde é possível realizar atividades orientadas quando não se encontra mais ninguém a usá-lo. Quando lá chegámos, pedimos às crianças que fizessem uma roda. Esta não foi imediata, as crianças mostraram dificuldade em fazê-lo, formando várias rodas pequenas, em pequenos grupos. Por isso, decidimos contar quantas rodas existiam e concluímos que nos teríamos de juntar todos para formar uma grande roda. Decidimos integrar a roda, para auxiliar a sua formação, e em seguida pedimos que se afastassem o mais possível, sem deixar as mãos, de modo a tornar a roda maior e mais perfeita.

Posto isto, explicámos que, para criar esta teia, iríamos utilizar um elástico, em que cada criança que por ele passasse seguraria numa parte e atiraria o restante novelo de elástico a outro colega. Quando o fizessem, consoante o colega escolhido, deveriam dizer uma qualidade desse colega, algo em que acreditassem que ele era bom, que ele fizesse bem. Clarificámos que o novelo de elástico não poderia passar duas vezes pela mesma criança, sendo obrigatório passar por todos, destacando a regra acerca da importância de darmos oportunidade a todos de participarem. Para clarificar o que era pretendido, decidimos demonstrar.

Em seguida, passámos à atividade propriamente dita e, de imediato, na primeira criança, verificámos que, após escolher um colega a quem queria passar o novelo, tinha dificuldades em atribuir-lhe uma característica. Por esse motivo, decidimos dar alguns exemplos possíveis, para ajudar a criança na sua atribuição. Esta atribuiu uma das qualidades que dissemos e na criança seguinte surgiu a mesma dúvida. Por esse motivo, e não sendo esta a principal relevância da atividade, decidimos que, em vez de falar de algo que gostassem nos outros, poderiam falar de algo que gostassem de fazer com essa pessoa.

Esta alteração tornou mais fácil todo o processo, as crianças foram escolhendo o colega a quem queriam atirar o novelo, umas com mais hesitação na sua escolha do que outras, porque “eles são os dois meus amigos”. De um modo geral, todos queriam ouvir os comentários que os colegas faziam; no entanto, aproveitámos um momento em que uma das crianças disse não ter ouvido o que foi dito, para ‘iluminar’ a regra de cidadania de que é importante sabermos ouvir os outros e falarmos na nossa vez. Para a compreenderem na prática, explicámos que, quando estivessem a falar sobre si, cada uma iria querer ouvir o que fosse dito, por isso os colegas também tinham o direito de ouvir, naquele momento.

No final, quando obtivemos a teia, ouviram-se expressões como:

A: “Uau!”

T: “Ficou uma teia tão grande!”

H: “Só falta a aranha! é a Daniela!”

O nome atribuído a esta atividade teve por isso inspiração no comentário da criança H.

Após termos a teia elaborada, constatámos que tínhamos sido nós todos que, unidos, a tínhamos construído. Em seguida, escolhemos aleatoriamente uma criança e pedimos-lhe que a largasse; em seguida, outra. Quando as crianças a largaram, a teia desfez-se e as crianças mostraram desagrado com isso:

L: "Não!"

H: "Agora está destruída!"

E: "Estamos a ficar com a teia toda destruída!"

L: "Está a desmoronar"

Posteriormente, as restantes também pediram para largar, e assim fizeram, todas ao mesmo tempo.

Quando a teia já se encontrava no chão, clarificámos que a nossa teia tinha sido destruída, que tinha bastado uma pessoa sair para que a nossa teia ficasse diferente, e várias até não restar nada; concluímos que todos são importantes e que todos brincam connosco a coisas divertidas.

Quando a atividade foi dada por terminada, as crianças mostraram vontade de brincar, passando pelo meio dos fios da teia. Para satisfazer um desejo inicial que se tornou numa solicitação de muitas crianças, decidimos improvisar e criar uma pequena teia pela qual todos teriam de passar para sair da biblioteca, sem tocar nela. Esta ideia agradou às crianças que se dispuseram imediatamente a passar.



Figura 27 – A atenção dos colegas



Figura 28 – Momento em que atravessa a teia

Estes foram os níveis de I e BEE, atribuídos a cada criança no final da atividade.

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A				X						X	
B											Não estava presente neste dia
C				X						X	
D			X						X		
E					X					X	
F					X					X	
G				X					X		
H					X					X	
I				X						X	
J				X						X	
K				X						X	
L					X					X	
M			X						X		
N			X						X		
O				X						X	
P				X						X	
Q					X					X	
R				X					X		
S				X					X		
T			X						X		

Figura 29 – Quadro Níveis de I e BEE durante a 1ª atividade

Globalmente, os principais indicadores observados foram:

INDICADORES	I	BEE
	Tempo de reação Após começarmos a explicar a atividade, as crianças apresentaram de imediato motivação para passar à ação. Estavam atentas e respondiam com rapidez quando o novelo chegava a elas. De um modo geral, sabiam qual o colega a quem queriam passar e faziam-no imediatamente;	Abertura e recetividade De um modo geral, as crianças mostravam-se disponíveis e recetivas a propostas novas e diversificadas, pois quando lhes foi dito que iríamos fazer um jogo, o entusiasmo foi geral, assim como no momento em que compreenderam o produto que iriam criar;
	Expressão verbal Os comentários que as crianças realizavam no decorrer e no final da atividade, indicavam um alto grau de implicação, não querendo desfazer o produto daquela atividade e pedindo para que esta fosse repetida;	Flexibilidade Perante uma situação que era nova para todos, à exceção de uma das crianças que conhecia o jogo (não com a dinâmica estabelecida, mas na sua essência), estas adaptaram-se facilmente e desfrutaram da atividade;
	Satisfação O prazer evidente no momento em que as crianças apreciam a teia final que construíram e no momento	Tranquilidade As crianças apresentavam um estado de calma e relaxamento, realizando movimentos delicados com o

	em que, todos juntos, a largam;	elástico. Após largarem a teia, no final, as crianças retomaram facilmente o estado de tranquilidade. O mesmo acontecia após lançarem o novelo a um colega, sendo esse o momento em que cada uma das crianças demonstrava mais prazer;
		<p style="text-align: center;">Alegria</p> <p>A alegria e prazer tornava-se mais evidente quando as crianças possuíam o novelo dado que riam bastante e os seus olhos brilhavam quando o atiravam ao colega, também esse manifestava alegria por o ter recebido. No momento em que finalizámos a construção da teia, esta alegria para além de visível tornava-se ainda mais audível, verificando-se gargalhadas e comentários entusiastas;</p>

Figura 30 – Quadro dos principais indicadores observados na 1ª atividade

Atividade 2: “Um pouco meu num todo nosso”

Esta atividade teve por base o início da primavera, que serviu de tema a toda esta semana. Após alguns dias de preparação para a festa da primavera, que foi construída tendo em conta as ideias das crianças, decidimos propor às crianças uma atividade de síntese deste tema em que, ao mesmo tempo, fosse promovida a partilha de materiais e o respeito pelo outro.

Para isso, ao início da manhã colocámos o papel de cenário no vidro da janela que dá acesso ao exterior. Enquanto o fazíamos as crianças logo começaram a questionar qual seria a sua função, pelo que decidimos deixar o mistério reinar mais um pouco.

R: “Daniela para que é isso?”

A: “Que papel grande! É para nós?”

O: “É para fazermos uma atividade?”

F: “Isso é para desenhar o corpo de um menino? Eu já fiz isso uma vez.”

Alimentando o suspense, pedimos que se juntassem na manta para poderem descobrir. Procurámos recordar o assunto do qual andávamos a falar, pelo que imediatamente identificaram a temática da primavera e recordaram alguns dos trabalhos que havíamos feito.

De seguida realizámos um *brainstorming* pedindo às crianças que nos dissessem o que lhes vinha à cabeça quando pensavam na primavera, sendo validas todas as associações que para eles fizessem sentido, esclarecendo que não há respostas erradas, procurando deixar todos à vontade para participarem. Trouxemos o cavalete para junto de nós com uma folha onde registámos tudo aquilo que foi dito. Fomos solicitando a resposta às crianças que tinha o dedo no ar e em seguida, de questionamos aquelas que ainda não haviam falado para saber se queriam participar ou se teriam algo a acrescentar. Isto porque noutras circunstâncias já verificámos que por iniciativa própria há crianças que não partilham as suas ideias, permanecendo em silêncio. Apesar disso quando as questionámos diretamente estas expõem as suas ideias, considerámos que este facto se deve à timidez e noutros casos constitui um apelo à nossa tenção.

Ao longo deste diálogo surgiram ideias como:

E: “Na primavera nascem as flores”

K : “Borboletas, até fizemos estas para a sala ficar mais bonita (apontando)”

L: “Ir à piscina ”

P: “Flores e Borboletas”

N: “Lembro-me de andar debaixo de água com os meus óculos”

B: “Eu penso nas gaivotas”

Daniela: “E para além das gaivotas que podemos encontrar, existem outros pássaros que costumam aparecer na primavera!”

L: “As andorinhas”

F: “Elas fazem muitos ninhos em casa da minha tia”

Daniela: “Muitos bem! As andorinhas começam a chegar na primavera. E sabem porquê? Elas vêm à procura do sol e do calor porque na primavera começa a estar mais quentinho, vocês já vem de calções, de manga curta, já podemos passar mais tempo lá fora sem chover... E as andorinhas são como vocês, gostam que esteja bom tempo.”

A maioria das respostas dadas pelas crianças centravam-se nas borboletas e nas flores dado que os trabalhos que haviam pedido até ao momento para fazer tinham por base esses elementos. Algumas crianças mostraram-se aborrecidas pelos colegas estarem a repetir ideias dadas anteriormente pelos colegas. Nesse momento intervimos clarificando que todos poderiam identificar os elementos que desejassem, mesmo que já tivessem sido ditos esclarecendo às vezes temos ideias iguais aos outros, que é algo comum.

Após todos partilharem as suas ideias, revelámos que o papel que se encontrava na parede era para cada uma delas desenhar aquilo que havia dito ou outras coisas de que se lembrassem acerca da primavera para formarmos um desenho feito por todos. Como o papel era pequeno propositadamente, para que não pudessem ir todos de uma vez, esclarecemos que seriam 4 crianças de cada vez e que enquanto isso os outros iriam brincar no exterior. À medida que cada criança terminasse, chamaria um colega para a substituir.

Inicialmente as crianças não conseguiram decidir quais seriam as primeiras a começar e após observarmos a situação intervir lembrando que apenas poderiam ser 4 crianças. Esse facto não resolveu a situação por isso decidimos

que para escolher quem seriam os primeiros, as crianças faziam uma roda e nós colocar-nos-íamos no centro. As crianças rodavam e nós de olhos fechados rodávamos também, contando até 3. Nesse momento, ainda de olhos fechados apontávamos para uma criança, escolhendo assim a primeira criança. Utilizamos esta metodologia, já utilizadas noutras circunstâncias e aceite por todas as crianças para selecionar o primeiro grupo.

Antes de começarem a desenhar procurei que refletissem acerca do que queriam registar, para organizar o pensamento e decidir qual a cor do marcador que iriam utilizar. Cada criança pegou num marcador e em silêncio começou a desenhar.

Num momento em que a educadora têm procurado tornar mais reais os desenhos das crianças, optámos por fazer reparos:

Daniela: “ “Q” a tua flor é voadora?”

Q: “Não (sorrindo) ela devia estar no chão! Vou fazer aqui outra e fazer terra!”

Daniela: “Então se queremos desenhar no céu, fazemos cá em cima, se queremos no chão fazemos...”

I: “Em baixo!”

P: “A borboleta voa, posso por aqui!”

Daniela “É isso mesmo, muito bem “P”. Quero ver o desenho lindo que vamos ter aqui no final! ”

Observámos que 2 crianças optaram apenas por desenhar, não lhes apetecendo pintar ou não gostando de o fazer, no entanto outros colegas decidiram colorir a obra dessas posteriormente. As crianças que desenharam não se mostraram incomodadas com o fato dos colegas terem completado, pintando.

A: “Daniela eu desenhei o sol olha”

Daniela “Boa! Ainda ninguém tinha desenhado! Estava a faltar o sol, na primavera costuma estar solinho”

J: “Olha eu! Fiz uma árvore”

Daniela: “Está linda! E na primavera será que as arvores têm alguma coisa diferente? No outono vocês desenharam uma que tinha as folhas amarelas e a cair, como será que estão na primavera?”

A: “Têm folhas”

Daniela: “Amarelas como no outono?”

J: “Não, verdes!”

F: “E têm flores”

A “J” desenhou as folhas verdes que a colega havia dito e a “F” no final, desenhou flores nessa mesma árvore.

I: “Eu queria o amarelo”

Daniela: “O “L” está a usar”

L: “Quando já não precisar eu dou-te”

I: “ que vais fazer mais?”

L: “Vou pintar isto”

E alguns casos as crianças completavam os desenhos dos colegas, por exemplo uma situação em que uma criança verificou que existiam um homem que não tinha pés e quis desenhá-los.

Daniela: “Vou buscar o “G” para também desenharmos.”

R: “Não, não quero”

Daniela: “O “G” também pode fazer um desenho de primavera aqui connosco, é para todos desenharem na folha. Ele também faz parte do nosso grupo.”

I: “Eu não quero que ele risque”

Daniela: “Ele vai fazer o desenho dele sem riscar os vossos. Vocês também não estão a riscar o desenho dos colegas que desenharam antes. Quando vocês eram mais pequeninos também desenhavam assim, ele só tem mais dificuldade em aprender a desenharmos mas vai conseguir.”

(Crianças observavam atentamente enquanto a criança em causa desenhava)

Numa outra situação chega a “F”:

F: “Posso desenharmos um coração?”

Daniela: “Podes desenhar o que quiseses relacionado com a primavera que é o nosso tema. Porquê que o coração te lembra a primavera?”

F: “Então porque é na primavera que passo mais tempo com o meu pai, vamos para o pomar regar as árvores e plantar coisas”

Daniela: “Então o coração significa o tempo bom que passas com o teu pai! Que bom! Acho que será um ótimo desenho! Já está na altura de começares a fazer essas coisas com o teu pai então”

F: “Pois é! Eu vou-lhe dizer para irmos cuidar do pomar quando acabar a escola e tiver dois dias em casa”

Daniela: “Diz porque o teu pai vai gostar de estar contigo a cuidar do pomar. Então podes desenhar muitos corações pois é algo muito importante para ti”

(Todos o que estavam a desenhar neste momento começam a contar coisas que gostam de fazer com os seus pais.)

Numa outra situação identificámos um diálogo entre duas crianças:

D: “Tu dizes que o meu está giro e eu digo que o teu está giro tá?”

Daniela: “Achas que o desenho da “I” está giro “D”?”

D: “Sim mas quando a “I” disser que o meu está lindo eu vou dizer que o dela também está lindo”

D: “Diz primeiro que o meu está lindo”

I: “O teu está lindo”

D: “Então o teu está giro”

Noutra situação o “N” chega:

N: “Vou fazer uma piscina”

T: “Vou fazer uma piscina”

N: “Não, sou eu”

(Os dois começam a fazer, cada um a sua piscina)

Daniela: “Porque não desenharmos uma piscina os dois juntos? Tenho a certeza que iria ficar muito giro!”

N fica a olhar para T que logo diz:

T: “Eu prefiro fazer sozinho.”

Esta situação de quererem repetir o que uma criança diz que vai desenhar sucedeu-se várias vezes. Em todas, cada uma das crianças desenhou a sua mesmo que uma delas quisesse mostrar como fazer.

Enquanto os colegas desenhavam, algumas das crianças iam aproximando-se para serem as próximas, ficando ao longe a observar. Se algum menino comesse a desenhar ficando mais do 4 crianças como havia sido estabelecido, em grupo contávamos o número de crianças presente.

Não verificámos que nenhuma criança viesse contrariada realizar a atividade, pelo contrário quando eram chamadas pelos colegas que os escolhiam para ir, estas vinham a correr e maioritariamente já tinham em mente aquilo que queriam fazer. O tempo de permanência de cada criança variou consideravelmente. Existindo crianças que permaneceram quase até à conclusão do mural e outras que rapidamente deram o seu contributo.

Contrariamente ao que havíamos pensado, a atividade durou praticamente o dia todo. Na hora de almoço as crianças mostraram desagrado em terem de abandonar o desenho. Quando foram chamadas para almoçar:

I: “Não!”

K: “Só mais um bocadinho.”

D: “Não tenho fome, fico aqui!”

Durante a tarde, quando o desenho estava quase concluído:

N: “Falta um painel na casa!”

Daniela: “Um painel solar?”

N: “Sim”

Daniela: “Para que serve?”

N: “Para dar luz à casa”

Daniela: “Então é uma coisa importante. Mas como é que são os painéis?”

(A criança começa a desenhar)

Ao longo da atividade as crianças partilhavam os marcadores e quando a cor de desejavam estava noutro colegavam aguardavam a sua vez.

K: “O nosso desenho de primavera está lindo! Falta um coração meu”

D: “Eu queria um coração mas eu não consigo”

Daniela: “Queres que a “K” te ajude? Podes pedir-lhe”

K: “Onde queres que faça?”

D: “O “Q” é que faz bem!”

K: “Eu também faço bem, ora olha.”

Quando finalmente terminámos o mural todos mostraram gostar do resultado final e em grande grupo decidimos que este deveria ser colocado na parede da área da casinha, e assim fizemos.



Figura 31 – Localização final do mural

Estes foram os níveis de I e BEE observados no decorrer da atividade:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A					X					X	
B			X						X		Esta criança deixará o grupo brevemente, dado que vai emigrar com a família. Este fator tem interferido com os seus níveis gerais de BEE e I em contexto.
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G					X					X	
H					X					X	
I					X					X	
J					X					X	
K					X					X	
L					X					X	

M				X						X	
N					X					X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R					X					X	
S					X					X	
T					X					X	

Figura 32 - Quadro dos níveis de I e BEE observados na 2ª atividade

Consolidando esta ideia estes foram os principais indicadores observados:

INDICADORES	I	BEE
	Concentração	Abertura e receptividade
	Energia	Assertividade
	Era notória a atenção das crianças durante o momento em elaboravam o seu desenho, em alguns casos não prestando qualquer atenção aos colegas e às dinâmicas existentes em seu redor;	As crianças mostraram-se disponíveis e curiosas em relação à atividade. Mostravam vontade de ser as primeiras a começar;
	As crianças mostravam-se entusiasmadas no decorrer da atividade, empenhando-se e trocando constantemente de marcadores e até elevando o tom	As crianças mostravam-se à vontade e na sua maioria evidenciavam certezas acerca daquilo que queriam desenhar; Mostravam-se seguras de si e das suas ideias;

	de voz para que todos soubessem aquilo que iriam desenhar;	Em alguns momentos, pediam ajuda aos colegas e estes mostravam-se dispostos a ajudar;
	<p style="text-align: center;">Complexidade e criatividade</p> <p>As crianças procuravam dar o seu melhor, questionando o adulto acerca da percepção do seu desenho e melhorando-o na maioria das vezes; Por vezes alguns desenhos aparentemente não estavam associados à estação que deu tema ao trabalho, no entanto as crianças criavam as suas próprias ligações para o justificar;</p> <p>Os desenhos estavam originais, sendo que algumas crianças procuravam trazer elementos inovadores para o mural.</p>	<p style="text-align: center;">Vitalidade</p> <p>Este indicador foi especialmente visível face ao tamanho da folha que lhes foi apresentada dado que os olhos das crianças cintilavam perante a novidade;</p> <p>Estavam com energia, entusiasmadas e os seus movimentos eram rápidos e assertivos;</p>
	<p style="text-align: center;">Expressão facial e postura</p> <p>O olhar das crianças encontrava-se focalizado no seu desenho ou no dos seus colegas com quem trocavam impressões ao longo da tarefa; A postura descontraída, assim como as expressões faciais evidentes nos seus rostos transmitiam a felicidade e o entusiasmo pela atividade;</p>	<p style="text-align: center;">Alegria</p> <p>As crianças mostravam-se contentes e usufruíram da atividade, tirando prazer da realização da mesma. Estas sorriam e contentes queriam mostrar aquilo que fizeram ao adulto;</p>

	<p>Satisfação</p> <p>Durante a atividade e no final da mesma, as crianças apreciavam o seu trabalho e chamavam os colegas para mostrar aquilo que haviam desenhado;</p>	
	<p>Precisão</p> <p>Este indicador foi particularmente notório nesta atividade em que, aliada à criatividade que lhes é intrínseca, as crianças atendiam aos pormenores para que o seu desenho fosse próximo do real ou devidamente adaptado à primavera. Isto verificou-se quando decidiram pintar as folhas das árvores verdes e desenhar-lhe flores e frutos e pela utilização de cores vivas e alegres;</p>	

Figura 33 – Quadro dos principais indicadores observados na 2ª atividade

Atividade 3: “És a minha metade?”

Ainda no âmbito da temática da primavera e após termos plantado uma nectarina no dia mundial da árvore, as crianças mostraram interesse acerca da variedade de frutos existente. Para introduzir esta abordagem decidimos criar uma atividade que favorecesse uma maior interação e ligação entre as crianças, optando pela dinâmica de pares.

No período da tarde, habitualmente dedicado aos jogos decidimos um jogo de correspondência entre partes do fruto, ou seja, as imagens dos frutos estariam divididas a meio e cada criança teria de encontrar o seu par. Para tornar a dinâmica mais apelativa criamos colares com a respetiva imagem que as crianças colocariam ao pescoço.

Assim, após o almoço organizamos a sala para a aula de música que se realizaria mais tarde e aproveitando o espaço amplo pedimos às crianças que formassem uma roda. De seguida explicámos que iríamos fazer um jogo, no qual cada criança teria um colar com uma imagem que não poderia ver e que ao som da música iríamos rodar. Quando esta para-se virariam o cartão e iriam procurar o seu par. Para facilitar a compreensão da atividade exemplificamos com os dois cartões que formavam a imagem da melancia e em grande grupo identificámos o grupo, descobrimos o seu nome, as cores que possuía e as sementes que tem.

À semelhança do que fizemos em grande grupo, pedimos que quando encontrassem o seu par conversassem sobre o fruto que lhes havia calhado para descobrirem o seu nome e outras características que lhe são inerentes, esperando que falassem aquilo que sabem sobre o fruto.

Após as crianças pedirem os cartões, decidimos dar início ao jogo distribuído aleatoriamente os colares que contemplavam as imagens. As crianças, curiosas espreitaram logo o seu cartão sem o virar para os colegas. Em seguida colocamos uma música e dançamos um pouco até que esta parou, as crianças em euforia viraram os cartões e rapidamente procuraram o seu par. Logo que encontravam o seu par, as crianças juntavam a imagem e falavam entre si acerca desta. No entanto, quando a maioria dos pares já se encontravam formados:

T: “Daniela eu não tenho par!”

Daniela: “Todos os meninos têm um par, mostra-me lá a tua imagem.
(Criança mostra) Sabes que fruto é?”

T: “Não”

Daniela: “Olha que a “I” também não tem par.”

T: “Pode ser o meu! Vou ver. (Passado um pouco) Não é, Daniela.”

Daniela: “Juntem aqui as vossas imagens!”

(As crianças juntam mas não reconhecem o fruto)

Daniela: “Eu acho que vocês são um par e conhecem bem este fruto. Ainda no outro dia fizemos doce... de...”

I: “Abóbora!”

T: “Oh pois é! Até tem as sementes!”

I: “E é cor de laranja!”

(As crianças continuaram a conversar)

Passado um tempo pedimos que apresentassem o seu fruto ao restante grupo. Quando os pares juntavam as suas imagens e as mostravam, todos gritavam o nome do fruto e também o grupo queria dizer características que conheciam sobre todos os frutos. Procurámos gerir esta questão para que primeiro, os 2 elementos da díade falassem, caso desejassem e depois tornávamos a conversa um diálogo de grupo.

Quando finalmente surgiu a apresentação do tomate, as crianças, apesar do identificarem facilmente ficaram surpreendidas por este ser classificado como um fruto.

No final pediram para repetirmos a atividade distribuindo os cartões de forma diferente pelas crianças, no entanto como a professora de música surgiu não foi possível fazê-lo. Explicámos-lhes que naquele momento não era possível pois a professora estaria à espera deles mas que o faríamos no dia seguinte e assim foi.

Estes foram os níveis de I e BEE atribuídos a cada criança no final da atividade:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A											Estava a faltar
B	Emigrou com os pais										
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G											Não frequenta o Jardim-de-Infância no período da tarde
H					X					X	
I					X					X	
J				X				X			Encontrava-se adoentada
K				X						X	
L					X					X	
M					X					X	
N				X						X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R					X				X		
S					X					X	
T					X					X	

Figura 34 – Quadro dos níveis de I e BEE observados na 3ª atividade

De um modo geral os principais indicadores observados foram:

INDICADORES	I	BEE
	<p>Tempo de reação</p> <p>As crianças encontram-se tão implicadas que logo que a música parou viraram rápido os seus cartões e, na sua maioria, encontraram o seu par;</p>	<p>Abertura e recetividade</p> <p>As crianças mostraram-se disponíveis e curiosas em relação à atividade em oferta. Durante a sua realização interagiram bastante com os colegas e exploraram o material distribuído (os cartões);</p>
	<p>Expressão verbal</p> <p>Quando perceberam que o jogo incluíram cartões que lhes seriam colocados ao pescoço, as crianças manifestaram verbalmente o seu entusiasmo para com esta dinâmica. O mesmo ocorreu no final, quando pediram para repetirmos;</p>	<p>Flexibilidade</p> <p>Perante uma proposta nova, as crianças mostraram-se abertas e recetivas, desfrutando da atividade;</p>
	<p>Satisfação</p> <p>As crianças manifestaram prazer na atividade, apreciando o seu cartão junto com o seu par; Por outro lado este prazer está implícito nos rostos das crianças, nos sorrisos, nos seus movimentos e nos comentários que faziam durante a mesma;</p>	<p>Autoconfiança e autoestima</p> <p>Essencialmente nos momentos de díade, as crianças mostravam-se confiantes na identificação do fruto e nas ideias a ele associadas. Expressavam-se à vontade tanto com o seu colega como perante o grupo;</p>
	<p>Expressão facial e postura</p> <p>No rosto das crianças inicialmente podia ler-se a</p>	<p>Assertividade</p> <p>Verificámos que as crianças procuravam ser tidas em</p>

	curiosidade, sendo que alguns chegaram mesmo a espreitar o seu cartão. Numa fase posterior evidenciavam-se os sorrisos e o olhar atento à procura do par. A postura corporal e a forma como se movimentavam expressavam o entusiasmo;	consideração e que a sua opinião fosse ouvida durante o diálogo entre pares. As crianças mostravam-se ativas e diretas, sentindo-se bem ao longo de toda a atividade;
	<p style="text-align: center;">Energia</p> <p>As crianças movimentavam-se com firmeza enquanto se riam para os colegas e após a música parar, correram ainda mais rápido na busca pelo seu par. Durante esta procura falavam alto, chamando os colegas. No momento em que o encontravam, o diálogo entre os dois era normalmente audível por todos.</p>	<p style="text-align: center;">Alegria</p> <p>As crianças mostravam-se contentes e animadas, procurando usufruir da atividade, interagindo com os outros, sorrindo, fazendo comentários positivos e movimentando-se alegremente;</p>
	<p style="text-align: center;">Concentração</p> <p>As crianças estavam atentas à atividade e no meio de toda a correria e interação não repararam no que se passava à sua volta (os colegas da sala ao lado saíram para o espaço exterior). Observavam atentamente a imagem do seu fruto, trocando informações com o colega;</p>	

Figura 35 – Quadro dos principais indicadores observados na 3ª atividade

Atividade 4 : “Só de mãos dadas conseguimos!”

Após promover uma maior interação entre as crianças tornou-se necessário, promover a entreaajuda. Decidimos iniciar este passo com um jogo aparentemente simples de cooperação.

Dirigimo-nos ao espaço livre ao lado da biblioteca e enquanto íamos levamos o recurso necessário à atividade que logo despertou o interesse das crianças:

L: “Vamos usar arcos? Fixe!”

S: “Daniela vamos brincar com o arco?”

Daniela: “Sim, se vocês quiserem jogar será com um arco”

Ao chegarmos pedimos às crianças que formassem uma roda e dessem as mãos. Em seguida explicámos que o jogo consistia em fazer o arco passar por toda a roda sem nunca largar as mãos e que todos teriam de dar o seu melhor. As crianças mostraram-se um pouco confusas. Decidimos colocar o arco no nosso braço e deixámo-lo parado, com isto esclarecemos que sozinhas não conseguíamos mexer o arco, precisávamos da ajuda dos colegas do lado. Assim pedimos à criança ao lado que levantassem o braço para o arco ganhar balanço e escorregar, assim fizemos passando o arco por nós.

Daniela: “Eu já passei, agora quero ver se vocês também conseguem! Sozinhos não conseguimos! Temos de nos ajudar uns aos outros para o arco passar por todos sem perdermos!”

F: “Isto vai ser difícil...”

Daniela: “Tenho a certeza que vais conseguir! Aliás todos vão conseguir. Mas os colegas têm de ajudar. Sem a ajuda do “P” eu também não conseguia!”

H: “Claro, eu consigo.”

F: “Eu vou tentar.”

Começamos por auxiliar a passagem da criança que estava ao nosso lado e esta automaticamente levantou o braço, tal como nós tínhamos feito, para a ajudar dado que assim o arco ganhava balanço. Outras iam planeando estratégias:

L: “Quando o acordo vier, abaixa-te e passas logo. Depois ajudas-me a mim.”

À medida que o arco ia passando pelos elementos as crianças gritavam, festejando, sempre que os colegas conseguiam.

Daniela: “Muito bem! Vocês são ótimos a jogar este jogo!”

Enquanto isso, os restantes colegas observavam atentamente a passagem do arco.

Quando finalmente o arco regressou à sua posição inicial as crianças festejaram:

P: “Conseguimos!”

Q: “E ninguém largou as mãos.”

Até que surgiu um pedido:

D: “Daniela podemos brincar com os arcos?”

I: “Eu também quero um para mim!”

K: “Oh Daniela podemos brincar todos com os arcos? Nós temos muitos naquela sala”

L: “Sim, isso era fixe!”

Daniela: “Vocês querem brincar livremente com os arcos?”

(Em coro) “Sim”

Após este pedido das crianças decidimos dirigir-nos ao exterior, visto que no espaço da biblioteca não são permitidas explorações livres deste tipo e colocamos todos os arcos que existentes ao dispor das crianças, dando liberdade para que os explorassem à sua maneira. Enquanto alguns optaram por uma exploração individual, outros decidiram partilhar os arcos para criar uma brincadeira, um caminho de arcos sobre os quais saltavam.



Figura 36 - Exploração individual



Figura 37 - Construção do caminho de arcos

Estes foram os níveis de I e BEE observados durante a atividade:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A				X						X	
B											
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F				X				X			
G				X						X	
H					X					X	
I					X				X		
J					X					X	
K					X				X		
L					X					X	
M				X						X	
N											Estava a faltar
O					X					X	
P				X						X	
Q					X					X	
R					X					X	
S					X					X	
T					X					X	

Figura 38 – Quadro dos níveis de I e BEE observados na 4ª atividade

De um modo geral, os principais indicadores observados durante a atividade foram:

INDICADORES	I	BEE
	Concentração As crianças observavam atentamente o arco a passar por todos os colegas, seguindo-o com um olhar direcionado;	Abertura e receptividade As crianças mostravam-se disponíveis para conhecer um jogo novo e dispostas a explorá-lo, demonstrado curiosidade acerca de como se realizaria visto ser necessário um arco;
	Expressão verbal Após o arco passar por cada criança, as crianças desejavam as conquistas dos colegas e do grupo em geral que estaria a atingir o objetivo do jogo, manifestando através de gritos e felicitações verbais;	Flexibilidade Apesar de não conhecerem o jogo, as crianças adaptaram-se rapidamente e mesmo aquelas que colocaram a hipótese de não conseguirem, comprometeram-se a atentar e dar o seu melhor;
	Energia As crianças encontravam-se entusiasmadas com a atividade e ansiosas para que chegasse a sua vez de atravessar o arco;	Autoconfiança e autoestima As crianças expressaram-se à vontade quer para garantir que conseguir ou até para os seus receios. Apesar disso todas revelaram autoconfiança e autoestima para integrar a atividade, dando o seu melhor. No final todas se sentiam orgulhosas por terem conseguido;
	Expressão facial e postura	Tranquilidade

	As crianças apresentavam um olhar intenso focalizado em direção ao arco. A postura e a forma como aguardavam a sua vez, demonstrava o entusiasmo sentido;	No decorrer da atividade as crianças mostravam-se relaxadas. Após festejarem a conquista dos colegas que passaram pelo arco, regressavam facilmente ao estado de tranquilidade;
		<p style="text-align: center;">Alegria</p> <p>O contentamento das crianças era evidente no momento em que procuravam passar arco e quando festejavam o facto dos outros colegas passarem. Esta alegria era expressa através dos sorrisos, dos saltos e dos comentários verbais que faziam;</p>

Figura 39 - Quadro dos principais indicadores observados na 4ª atividade

Atividade 5: “Cá em casa cabe sempre mais alguém”

Após verificarmos o desejo das crianças em conceber atividades que utilizassem arcos, optámos por dar resposta aos seus interesses criando uma outra atividade que os incluía.

Desta forma concebemos o jogo “Cá em casa cabe sempre mais alguém” e para a sua realização dirigimo-nos ao espaço amplo que a biblioteca contempla. Começamos por explicar às crianças que para este jogo iríamos utilizar arcos, o que gerou automaticamente o alvoroço entre as crianças. Clarificámos que para sabermos de quando arcos íamos precisar tínhamos de saber quantos meninos estavam presentes e pedimos-lhes que contassem connosco e assim começou a canção da sequência numérica enquanto apontávamos para cada uma das crianças.

Daniela: “Então de quantos arcos preciso?”

(Coro): 19

Depois começamos a espalhar os arcos pelo chão enquanto as crianças os contavam. Esta iniciativa em contar surgiu da parte delas, não tendo sido pedido para que o fizessem novamente.

De seguida começamos a explicar em que consistia o jogo:

Daniela: “O jogo de hoje é parecido com o jogo das cadeiras que vocês conhecem. O que é que acontece nesse jogo?”

H: “Tirámos algumas cadeiras e alguns meninos.”

Daniela: “Exatamente, o menino que ficar sem cadeira saí do jogo e depois tiramos uma cadeira, certo? Mas neste jogo não vai sair nenhum menino. Vou apenas tirar arcos que farão o lugar das cadeiras e os meninos que não tiverem arco terão de se juntar com outro colega”.

P: “Mas se tivermos sempre a tirar arcos vão ficar poucos e nós somos muitos Daniela!”

F: “Podemos ficar muitos meninos no mesmo arco?”

Daniela: “É isso mesmo! Como eu apenas vou retirar arcos, vocês vão ter de partilhar o arco com muitos meninos. Então têm de se juntar para caberem em poucos arcos. Entenderam o jogo?”

(Coro) “Sim”

Daniela: “Então vamos começar! Eu vou por a música e só quando esta parar é que procuram um arco.”

Colocámos a músicas e as crianças começaram todas a correr, no entanto algumas andavam em sentido contrário relativamente ao restante grupo e explicámos que assim se poderiam magoar ao chocar contra os colegas, sugerindo que corressem no sentido dos colegas porém ao ritmo que desejassem. As crianças corriam rápido e alegres, por vezes gritando para os colegas as deixassem passar.

A primeira vez que a música parou todos os meninos encontraram o seu arco, existindo ainda um para cada elemento. Todos estavam contentes por terem conseguido. Voltamos a colocar a música e lembramos que iríamos retirar um arco. Quando finalmente parámos a músicas todos correram para os arcos. Duas das crianças não encontravam um arco para si e por isso os colegas ajudaram apontando para o local em que havia um arco livre. Um dos elementos ocupou esse lugar e a outra criança ficou parada.

Daniela: “”I” se não tens um arco para ti podes escolher, de todos os arcos para a beira de quem queres ir.”

I: “Posso ir para arco da “K”?”

Daniel: “Podes, não precisas de pedir. Quando a música para, se vocês não tiverem arco entram logo para o arco de um colega, têm de partilhar os arcos. Vamos lá, vou tirar mais um!”

Enquanto decorria a música procurávamos incentivar as crianças:

Daniela: “Vamos lá! Muito bem! A música deve estar quase a parar...”

Quando nos aproximávamos do rádio, as crianças começavam a aproximar-se dos arcos e por isso lembrávamos que a música ainda não tinha parado.

No decorrer do jogo as crianças foram-se ajudando umas as outras, expressando comentários como:

P: “Tem aqui mais um arco!”

M: “”T” anda para aqui! Ficámos juntos.”

Q: “Aqui ainda cabem mais!”

R: “”L” anda!”

O: “”J” anda para aqui!”

Ao fim de um tempo, algumas meninas optaram por estar de mãos dadas enquanto decorria a música correndo sempre juntas para um mesmo arco.

A partir de um momento, passou a existir ansia de se juntarem o que fez com que numa das rondas ficasse um arco livre sendo que as crianças juntaram-se nos restantes.

Daniela: “Ainda está um arco livre! Os arcos não podem estar sem meninos!”

As crianças logo de distribuíram pelo arco que estava livre, passando a ocupar todos os arcos mas já em grandes grupos.

O jogo desenrolou-se enquanto procurávamos desafiar sempre as crianças.

Daniela: “Será que ainda posso tirar mais um arco? Será que vocês conseguem?”

(Coro) “Sim!”

Há medida que retirávamos mais arcos, as crianças ficavam ainda mais entusiasmadas com o jogo pois aumentávamos o desafio e juntavam-se mais elementos no mesmo arco. Por outro lado, mostravam desejo de que fosse o seu arco escolhido para sair porque quando o retirávamos passávamos a(s) criança(s) por dentro dos arcos.

J: “Daniela tira este!”

H: “Tira o meu!”

Optávamos por tirar sempre os arcos mais pequenos para no final permitir às crianças juntarem-se no menor número de arcos possível, no entanto procurámos que de entre os arcos pequenos se repetisse o menos possível a criança, de modo a dar oportunidade a outras.

Algumas já cansadas de correr, passaram apenas a andar correndo apenas no momento de se dirigirem para os arcos.

Durante todo o jogo, as crianças corriam, gritavam e conversavam acerca de como se poderiam organizar, festejando sempre que observavam que todos os colegas haviam integrado um arco.

Daniela: “Então está a ficar difícil?”

(Coro): “Sim” “Não”.

Daniela: “Vamos ver se conseguem com menos um arco?”

(Coro) “Sim”.

No final com apenas dois arcos, os meninos procuraram unir-se o mais possível para que ninguém ficasse de fora. Com os dois arcos completamente cheios demos por concluído o jogo, batendo palmas e felicitando as crianças pelo seu desempenho.

Daniela: “Boa! Vocês são ótimos neste jogo!”

H: “(Gritando) Ganhámos!”

O: “Ficámos tão apertadinhos!”

F: “Este jogo é mais fixe que o das cadeiras porque ninguém fica triste por sair”

E: “Mas ficámos um bocado apertados”

A: “Foi tão fixe Daniela”

De um modo geral este foram os níveis de BE e I de cada criança ao longo da atividade:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A				X						X	
B											
C					X					X	
D			X						X		O nível de implicação diminuiu quando a colega não quis correr com ela
E					X					X	
F				X						X	É uma criança a quem este tipo de jogos de movimento não costuma cativas, porem o facto de ninguém sair parece ter um efeito positivo
G					X					X	
H					X					X	
I					X				X		
J					X					X	
K					X					X	
L					X					X	
M					X					X	

N					X					X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R				X						X	
S					X					X	
T					X					X	

Figura 40 - Quadro dos níveis de I e BEE observados na 5ª atividade

Os principais indicadores de I e BEE observados ao longo desta atividade foram:

INDICADORES	I	BEE
	Concentração	Alegria
	Energia	Vitalidade
	As crianças tinham a sua atenção focalizada na atividade, planeando com que ficariam e o seu olhar fazia transparecer que procuravam perceber quando é que a música iria parar;	As crianças mostravam-se contentes, sorriam, batiam palmas e faziam comentários positivos, enquanto os seus olhos brilhavam;
	As crianças corriam com bastante energia e empenhavam-se na atividade para que o grupo alcança-se o melhor resultado possível. Durante a atividade falavam alto entre elas, tanto para ajudar os colegas sem arco como para delinear uma posição a	As crianças estavam enérgicas, corriam com vitalidade e os movimentos eram rápidos. Os olhos brilhavam, elas sorriam, gritavam e movimentavam-se constantemente;

assumir;	
<p align="center">Expressão facial e postura</p> <p>Na expressão facial das crianças era evidente o seu sorriso rasgado e os olhos brilhantes; As suas posturas enalteciam à certeza de movimentos e a subtileza com que o faziam, sendo evidente o gosto sentido durante a atividade;</p>	<p align="center">Abertura e receptividade</p> <p>As crianças mostraram abertura face à atividade proposta, entusiasmadas com esta nova dinâmica, com regras diferentes; Relacionaram-se bem entre si e com o adulto, interagindo constantemente;</p>
<p align="center">Persistência</p> <p>Quando procuramos perceber se as crianças conseguiam atingir o objetivo do jogo com menos um arco, estas mostravam-se persistentes e seguras, não querendo dar a atividade por concluída;</p>	<p align="center">Flexibilidade</p> <p>Face a esta atividade nova para as crianças, estas adaptaram-se rápido e procuraram dar o seu melhor;</p>
<p align="center">Tempo de reação</p> <p>Quando a música parava as crianças rapidamente se organizavam, respondendo prontamente a esse estímulo; No momento em que estavam a correr demonstravam uma elevada motivação para passar à parte seguinte do jogo (colocarem-se nos arcos);</p>	<p align="center">Assertividade</p> <p>As crianças evidenciavam sentir-se bem, à vontade e felizes. Avisavam os colegas quando existia um arco disponível ou chamavam os colegas para junto de si; Partilhavam entre bem-estar entre si, conversando, trocando sorrisos, correndo de mãos dadas e abancando-se quando se encontravam no mesmo arco;</p>
<p align="center">Expressão verbal</p> <p>Durante toda a atividade foram audíveis as expressões</p>	

	<p>verbais das crianças que manifestavam o gosto pela atividade, a vontade de ajudar o outro e a felicidade pela conquista final (conseguiram ficar todas em apenas 2 arcos);</p>	
	<p style="text-align: center;">Satisfação</p> <p>A satisfação das crianças no decorrer da atividade foi clara, no entanto evidenciou-se no final quando se mostraram orgulhosas por conseguiram colocar-se todas em apenas 2 arcos. Por outro lado, mostravam-se satisfeitas quando era o seu arco o escolhido para sair do jogo;</p>	

Figura 41 - Quadro dos principais indicadores observados na 5ª atividade

Atividade 6: “Adivinho se me ajudares!”

Após visitarmos a quinta pedagógica na Escola Profissional de Vagos, que permitiu às crianças conhecer ao vivo animais que nunca tinham visto, os seus interesses e a curiosidade sobre estes cresceu consideravelmente. Por esse motivo decidimos dedicar-nos a explorar esta temática. Considerando que no dia anterior nos dedicámos aquilo que tínhamos visto na visita, neste dia começamos por recordar os animais observados. Em seguida introduzimos o livro “Se eu Fosse um Animal?” de Sara Rebello da Silva e durante o seu conto, as crianças foram percebendo a lógica da história e a hora do contou tornou-se num jogo em que antes da minha leitura procuravam adivinhar, através da ilustração, qual o animal de que iria falar e o que poderia fazer se fosse esse animal.

Depois de explorarmos devidamente a história, surgiu a necessidade de partilha das crianças acerca do animal que gostaria de ser e o que fariam caso o fosse. Todas as crianças quiseram dar a sua opinião, o que é pouco frequente no grupo. As respostas foram originais, indo mais além do que os animais de que havíamos falado ultimamente.

Como pós-leitura e considerando que um dos interesses gerais do grupo é a dramatização, propusemos um jogo de mímica. Para a sua realização dirigimo-nos ao habitual espaço da biblioteca. Quando lá chegámos clarificámos que para conseguirem realizar este jogo teriam de se ajudar uns aos outros. Um de cada vez iria colocar uma fita na cabeça e neste ser-lhe-ia colocado um animal. Os colegas teriam de ver esse animal e através de mima, não fazendo qualquer som teriam de ajudar o colega a descobrir qual o animal.

Q: “Então não podemos fazer o som do animal?”

Daniela: “Não mas podemos tentar imitar o animal, fazer alguma coisa que esse animal costuma fazer.”

Para decidir qual a ordem pela qual as crianças seriam chamadas, colocámos um papel com o nome de cada uma delas dentro de um saco e tirámos o primeiro nome. A criança selecionada ficou muito contente por ser a primeira e para iniciar o jogo, colocámos-lhe a fita na cabeça e de outro saco tirámos aleatoriamente um animal. Para evitar a existência de animais que não

conhecessem, no saco existiam apenas aqueles de que falava a história e os que observaram quando visitaram a quinta pedagógica.

Colocámos a representação do animal na fita, com auxílio de velcro e as restantes crianças aproximaram-se para ver de que animal se tratava. Era um elefante e rapidamente as crianças se colocaram a gatinhar no chão e algumas começaram a fazer a tromba do elefante com o braço. As outras ao verem começaram a adotar esta postura também.

Daniela: “Então “E” que animal achas que é?”

E: “O elefante.”

Daniela: “Parabéns! Acertas-te (batendo palmas e dando cinco com a mão). Podes ver a imagem e depois podes tirar um nome do saco para decidires quem é o próximo a vir.”

À medida que o nome das crianças saia em sorteio estas ficavam muito contentes e vinham logo colocar a fita na testa. Outras perguntavam:

K: “E o meu? Quando sai?”

P: “Nunca mais sou eu!”

Daniela: “Tem o nome de todos, podem ter a certeza. Não me esqueci de ninguém e todos poderão adivinhar o animal mas agora têm de ajudar os colegas, caso contrário eles depois também não vou ajudam!”

As crianças esforçavam-se imenso para que o animal que representavam fosse próximo da realidade, no entanto quando a criança não conseguia adivinhar intervínhamos, dando dicas aos colegas.

Daniela: “Então o quê que este animal têm de diferente dos outros? Vamos pensar sem dizer e começar a mostrar por gestos. Será que tem bico? Será que têm um rabo comprido? Vamos lá ajudar o “S”.!

Daniela: “A “J” ainda não conseguiu adivinhar, têm de dar pistas melhores!”

Daniela: “O que têm este animal de especial? O que é ele consegue fazer?”.

Algumas crianças orgulhosas da forma como estavam a representar chamavam:

T: “Daniela olha como eu estou a fazer.”

L: “Eu estou a dar uma grande ajuda! Se olhar para mim adivinha logo.”

N: “Daniela olha assim!”

Outras diziam não conseguir:

I: “Este não consigo! Eu não sei como ajudar!”

O: “Eu estava a fazer como o “R” mas acho que assim ela não adivinha!”

Daniela: “Vocês conseguem! O que é que a história dizia deste animal?”

O: “Que é rápido! Ganhava as corridas todas.”

I: “Vamos correr rápido!”

E lá voltavam entusiasmadas ao jogo.

Sempre que a criança adivinhava qual a representação do animal que lhe fora colada na testa e após lhe ser dito que acertou, imediatamente tirava a imagem para confirmar.

Num dos casos a criança falhou inicialmente o nome do animal:

C: “É uma galinha.”

Daniela: “É uma galinha meninos?”

(Coro) “Não!”

Daniela: “Tenta outra vez! Meninos têm de dar uma pista melhor!”

...

C: “Já sei é uma girafa!”

Daniela: “Boa! É isso mesmo, ora vê!”

C: “Acertei!”

Neste caso em que a criança foi mais rápida a responder e as representações estavam ainda diferentes do animal real, a criança não se mostrou inibida por não ter acertado, rindo-se e observando com mais atenção, festejando quando finalmente acerta.

Quase no final da atividade, as crianças que já tinham estado com a fita, ou seja já tinham sido ajudadas pelos colegas, começavam a apresentar algum cansaço. Enquanto os restantes ansiavam pela sua vez e continuavam cheios de energia.

Apesar disso quando mencionávamos que a criança em causa precisava da ajuda deles, parecia que estas rejuvenesciam, voltando com energia ao jogo. Havia de facto uma grande vontade de ajudar os outros para que também eles pudessem adivinhar o animal que lhes havia saído em sorte.

Algumas crianças optavam por estar junto dos colegas que lhe são mais próximos e representar de forma idêntica, por vezes conversando para decidir o que fazer.

Foi um jogo de muita energia que permitiu as crianças rastejar, saltar e até voar como os pássaros, dando asas à sua imaginação.

No final da atividade, as crianças pediram para que os materiais utilizados no jogo (a fita e os cartões com imagens) ficassem disponíveis na sala para que eles pudessem jogar quando tivessem vontade.

Atendendo a atividade realizada, estes foram os níveis de I e BEE observados em cada criança:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A					X					X	
B											
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G					X					X	
H					X					X	
I					X					X	
J			X							X	
K				X				X			Encontrava-se um pouco doente neste dia
L					X					X	
M				X						X	
N					X					X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R				X						X	
S											Estava a faltar
T					X					X	

Figura 42 - Quadro dos níveis de I e BEE observados na 6ª atividade

Para considerarmos estes níveis, os principais indicadores mais significativos observados foram:

INDICADORES	I	BEE
	Concentração As crianças estavam atentas para saberem qual o animal que teriam de representar e esforçavam-se para o fazer da melhor forma, procurando observar também os seus colegas e imitando-os quando consideravam que estavam a fazer de uma boa maneira. Por sua vez, a criança que estava a adivinhar o animal, observava atentamente os colegas, não dando palpites espontâneos. Após observar é que surgia uma resposta pensada;	Alegria As crianças mostravam-se contentes e divertidas, retirando prazer da atividade. Não houve conflitos e procuraram ajudar-se umas às outras, comunicando entre si. A alegria visível através dos movimentos, da dedicação e dos sorrisos, era também audível através das gargalhadas;
	Energia Foi evidente o esforço e a dedicação das crianças para que a sua representação ajudasse realmente o colega. Estas movimentavam-se com energia, saltava, rastejavam, corriam e mexiam os braços;	Vitalidade A energia das crianças era visível através das suas expressões faciais e da sua postura. Movimentavam-se rapidamente, saltavam, rastejavam, levantavam os braços e corriam por todo o lado;
	Expressão facial e postura O olhar das crianças no momento em surgia o cartão	Abertura e recetividade A forma como se entregaram à atividade foi surpreendente,

	<p>com o respetivo animal era intenso e permitia-lhes refletir acerca do que poderiam fazer na prática. A postura facial demonstrava a atenção das crianças neste momento e posteriormente, quando imitavam o animal a expressão pensativa era substituída pelos sorrisos e ouviam-se as gargalhadas de ver as imitações dos colegas;</p>	<p>mostrando disponíveis a explorar, a ajudar o outro e a empenharem-se na imitação de animais. Todas as crianças quiseram adivinhar o animal que lhes saia, mostrando-se ansiosas por esse momento;</p>
	<p style="text-align: center;">Persistência</p> <p>Apesar de em alguns casos ser mais difícil para a criança adivinhar o animal, o grupo não desistia procurando lembrar-se de outras características do animal que pudessem ajudar à sua identificação;</p>	<p style="text-align: center;">Flexibilidade</p> <p>Apesar da dinâmica da atividade ser diferente do habitual, as crianças adaptaram-se e rapidamente começaram a representar as personagens e principalmente a mostrar desejo de serem elas as sorteadas a adivinhar o animal que lhe seria colocado na testa;</p>
	<p style="text-align: center;">Tempo de reação</p> <p>Logo que viam o cartão com o animal, as crianças começavam a representá-lo rapidamente. No mesmo modo, a criança que observava procurava identificar o animal o mais rápido possível;</p>	<p style="text-align: center;">Assertividade</p> <p>As crianças sentiam-se bem, estavam desinibidas, rindo-se umas das outras sem que isso se torna-se um problema. Pediam ajuda ao adulto sempre que sentiam dificuldade, enaltecendo o desejo de ajudar o colega para que através da sua imitação ele adivinha-se. As crianças que tinham de adivinhar o animal observavam atentamente e respondiam</p>

		de forma assertiva;
	<p>Complexidade e criatividade</p> <p>As crianças mobilizavam os seus conhecimentos acerca dos animais para enriquecer a representação mímica do animal. Mostraram-se bastante criativas na forma como representavam os animais, atendendo a aspetos físicos mas também à forma e velocidade de deslocação e outros aspetos. Algumas crianças procuravam ser inovadoras, enquanto outras imitavam os colegas quando lhe pareciam bem;</p>	<p>Autoconfiança e autoestima</p> <p>As crianças mostravam-se confiantes nas suas representações e procuravam melhorá-las através daquilo que os restantes colegas faziam. Riam-se das suas próprias representações e das que os seus colegas faziam. Por outro lado mostravam-se confiantes quando procuravam adivinhar o animal em causa;</p>
	<p>Satisfação</p> <p>A implicação das crianças era elevada, estavam concentradas na atividade e procuravam superar-se a cada momento para ajudar o outro;</p>	<p>Tranquilidade</p> <p>Apesar do movimento e energia associado ao jogo, entre os momentos de representação as crianças retomavam facilmente o estado de tranquilidade;</p>

Figura 43 - Quadro dos principais indicadores observados na 6ª atividade

Atividade 7: “Guarda-sol colorido”

A última atividade deste projeto realizou-se nos momentos finais da prática pedagógica, após implementarmos uma prática de aprendizagem cooperativa durante o mesmo. À semelhança do que procurámos privilegiar ao longo deste projeto, optámos por o concluir com uma atividade em grande grupo. Esta opção teve em conta que todo o trabalho anterior pretendia estimular o desenvolvimento de competências sociais, a interação entre as crianças, a sua participação conjunta e introduzir uma maior entreaajuda no quotidiano. Por este motivo concluímos que seria uma mais-valia terminar o projeto com uma atividade contribuísse para que o grupo pensasse em conjunto enquanto lhe proporcionávamos um momento lúdico.

Assim surgiu a ideia de criar um lençol cooperativo gigante que permitisse a sua exploração conjunta por todas as crianças. Este foi construído com lençóis cosidos aos quais juntámos alças para facilitar a forma como as crianças o seguravam, podendo ainda assim não as utilizar. Por fim pintámos de várias cores, de modo a torná-lo mais apelativo e a dar resposta aquilo que seria pedido durante a atividade.

É indiscreto aquilo que foi vivenciado nesta atividade e a forma como as crianças viveram este momento. No dia da atividade, ao contrário do habitual não explicámos às crianças em que consistiria a atividade, informámos apenas que nos iríamos dirigir à biblioteca.

O: “Vamos fazer um jogo?”

L: “Daniela não precisas de levar nada hoje? Isso é estranho! Tu levas sempre alguma coisa diferente”

Daniela: “Já vão descobrir! Vamos sair em silêncio para não incomodar os meninos da outra sala.”

Quando chegámos à biblioteca as crianças encontraram o lençol gigante aberto no chão:

H: “ Uau! Que grande!”

K: “O que é? É para nós Daniela?”

F: “Parece o meu guarda-sol da praia, tem estas cores!”

H: “Pois é, parece um guarda-sol!”

Os olhos das crianças brilhavam e logo expressaram a sua curiosidade e interesse por aquele recurso novo. Por isso mesmo pedimos que cada criança procura-se uma alça para si ou uma zona do lençol onde pegar. Quando se encontravam distribuídas começaram uma exploração livre do mesmo.

Após este momento de euforia e exploração espontânea, começamos levemente a introduzir pequenas indicações.

Daniela: “Agora quero ver se conseguem abanar o lençol com muita força!”

L: “Abanem todos os braços, assim como eu que faz mexer muito.”

E as crianças começaram a mexer muito os braços, por entre os sorrisos e os espantos.

N: “Vamos fazer todos ao mesmo tempo. Todos para cima e depois todos para baixo!”

E assim começaram a fazer todos sincronizados, os gritos eram imensos pois todos gritavam quando era para levantar.

S: “Vamos, agora!”

Ao fim de um tempo e para que não cansarem os braços em demasia, fizemos outro desafio.

Daniela: “Agora vamos rodar para a direita! Para que lado é a direita?”

Q: “É da mão esperta, a que escreve.”

Daniela: “Muito bem, é para este lado (levantando a mão) que no teu caso é da mão com que escreves mas há menino que escrevem com a outra.”

Q: “Pois, a “C”.”

Daniela: “Exatamente, vamos lá então! Com cuidado para ninguém se magoar! Vamos tentar manter o lençol esticado para termos mais espaço.”

As crianças começaram a correr e ficaram maravilhadas com o efeito que as cores faziam com o movimento:

P: “”Olhem! Que lindo que tá!”

M: “Parece um arco-íris.”

I: “”Que giro!

H: “Vamos abanar na mesma!”

Autonomamente as crianças decidiram entre si, mudar a direção e fazer também para o lado esquerdo. Para isso a maioria trocou a alça para a outra mão e rapidamente voltaram a correr.

E: “Estiquem!”

T: “Mais depressa!”

R: “Calma, que já não consigo correr mais!”

De repente algumas reparam numa bola de plástico que havíamos enchido previamente:

J: “Olhem ali uma bola!”

K: “Também deve ser para o jogo!”

Daniela: “Têm razão, muito bem! Agora vou meter esta bola em cima do lençol e quero ver se vocês a conseguem fazer saltar sem a bola cair ao chão. Mas há uma regra, nunca podem chutar esta bola com o pé. É apenas para andar em cima do lençol.”.

(Ouvem-se gritos de felicidade)

As crianças começaram logo a abanar os braços e a fazer a bola saltar bem alto, ficando muito felizes quando a bola ia na sua direção. Quando a bola saía do lençol todos queriam ir atrás dela por isso decidimos cada criança apenas poderia ir buscar a bola uma vez, para que não fosse sempre a mesma.

Passando um pouco alterámos a dinâmica para procurar manter o interesse de todos:

Daniela: “Agora vai ficar mais difícil. Eu quero que trabalhem juntos para conseguir colocar a bola neste pedaço amarelo de lençol ao pé de mim! ”

As crianças continuam a fazer a bola saltar, à semelhança do que faziam até então, na esperança de que esta acerta no local desejado. Deixámos que pensassem e conversassem entre elas e ao fim de um tempo intervimos pedindo que pensassem o que teriam de fazer para a bola parar em determinada cor.

H: “Temos que virar!”

Daniela: “E alguém está a ajudar?”

(Coro) “Não!”

Daniela: “Têm de trabalhar todos juntos, caso contrário não conseguem. Vamos lá então, agora é que vai ser!”

De seguida, demonstrando com a ajuda das crianças o que acontece à bola quando uns levantavam o lençol e outros o baixavam, dado que a bola viria na direção dos que baixavam.

Daniela: “Então fazendo desta maneira, vamos lá meter a bola no vermelho à beira do “Q” e da “K”.”

A: “”N” tens de baixar para a bola ir para aí. Nós levantámos.”

L: “Pois, quem está em baixo é que fica com a bola!”

Daniela: “É isso mesmo! Então e agora vamos meter a bola neste azul.”

Numa outra situação em que um dos meninos está a abanar constantemente o lençol dizemos-lhe que se o fizer, não seguirão colocar a cola parada na cor que queremos e um dos colegas logo responde:

Q: “Temos de trabalhar em equipa!”

Entendendo a lógica, as crianças rapidamente faziam corresponder a bola à cor selecionada e logo questionavam qual o local seguinte onde queria que a colocassem. Sempre que o conseguiam festejam:

D: “Conseguimos!”

P: “Eh foi para o azul, boa!”

S: “Já está!”

Para introduzir o próximo desafio, pedimos às crianças que pousassem o lençol no chão e logo o “H” perguntou se à tarde podíamos fazer mais. Explicámos-lhes que a atividade ainda não tinha terminado mas que se desejassem poderiam continuar esta exploração.

Explicámos que na fase seguinte do logo, teriam de se colocar alternados menino-menina e ajudámos a que encontrassem as suas posições, fazendo-o de forma aleatório. Nenhuma criança demonstrou desagrado com o lugar em que foi colocada, pediam apenas para continuarmos.

Daniela: “Então ajudem-me lá. Se eu quero meter menino-menina (vai apontando o seu correspondente) menino-menina, o que vou colocar aqui?”

(Coro) “Um menino!”

Daniela: “Muito bem! E depois?”

(Coro) “Uma menina.”

No final concluímos que duas meninas teriam de ficar juntas pois existiam mais meninas do que meninos. Quando todos estavam na posição indicada, lançamos um outro desafio:

Daniela: “Agora será diferente. Os meninos vão segurar o lençol enquanto as meninas podem passar por baixo ou trocar de lugar, se desejarem. Depois trocamos e são os meninos a ir. Têm de segurar o lençol bem alto! E as meninas têm de ter cuidado para não chocarem e para não se magoarem.”

Os meninos que seguravam o lençol decidiram abaná-lo enquanto as meninas passavam por baixo, correndo, gritando e saltando. O ambiente em baixo do lençol era de pura felicidade, os olhos brilhavam, os sorrisos eram gigantes e as expressões de contentamento eram uma constante.

De seguida trocaram e as meninas ficaram a segurar então os meninos iam para baixo do lençol, onde felizes gritava: (Coro) “Campeões, campeões, nós somos campeões...”

Alguns sentaram-se em baixo do lençol e decidimos junto com as raparigas baixar o lençol até ao chão e voltar a subi-lo rápido. Os meninos em baixo do lençol gritaram e pediram para repetirmos. Esta tarefa deixou radiantes os rapazes e as raparigas que saltavam e gritavam, celebrando.

Para apresentarmos a nossa última sugestão, pedimos às crianças que pousassem o lençol no chão para permitir ao adulto preparar este último passo, em que foi cortado o meio do lençol. Quando começamos a cortar as crianças muito admiradas diziam:

K: “Oh”

T: “Estás a estragar o lençol!”

L: “Não Daniela!”

S: “Aí o nosso lençol! Está destruído!”

No entanto quando estávamos a terminar de cortar, ainda sem explicar o que iríamos fazer, as crianças já diziam:

S: “Já podemos?”

E quando finalmente terminámos:

Daniela: “Agora...”

T: “A bola vai ter de cair!”

Daniela: “É isso mesmo! Agora têm de colocar a bola dentro do buraco. Vamos ver se vocês conseguem? Prontos?”

(Coro) “Sim.”

J: “Temos de inclinar.”

M: “Sim, temos de fazer assim.”

O: “É como basquete.”

Daniela: “Sim, é parecido. Só que no basquete o cesto para onde atirámos a bola está mais alto. Então e se cantássemos uma música enquanto jogámos?”

L: “Há nossa escolha?”

Daniela: “Sim, uma música que vocês gostem. Pode ser a que aprenderam na aula de música se quiserem.”

Sem que nada mais fosse dito uma das crianças deu o mote do hino do Futebol Clube do Porto e todo o grupo começou a cantar. Já é habitual o grupo cantar esta música nos seus momentos livre e como sempre cantaram-na com toda a força e dedicação, gritando-a. Sem interromper o clima harmonioso criado entre as próprias crianças lançamos a bola para cima do lençol e logo deram início à proposta, mexendo o lençol para fazer a bola chegar ao centro. Num dos casos levantaram todos juntos os braços para que esta fosse diretamente para o buraco. Sempre que conseguiam colocá-la interrompiam a canção gritando “Éh eh!”. Algumas crianças ficavam com o rosco vermelho de tanto gritar e agitar fortemente os braços. O buraco ficou um pouco maior do que o pensado e por isso as crianças não apresentavam grande dificuldade em fazê-lo. Para tornar mais interessantes esta exploração, solicitámos:

Daniela: “Então e agora ao contrário, será que conseguem manter a bola em movimento, em cima do lençol sem que ela caia no buraco? Agora é que é difícil...”

R: “Eu consigo!”

L: “Aí Daniela.”

P: “Isso vai ser um problema!”

Daniela: “Eu estou aqui para ajudar mas vamos lá tentar!”

L: “Temos de fazer assim (demonstra).”

As crianças começaram a tentar, das primeiras vezes a bola caiu no buraco mas sem desistir continuaram a colocar a bola em jogo até que, sozinhos, encontraram o ritmo perfeito que lhes permitia aguentar a bola no lençol mais tempo. Nesses momentos em que a bola caía ou estava perto do buraco as crianças diziam:

(Coro) “Aí aí aí!”

N: “Vai cair!”

L: “Lençol sempre muito esticado!”

(Coro) “Oh...”

Durante este jogo surge uma sugestão por parte de uma das crianças:

I: “Daniela depois posso ser a rainha e estar ali dentro daquele buraco?”

Daniela: “Podemos fazer essa sugestão aos meninos de seguida. Mas se calhar não vamos conseguir colocar só uma pessoa no centro porque são muitos meninos e todos têm o direito de ir. Por isso vai demorar muito tempo e ficam muito cansados dos braços. Podemos meter mais meninos de cada vez, não é melhor?”

I: “Sim mas posso ser a primeira?”

Daniela: “Podes, a ideia foi tua até podes ser tua a explicar aos teus colegas como queres fazer mas depois tens de segurar o lençol para os teus colegas também irem para o centro.

I: “Está bem.”

Passado um pouco, para evitar a monotonia interrompemos o jogo e esclarecemos que a “I” tinha uma proposta para os meninos e pedimos-lhe que explica-se. Esta disse que queria ir para o centro com mais alguns meninos e que quem apanhasse a bola a passava aos meninos que estavam a segurar o lençol para continuarem. Sem que compreendêssemos de facto em que consistia a criança em causa colocou-se no centro e mais 2 crianças a seguiram. Colocámos a bola em jogo no lençol e sem que falassem entre si, surgiu um jogo em que as crianças que seguravam o lençol faziam a bola saltar e rodar pelo tecido, até que uma das crianças que se encontrava no centro a apanhasse. Para que todas tivessem oportunidade de apanhar a bola definimos a regra de que apenas podiam apanhar a bola uma vez, depois disso

permaneciam no centro mas davam a vez aos colegas. Em pequenos grupos as crianças foram integrando o centro e ficavam deliciadas por apanhar a bola e lança-la ao jogo novamente.



Figura 44 - Jogo criado pelas crianças

Após garantirmos que todos tinham participado e já com os brancos um pouco cansados, demos a atividade por terminada garantindo às crianças que no período da tarde fazíamos um jogo com aquela bola grande de que tanto haviam gostado e que durante esta atividade todos queriam apanhar.

Q: “Daniela foi a atividade mais divertida do mundo!”

P: “Eu também gostei muito. Podemos ficar com a bola?”

Daniela: “Que bom que gostaram, fico contente! À tarde se quiserem fazemos um jogo com a bola, já que tanto gostaram dela e depois eu deixo-a na sala para que, quando forem lá para fora possam brincar com ela, combinado?”

P: “Sim!”

Durante esta atividade, estes foram os níveis de I e BEE de cada uma das crianças:

Identificação da criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar emocional					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A					X					X	
B											
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G					X					X	
H					X					X	
I					X					X	
J					X					X	
K					X					X	
L					X					X	
M					X					X	
N					X					X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R					X					X	
S					X					X	
T					X					X	

Figura 45 - Quadro dos níveis de I e BEE observados na 7ª atividade

Para sustentar estes níveis atribuídos, os principais indicadores observados foram:

INDICADORES	I	BEE
	Concentração <p>As crianças estavam atentas à atividade, não se deixando distrair pelo que acontecia em seu redor. Estas olhavam fixamente a bola, seguinte com o olhar os seus movimentos e observavam atentamente os efeitos que as cores do lençol provocavam.</p>	Alegria <p>No decorrer de toda a atividade foi evidente o contentamento e o prazer que as crianças estavam a tirar da realização da mesma. Esta alegria, era audível e visível evidente a qualquer pessoa que a observa-se. Até as crianças que por natureza expressam a sua alegria de um modo mais contido, se mostravam radiantes, não conseguindo conter as suas emoções;</p>
	Energia <p>Durante toda a atividade, o esforço, empenho e entusiasmo das crianças refletiu-se na sua energia. Movimentavam-se constantemente e falavam alto, quer para expressar os seus sentimentos e gostos mas também para contribuir para a resolução de problemas do grupo (por exemplo, como iria o grupo colocar a bola em determinada cor);</p>	Vitalidade <p>As crianças tornavam visíveis através da sua expressão fácil e da sua postura, a energia e vida investida na realização da atividade; Os olhos brilhavam, interagiam com os colegas gritando e movimentavam-se constantemente com energia para dar resposta à atividade;</p>
	Expressão facial e postura	Abertura e recetividade

	A postura das crianças era descontraída, revelando o seu entusiasmo. Por sua vez a expressão fácil refletia a implicação na atividade, dado que se observavam olhares focalizados, olhos brilhantes e sorrisos no rosto	Logo que observaram o recurso material utilizado na atividade, tornou-se evidente a disponibilidade das crianças para interagir e explorar;
	<p style="text-align: center;">Persistência</p> <p>As crianças implicavam-se na atividade e perante os desafios que lhe foram colocados, procuravam juntas encontrar a melhor forma de os ultrapassar, nunca desistindo;</p>	<p style="text-align: center;">Flexibilidade</p> <p>Sendo esta uma atividade nunca antes realizada pelas crianças, estas adaptaram-se rapidamente e desfrutaram da sua realização. Perante as situações problemas que surgiam, as crianças não se apresentavam qualquer frustração, empenhando-se em contribuir para que o grupo solucionasse a questão;</p>
	<p style="text-align: center;">Tempo de reação</p> <p>Antes de darmos início à atividade, as crianças mostravam vontade de passar à ação e correram para encontrar um lugar para si no lençol.</p> <p>Rapidamente as crianças procuravam dar resposta àquilo que lhes era pedido, mostrando-se atentas. A todos os estímulos relevantes que surgiram durante a atividade as crianças responderam com vivacidade;</p>	<p style="text-align: center;">Assertividade</p> <p>As crianças sentiam-se bem, à vontade e apresentavam uma atitude assertiva perante o grupo, procurando ser tidas em consideração para dar resposta aquilo que lhes era pedido;</p>
	Complexidade e criatividade	Autoconfiança e autoestima

	<p>Perante os desafios colocados, alguns mais complexos do que outros, as crianças encontravam soluções criativas para os ultrapassar. Também elas ao conhecer este recurso novo, o lençol, imaginaram outras dinâmicas que este favorecia;</p>	<p>As crianças mostravam-se confiantes e à vontade. Perante os desafios empenhavam-se para os superar da melhor maneira, em conjunto com todo o grupo;</p>
	<p style="text-align: center;">Satisfação</p> <p>A atividade mostrou-se prazerosa para as crianças, que se mostraram entusiasmadas em todos os momentos;</p>	<p style="text-align: center;">Tranquilidade</p> <p>A postura muscular das crianças não apresentava qualquer tensão. Os seus movimentos apesar de rápidos e contantes eram suaves. Apenas no final da atividade, as crianças retomaram facilmente o estado de tranquilidade, após pousar o lençol;</p>
	<p style="text-align: center;">Expressão verbal</p> <p>Quando viram o recurso que iríamos utilizar nesta atividade, os comentários das crianças refletiam a surpresa e o entusiasmo com que ficaram. Estes comentários duraram durante toda a seção, mostrando o seu contentamento;</p>	<p style="text-align: center;">Ligação consigo próprio</p> <p>As crianças estabeleciam uma boa relação e contacto consigo próprias, conhecendo e expressando as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Para além de se encontrarem bem consigo próprias, estabelecem uma boa ligação com aquilo que as rodeia;</p>

	<p>Precisão</p> <p>As crianças empenhavam-se para que tudo acontecesse exatamente como fora solicitado. Individualmente procuravam dar o seu melhor, chamando a atenção do adulto ou dos colegas para observarem a forma como o faziam;</p>	
--	--	--

Figura 46 - Quadro dos principais indicadores observados na 7ª atividade

Discussão dos resultados

Procederemos agora à discussão dos resultados. Num primeiro momento, organizá-la-emos segundo cada uma das atividades que compuseram este relatório, extraindo-se no final conclusões transversais.

Na atividade **“Haverá aranha no grupo?”**, por verificarmos a dificuldade das crianças em atribuir características aos colegas a quem escolhiam passar o novelo que iria formar a teia das relações do grupo, afigurou-se-nos fundamental alargar o campo de ação, fornecendo outras opções às crianças. Considerámos que não houve a devida preparação da nossa parte em relação às crianças para o que lhes estávamos a pedir, visto que a atribuição de características é algo muito abstrato para elas. De facto, como considera Piaget (1998) na formulação dos estádios de desenvolvimento, apenas quando atinge o estágio das operações formais a criança desenvolve a capacidade de pensar sobre algo abstrato, como os sentimentos e as características de personalidade; até esse momento, o pensamento precisa sempre de suportes concretos. Desta forma, teria sido pertinente a exploração prévia desta atividade com as crianças, ajudando-as a estabelecer uma ‘ponte’ entre o momento atual do seu desenvolvimento e o que lhes íamos propor; isto poderia ter sido feito, por exemplo, através de uma história ou de uma dramatização.

Como opção à proposta de atividade em torno das características de personalidade de cada uma, propusemos às crianças que falassem de algo que gostassem de fazer ou de brincar com a pessoa a quem escolhiam passar o novelo. De facto, as crianças convivem e interagem todos os dias, mas o que lhes pretendíamos exigia que compreendessem como os outros eram importantes nas suas vidas, distanciando-se da situação concreta, num exercício metacognitivo. As crianças apresentavam facilidade em escolher alguém com quem sentissem afinidade; no entanto, identificar algo que gostassem de fazer com ela já se revelava um desafio mais difícil. Assim, depois de elas escolherem o colega a quem queriam passar o novelo, fosse por amizade ou por exclusão de partes, nós ajudávamos a construir esta noção do outro e daquilo que com ‘ele’ partilham no dia-a-dia.

As crianças ouviam atentamente aquilo que era dito sobre si próprias, o que mostrava muito interesse acerca da percepção que os outros tinham de si.

Desta atividade surgiu um produto exclusivamente concebido pelas crianças, sem qualquer intervenção do adulto. Atiravam o novelo de elástico para onde queriam, ajudando-se uns aos outros a fazê-lo chegar ao seu destino (para muitas, era difícil acertar no destinatário logo à primeira tentativa). Considerámos que proporcionar esta autonomia e oportunidade às crianças seria um ponto-chave, estimulando as suas competências sociais e permitindo que se organizassem para atingir o objetivo. Assim, no final orgulharam-se do que fizeram em grupo, consciencializando-se dessa experiência e dos seus resultados, através da reflexão que promovemos e apoiámos.

Destruir a teia foi algo que deixou as crianças surpreendidas e até um pouco tristes, porém considerámos esta abordagem fundamental para a conclusão que queríamos alcançar. Apesar disso, numa próxima oportunidade, teria sido benéfico criar para a sala uma representação desta teia, que materializasse as ligações existentes entre as crianças, favorecendo o revisitar da experiência; esta 'segunda' teia poderia ser realizada com lã ou apenas com traços que unissem as fotografias das crianças.

Contrariamente ao que esperávamos, as últimas crianças pelas quais o novelo passou não se mostraram ansiosas nem questionaram quando este chegaria. Pensámos que este facto se terá devido a termos considerado esta possibilidade de início e, por isso, termos verbalizado ao longo de toda a atividade que o novelo passaria por todos, sem exceção, permitindo que as crianças gradualmente se apropriassem da experiência e conceitos que lhe estavam associados..

Nesta atividade, foram desenvolvidas competências sociais, como a capacidade de respeitar a sua vez e escutar atentamente os colegas que falavam. É evidente que não é suficiente uma atividade como esta para que as aquisições fiquem concluídas, mas a sua implementação no dia-a-dia permiti-lo-ia certamente, funcionando esta como uma alavanca para a compreensão da sua relevância e realização frequente.

Os níveis de I foram de um modo geral altos, no entanto, em algumas crianças verificámos que o facto de estarem de pé, paradas, enquanto decorria a atividade, contribuiu para que se cansassem um pouco, o que influenciou a sua I na atividade. Por outro lado, a falta da preparação que deveríamos ter feito pode ter influenciado os resultados, não se verificando níveis tão altos como o esperado. No que refere ao BEE, os níveis foram elevados e mostraram, confirmando o que esperávamos, que fazer explorações em grande grupo e cooperando deixava as crianças felizes, podendo inferir-se que ter mais interação com o grupo, seria uma das necessidades que sentiriam.

Assim, o clima de grupo revelava BEE e a entreajuda das crianças, tanto para fazer o novelo chegar ao colega, como dando sugestões daquilo a que a criança poderia gostar de brincar com o seu colega.

Quanto à oferta educativa, considerámos que o espaço interior selecionado apresentava dimensões apropriadas, que tornavam possível a elaboração da atividade e no qual as crianças se sentiam à vontade.

No que refere à dimensão do espaço para livre iniciativa da criança, considerámos que existiu, tendo cada criança liberdade para escolher o sítio onde se colocaria, a quem passaria o novelo e fazer as suas próprias sugestões.

Relativamente à organização, o espaço estava adaptado e estruturado para a realização da atividade, tendo sido tornado mais amplo.

O facto de termos atendido ao pedido das crianças para que pudessem passar por entre a teia contribuiu para lhes mostrar que confiávamos nelas e que as suas opiniões eram ouvidas e valorizadas.

Como aspetos a melhorar, considerámos que seria benéfico para as crianças se, durante a atividade, estivessem sentadas, até porque se tornaria mais fácil fazer chegar o novelo a alguém quando a teia já se encontrasse com uma forma considerável, e evitaria que o cansaço de alguma forma se acumulasse. Se de facto a questão das características fosse previamente explorada e se realizássemos esta atividade focalizada nas características individuais, seria uma mais-valia se, no final, questionássemos as crianças para sabermos se concordavam com aquilo que teria sido dito sobre elas, ou se consideravam que possuíam outras características mais evidentes.

Considerámos que conseguimos atingir os objetivos subjacentes à atividade, ajudando as crianças a contribuir para compreenderem a conceção de grupo e a importância dos outros. Apesar de a atividade ter sido adaptada em relação aquilo que estaria planificado, foram vários os indicadores observados que nos permitiram concluir que esta originou bons níveis de I e BEE nas nossas crianças.

Na atividade “**Um pouco meu num todo nosso**”, utilizámos a estratégia de *brainstorming* para partilharem as ideias associadas a este tema, tendo como objetivo comum ao grupo, recordar os principais elementos primaveris que decorariam o painel. Considerámos que esta dinâmica funcionou com o grupo e que deixou todos à vontade para se expressarem, pois todas as crianças deram a sua opinião. Havia, no entanto, uma certa intolerância perante os colegas que repetiam ideias dos outros, pelo que considerámos ter sido fundamental a nossa intervenção para que todos se sentissem aceites, e que a sua opinião era importante. Por outro lado, alargámos este acontecimento à rotina do dia-a-dia, dado que era comum que os colegas tivessem ideias semelhantes do que fazer ou brincar, não devendo isso ser visto como um problema ou como se estivessem “a copiar”. Este acontecimento contribuiu para que compreendessem algo que antes gerava confusão no grupo e que viria a melhorar a convivência social das crianças, sempre que esta situação acontecesse.

Nesta atividade criaram-se grupos informais de cooperação que apenas atuavam juntos durante aquele momento de desenho e que poderiam optar pelo trabalho autónomo e individual, sendo que apenas o produto final era de cooperação, e nesta atividade não forçámos de facto a cooperação direta das crianças, embora a procurássemos estimular.

Optámos propositadamente por colocar apenas um marcador de cada cor, para que, além de partilhar o mesmo suporte de papel, tivessem de partilhar os lápis entre si e aguardar a sua vez quando necessário. Na maioria dos casos em que isto acontecia, as crianças esperavam que o marcador que queriam estivesse disponível, e enquanto isso, conversavam com os colegas acerca do que estariam a fazer. O simples partilhar de marcadores era o suficiente para gerar interação e troca de ideias entre as crianças, sem que tivesse de interferir

diretamente. Noutros casos, as crianças pegavam noutro marcador e continuavam o seu trabalho isoladas, no seu canto.

Embora não tenha sido perceptível que alguém falasse disso, era notório o receio de que alguém estragasse o seu desenho, tentando evitar que os colegas viessem desenhar para muito perto. Nestas situações intervínhamos de modo a despertar a atenção das crianças para os desenhos realizados até então e para aquilo que os colegas, a seu lado faziam. Depois disto, dávamos liberdade à criança para assumir a postura que desejassem, apenas voltando a intervir em situações esporádicas que imprescindivelmente tinham de ser aproveitadas por nós.

Em alguns casos, as crianças tinham ideias acerca do que queriam desenhar, mas diziam não o conseguir fazer. Após termo-las incentivado a tentar, por vezes vinham novamente pedir a nossa ajuda. Delicadamente, procurámos que fossem pedir essa ajuda aos colegas, enaltecendo que as ensinariam a fazer, pois já tinham desenhado noutras circunstâncias. As crianças, sem qualquer inibição, pediam ajuda aos colegas, e naquele momento gerava-se um momento de ligação e aprendizagem entre elas.

Durante a tarefa, procurámos dar o máximo de autonomia às crianças, assumindo apenas o papel de observador e por vezes, intervindo para estimular as suas ideias. No que refere ao pilar da sensibilização (abordagem experiencial), esta era notória no momento em que as crianças partilhavam connosco aquilo que queriam desenhar. Mesmo que o desenho não tivesse nada a ver com o tema do nosso mural, ouvíamos a criança e a associação que ela fazia, procurando perceber o significado que lhe atribuía. Nesse momento mostrávamo-nos sensíveis ao vivido da criança e incentivávamos a fazer aquilo que sugeriu, como foi exemplo o caso da criança “F” que quis desenhar corações que representavam o seu pai por ser nesta estação do ano que fazia coisas de que gostava com ele.

Para além disso, procurámos aperfeiçoar as suas habilidades de desenho, dando indicações e desenvolvendo o raciocínio lógico das crianças para tornarem os seus desenhos mais primaveris ou mais próximos ao real.

No que se refere às competências sociais, permitiu sorrir e principalmente aprender a partilhar, competências introduzidas que se alargarão ao quotidiano.

Considerámos que a atividade foi bem organizada, permitindo às crianças gerir o momento em que lhes apetecia concretizar a atividade ou brincar no exterior. Após selecionadas as primeiras crianças, estas autonomamente escolhia um colega por quem chamaria e caso esse não quisesse, chamaram outro. Eras-lhe dada a responsabilidade de convidar outra pessoa a realizar a atividade e verificámos em todos os casos que, logo que as crianças eram chamadas, todas mostravam vontade de participar. Apesar dos tempos de participação serem bastante distintos, as crianças mostravam-se implicadas, atentas e empenhadas.

Ao longo do projeto, procurámos abranger diferentes áreas e diversificar as atividades propostas para melhor poder responder à heterogeneidade dos interesses e necessidades das ‘nossas’ crianças. Existiam duas crianças que de facto não gostavam de desenhar; naturalmente que esta atividade não lhes foi imposta. Foi gratificante ver que quiseram dar o seu contributo e que enquanto o faziam, era evidente a sua implicação e a concentração associada à mesma.

De entre as explicações do que iriam desenhar no mural, surgiam partilhas relativamente a situações das suas vidas e coisas de que gostavam de fazer quando estavam fora do jardim-de-infância, essa partilha permitia às crianças rirem umas com as outras e fortalecerem as suas ligações.

Realçamos a situação entre as crianças “D” e “I”, em que existia uma necessidade da parte da criança “D” de que a colega lhe dissesse que o seu desenho estava bonito mostrando que só dessa forma lhe retribuiria o elogio. Esta é uma das crianças mais pequenas do grupo. Esta situação mostra-nos a necessidade do elogio e de ver o seu trabalho valorizado de uma forma um pouco egocêntrica visto que a criança já considera o desenho da amiga bonito mas só lhe dirá quando ela elogiar o seu. Apesar disso já começa a ter em conta o outro visto não querer apenas que elogie o seu trabalho, tendo consciência de que também os outros gostam de elogios. Estamos por isso a evidenciar numa fase transitiva do desenvolvimento esta criança, que evidência já boas competências de negociação.

Esta atividade comprovou também a competição constante entre as crianças que procuravam superar os seus colegas nas pequenas coisas do dia-a-dia, como fazer um desenho melhor e ser o primeiro da fila. Atentemos à situação em que a criança N e a T decidiram fazer o mesmo desenho e nós interviemos para que trabalhassem juntas; a criança N mostrou-se disponível, no entanto, perante a atitude do colega que preferiu trabalhar sozinho, esta recuou, voltando ao seu desenho. Vimos que algumas crianças se mostravam mais abertas e disponíveis para os seus pares, do que outras, sendo importante respeitar e criar estas rotinas.

Ao longo dos registos no papel, verificámos que era comum a repetição de elementos, mesmo que solicitássemos às crianças que observassem o que já teria sido desenhado até então. Não existia ainda a visão do grupo, do que seria um desenho coletivo que deveria fazer sentido na sua totalidade. Verificaram-se algumas situações de entreajuda e de crianças que realmente viam aquele trabalho como um desenho de todas, e outras que faziam o seu desenho individual sem considerar tudo o resto.

As primeiras que possuíam uma visão mais cooperativa tendiam a completar e melhorar os trabalhos dos colegas, colorindo-os ou acrescentando-lhes pormenores para que o resultado final fosse o melhor. Um número significativo de crianças apresentava inicialmente um forte hábito de trabalho individual, isolando-se e fazendo o seu desenho no seu canto. Apesar de não ter sido dito para respeitarem os desenhos dos colegas, não riscando nem estragando, as crianças tiveram esse cuidado. Quando chamámos a criança G a participar, esse receio das crianças revelou-se, mostrando medo de que o colega estragasse o mural de que tanto se orgulhavam. Observavam-no atentamente e, quando ele terminou, mostraram-se felizes por nada ter sido estragado.

No que refere ao clima de grupo, as crianças resolviam os conflitos entre elas, e era já notável um espírito de entreajuda, enquanto nós procurávamos modelar competências sociais positivas.

Nesta atividade foi-lhes dado espaço para iniciativa, na medida em que desenhavam o que queriam, como queriam. Todas as decisões eram suas,

desde o que fazer e o que usar, até à duração e tempo de permanência na atividade.

Esta estava organizada de maneira a que as crianças que se encontravam a realizá-la, dispusessem de um espaço calmo, enquanto as restantes brincavam no exterior, não interferindo.

No que refere à oferta educativa, colocámos a folha na janela para que o papel fosse iluminado, tornando-se por isso um espaço mais agradável. Foram disponibilizados marcadores de todas as cores, e sempre que se verificava que algum deles estava a pintar mal, era substituído.

Quanto ao nosso ‘estilo de adulto’, praticámos sensibilidade nos momentos de partilha entre as crianças ou destas com o adulto, dando atenção aos seus sentimentos e emoções e encarando-as como seres valiosos com grandes capacidades. Procuramos interferir o menos possível para proporcionar uma exploração ativa por parte das crianças e para que decidissem quando terminava a atividade. Estávamos apenas presentes para recolher dados e interferir caso surgisse alguma situação pertinente. A nossa intervenção maior foi ao nível da estimulação, procurando introduzir elementos que aumentassem a implicação das crianças, levando-as a pensar, a comunicar e a enriquecer a sua ação.

Assim, numa futura intervenção deste género, optaríamos por colocar um papel um pouco mais estreito ou aumentar um ou dois elementos ao grupo para provocar um pouco a interação entre as crianças.

Nesta atividade, os níveis de I e BEE foram altos como seria previsto, visto que as crianças assumiam o comando e controlavam o desenrolar da atividade consoante o seu interesse e as suas necessidades naquele momento. As crianças evidenciavam sentir-se bem, animadas e entusiasmadas, e isso refletia-se na forma como se implicavam na atividade. Foram mais numerosos os indicadores observados do que na atividade anterior, daí que, de um modo geral, os níveis tenham sido mais elevados.

A atividade **“És a minha metade?”** surgiu por interesse das crianças nesta temática. Num momento em que algumas começavam a sentir necessidade de

uma maior interação com os colegas, demonstrando no dia-a-dia essa procura, considerámos que uma atividade que teria por base díades, seria oportuna.

No âmbito da atividade, logo que distribuámos os cartões, as crianças mostraram imensa curiosidade em saber o que estava representado no seu cartão mas acima de tudo quem seria o seu par. Não definimos previamente quais os pares, mas no momento da distribuição dos colares procurámos separar de alguma forma as díades que seriam lógicas, de crianças que habitualmente já convivem bastante, com o intuito de criar novas ligações e promover interações diferentes.

Quando a música parou, as crianças rapidamente viraram o seu cartão, observaram a imagem e procuraram o seu par, curiosas acerca da pessoa com quem ficariam. Logo que o encontravam, o diálogo surgia de forma natural e logo se formava alvoroço bom na sala. Decidimos não interferir, alimentando a partilha que reinava naquele momento. A comunicação entre as crianças foi bem mais rápida e rica do que imaginávamos inicialmente, sendo que a primeira coisa que faziam era juntar os dois cartões e identificar o fruto, desenrolando-se de seguida um diálogo intenso. Este partia da junção de conhecimentos da ZDP de cada uma das crianças, cada uma partia daquilo que conhecia e através da troca de ideias e informações com o seu par desenvolvia esta zona aproximando-se do nível potencial da criança.

Enquanto os colegas já tinham encontrado o seu par, sobravam dois elementos que apesar de já termos falado na abóbora e explorado a sua constituição, não identificaram o cartão correspondente. Estas mostravam-se perdidas no meio dos restantes pares e um deles veio ao nosso encontro. Para as auxiliar recordamos uma atividade feita anteriormente e logo as crianças reconheceram e realçaram diversos aspetos desse fruto. O sentimento de insegurança logo deu lugar à felicidade e partilha com o seu par.

Após este momento a sós entre díades, estas começaram a mostrar curiosidade em saber que frutos teriam os seus colegas, pedindo-lhe para ver. Partindo desta curiosidade iniciámos a apresentação. Havia díades mais tímidas, outras em que apenas um elemento falava e outras em que os dois se atrapalhavam falando ao mesmo tempo. Foi durante este momento que tivemos

uma maior intervenção, gerindo a participação de todos os elementos e procurando enriquecer aquilo que era dito acerca de cada fruto com o objetivo de aprofundar os conhecimentos das crianças. Para isso, alargávamos o debate ao grande grupo para que também pudessem partilhar as suas ideias. A grande surpresa para elas foi o tomate ser considerado um fruto, o que mereceu especial atenção da nossa parte.

Esta dinâmica de pares fez todo o sentido nesta altura e permitiu que as crianças dessem um passo à frente que as conduzirá a uma maior união e um trabalho conjunto diário.

Relativamente as competências sociais exploradas, centramo-nos na capacidade de se ajudarem inicialmente em díades e posteriormente em grande grupo, respeitar pela sua vez no momento das apresentações e ouvir atentamente aquilo que era dito para caso desejassem acrescentar algo.

Nesta atividade foi notória a capacidade de cooperação e interação das crianças, que usufruíram das suas competências comunicacionais para se fazer compreender e por outro lado, revelaram a capacidade de ouvir o outro com o objetivo de reunir a maior informação possível sobre o fruto em causa. As crianças compreenderam que o diálogo com o seu par enriquecia toda a atividade e que é possível aprendermos com os outros. Constatámos assim que a interação entre as crianças, quando estimulada é extremamente bem recebida pelas crianças, daí que tenham sido evidentes os altos níveis de bem-estar emocional e implicação. Consideramos que estes se devem ao facto de termos conseguido proporcionar uma atividade estimulante que fosse ao encontro dos interesses das crianças e que de uma forma lúdica e de interação com os outros, lhes permitiu adquirir novos conhecimentos. Por outro lado, procurámos ser sensíveis aos sentimentos e emoções das crianças, nomeadamente quando não encontravam o seu par e durante a interação entre díades visto que alguma criança poderia estar inibida perante o seu par. De facto acabou por não se verificar, os pares mostram-se bem e disponíveis a interagirem. Importa considerar que, apesar de termos aleatoriamente selecionado os pares, a partir desse momento demos liberdade total às crianças dentro das regras definidas

anteriormente de modo a garantir um desenrolar fácil da atividade ao mesmo tempo que proporcionávamos um máximo de liberdade para cada criança.

Os indicadores observados permitem-nos compreender os níveis atribuídos. No que se refere à implicação foi clara a rapidez dos tempos de reação, os comentários verbais entusiastas que faziam, a evidente satisfação no decorrer da atividade que se manifestava também através da expressão fácil e da postura que assumiam. Relativamente ao BEE para além da abertura, receptividade e flexibilidade perante a atividade, as crianças mostravam-se confiantes e com uma boa autoestima, acreditando na qualidade do seu trabalho. Evidenciavam uma postura assertiva e muita alegria.

Centrando a nossa atenção nas diferentes variáveis contextuais, ao nível da oferta educativa o espaço interior utilizado apresentava dimensões reduzidas mesmo que tenhamos adaptado o espaço-sala à atividade. Este fazia com que fosse difícil para as crianças perceber quais os colegas que ainda não tinham encontrado o seu par. Num espaço maior estariam mais distribuídas e seria mais perceptível.

Relativamente ao clima de grupo, verificámos que as relações existentes possuíam qualidade, quer ao nível da interação como dos sinais corporais que as crianças apresentavam. Também com o adulto esta interação era agradável, sendo que procurávamos o contacto físico por exemplo colocar a mão sobre os ombros das crianças no momento da apresentação para lhes transmitir segurança.

No que toca ao espaço para iniciativa, entre pares as crianças possuíam liberdade de exprimirem sua opinião e fazendo sugestões, sendo esta promoção de autonomia valorizada através da responsabilidade de uma posterior apresentação aos colegas.

Ao nível da organização, inserimos esta atividade no momento de rotina explícito para as crianças que se destina à realização de jogos, de qualquer carácter. Como sempre existiu uma boa coordenação entre os adultos de forma a assegurar a supervisão e segurança das crianças.

Como aspetos a melhorar considerámos que utilizar imagens simétricas para formar o fruto poderia ser útil numa primeira fase deste jogo, permitindo

compreender a sua essência e explorar as questões da simetria. Por outro lado, após assistir às apresentações, verificámos que teria sido enriquecedor termos definido previamente os pares, de forma a torná-los menos equilibrados e a observarmos a qualidade destas interações.

Na atividade **“Só de mãos dadas conseguimos!”** pretendíamos utilizar a dinâmica de pares anteriormente descrita, mas adicionar-lhe um carácter de grupo, alimentando de forma cooperativa, à luz da educação inclusiva, que têm como um dos seus princípios a promoção da igualdade em lugar da competitividade. Este grupo adorava desafios e assim que lhe apresentávamos este, mostrou-se capaz e disponível.

O facto de recorrermos ao uso de arcos cativou desde cedo a atenção e abertura das crianças para esta atividade. De entre as crianças destacaram-se algumas que apresentavam medo de falar e alguma insegurança, no entanto a confiança dos colegas juntamente com o nosso incentivo e com o facto de sentirem que nós acreditámos nelas, levou-as a tentar superar esta dificuldade que sentiam. Ver que os outros conseguiam e observar atentamente a forma como o faziam foi determinante, visto que inicialmente não existia ainda um incentivo por parte do grupo. No entanto este surgiu rapidamente quando as crianças começaram a festejar a passagem de cada um dos colegas. Com isto algumas crianças começaram a desenvolver estratégias para se ajudarem umas às outras e quando o arco se aproximava trocavam olhar incensos que afirmavam saber exatamente como fazer! A alegria e entusiasmo que sentiam depois de conseguirem era notório. O facto de as crianças começarem a planear estratégias entre si revela-nos a interiorização de uma visão mais cooperativa que aos poucos preenchia o contexto.

Os efeitos destas experiências de cooperação foram visíveis também no momento de brincar livre com os arcos em que uma parte considerável das crianças se organizou para formar uma atividade coletiva. Para isso cada uma delas colocou o seu arco a seguir a um colega para formar um comboio sobre o qual saltaram de seguida.

Assim, no decorrer desta atividade, as competências sociais mais evidentes trabalhadas foram a entreaajuda, a capacidade de encorajar o outro para que

atingissem um objetivo comum e a capacidade de felicitar o outro pelas suas conquistas.

O pilar da sensibilidade intensificou-se nos momentos em que algumas das crianças duvidavam das suas capacidades, incentivando-as mas acima de tudo respeitando os seus receios.

A autonomia que proporcionássemos e apoiássemos nas crianças centrou-se em permitir que experimentassem os seus métodos e estratégias singulares para responder à atividade. Por outro lado atendemos aos seus pedidos, dando-lhes a oportunidade de brincar livremente com os arcos dado que ao escolher o que fazer a criança vai “optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010,p, 16).

A estimulação ocorreu a partir de materiais que atraíram o grupo e que consequentemente tornaram a atividade estimulante e diferente daquilo que habitualmente faziam. A utilização de materiais que não estão ao dispor das crianças diariamente, permite trazer a novidade às crianças e despertar o seu interesse.

Quanto à oferta educativa, o espaço era amplo e apresentava dimensões adequadas à realização da atividade, não restringindo os movimentos.

O clima de grupo evidenciava o sentido de pertença das crianças e as relações calorosas destas com os adultos. Entre as crianças verifica-se já alguma empatia e a entreajuda parece surgir de um modo mais natural.

Relativamente ao espaço para iniciativa, tendo em conta a regra que orientava o jogo “Nunca lagar as mãos”, tudo o resto estava ao dispor das crianças que tinham as suas próprias ideias e estratégias para resolver o problema que lhes teria sido apresentado.

A forma como a atividade estava organizada e a disposição escolhida, em roda, permitia uma maior interação entre as crianças e o tempo de duração desta atividade fez com que fosse escolhida para ser realizada neste momento, para corresponder às necessidades das crianças naquele momento.

Considerámos que a forma como a atividade se desenrolou permitiu atingir os objetivos pretendidos. Os níveis de I e BEE das crianças foram geralmente

elevados, sendo que num dos casos o receio perante a atividade influenciou a forma como a criança vivenciou a atividade, diminuindo o seu BEE em relação ao que seria esperado.

A atividade **“Cá em casa cabe sempre mais alguém”** centrou-se em diminuir as situações de competição inerentes ao dia-a-dia destas crianças. Para isso optámos por recorrer ao uso de arcos que se revelou um recurso material da preferência do grupo.

Nos momentos em que a música decorria, cada criança adaptava o seu ritmo à forma como se sentia confortável, uns corriam enquanto outros andavam. Algumas crianças decidiram fazê-lo com outros colegas, dando as mãos ou apenas caminhando lado a lado. Este facto demonstra uma valorização do outro e da sua companhia e leva-nos a compreender que o trabalho individual começa a ficar para trás nestes momentos de grupo e interação. Verifica-se já uma procura do outro com o objetivo de tirar um maior proveito de cada momento.

Inicialmente todos queriam ter um arco para si, não querendo ser daqueles que teria de integrar o arco de outro mas a partir do momento em que começaram a falta muitos arcos, as crianças já procuravam juntar-se com os colegas de quem são mais próximos, sendo evidente que cada criança já possui as suas preferências.

Nesta atividade verificou-se uma evolução considerável nas competências sociais das crianças. Estas revelaram aptidão para permanecer em grupo, mostram-se capazes de partilhar e de ajudar os outros a encontrar um lugar para si. Por outro lado, surgiram os convites para que juntassem num arco, partilhando-o.

De um modo geral, as crianças apresentaram níveis muito altos de implicação, tratando-se de uma atividade intensa e continuada mostrando-se totalmente absorvidas por esta. O bem-estar emocional que evidenciavam era também ele muito alto dado que se apresentavam confortáveis, irradiavam vitalidade, alegria e simpatia, correndo, sorrindo e conversando com as outras crianças.

Considerámos que uma parte considerável destes níveis elevados se deve ao nosso estilo enquanto educadoras. Atendemos ao nível da sensibilidade relevando empatia na interação com a criança, prestando atenção aos sentimentos e emoções das crianças ao longo de toda a atividade e à sua segurança visto que nesta atividade em concreto poderiam chocar umas com as outras. No que se refere à estimulação, consideramos que a intervenção foi estimulante e que termos introduzido elementos que permitiram aumentar a implicação das crianças na atividade, neste caso através do uso dos arcos. No que toca à autonomia foi dado espaço às crianças para decidirem o término da atividade pois só retirávamos arcos quando elas afirmavam que queria, dando dessa forma continuidade ao jogo. Deixámos que fossem as crianças a resolver os problemas suscitados pelo jogo, o que levou a que se ajudassem mutuamente.

No que concerne à organização, considerámos que o espaço estava organizado de forma a favorecer a dinâmica da atividade e que a atividade foi enquadrada na rotina inerente ao quotidiano das crianças.

Relativamente ao espaço para iniciativa as crianças tinham a liberdade de decidir o quando queriam dar por terminada a tarefa, de determinar qual o ritmo com que a queriam fazer e com quem estariam dispostas a partilhar.

Em relação ao clima de grupo, os elementos mostravam-se unidos ajudando-se uns aos outros e as interações eram positivas e instigadoras da cooperação. Também com o adulto a relação era de harmonia e este mostrava o seu orgulho nas conquistas das crianças o que as deixava contentes.

Centrando-nos na oferta educativa, a atividade respondeu às necessidades das crianças que puderam libertar as suas energias nesta dinâmica de movimento.

A atividade “**Adivinho se me ajudares!**” mostrou às crianças que ajudar os outros podia ser bem divertido, fomentando esta atitude. Por muito que tivéssemos ainda muitas ideias divertidas e originais que poderia cativar as crianças, é fundamental respeitar e estimular aquilo que são os seus interesses atuais, daí que após a visita de estudo tenhamos iniciado uma temática diferente que passou a dominar a atenção as crianças, os animais. Como atividade de

pós-leitura, sugerimos a realização deste jogo, que envolvendo uma das áreas preferenciais das crianças, a dramatização, permitiu favorecer competências sociais de entre as quais a competência de aprovar com um aceno de cabeça, visto que não podiam falar. Sustentando a ideia de Vayer e Trudelle (1999) de que um dos primeiros meios de comunicação da criança é o corpo, decidimos estimular esta via conscientes de que a ação constitui um meio de chegar ao conhecimento porém “é a sua inserção no mundo dos outros que lhe dá significado” (p. 68). Assim esta linguagem do corpo e da ação permitiu além de aprender, comunicar com os outros através de sinais que correspondiam às ideias das crianças.

Contrariamente ao que pensávamos esta não foi uma atividade silenciosa pois apesar da mímica e de não poderem imitar os sons dos animais, ouviam-se risos, expressões que transmitiam aquilo que sentiam quando viam o animal que teriam de imitar e muitas palmas.

Nesta atividade as crianças interagiam entre si de uma forma peculiar, juntavam-se quando estavam a imitar os animais e por vezes falavam pequenas coisas baixinho. Era comum no grupo surgirem conflitos pelas crianças se imitarem umas às outras, no entanto isso não aconteceu nesta atividade. As crianças imitavam o(s) colega(s) que lhes parecia estarem a dar uma melhor ajuda ao colega e imitavam-no. Tendo em mente que o objetivo era ajudar os colegas a adivinhar e após termos realçado que não podiam avisar o colega acerca de quem estaria a fazer a melhor representação, as crianças compreenderam a importância de todos darem o seu melhor para que o colega adivinhasse.

As crianças estavam de facto fascinadas com o jogo e neste mostraram-se mais ansiosas em relação à sua oportunidade de colocar a fita na cabeça e adivinhar. Era o papel que de facto todos queriam desempenhar e foi importante transmitir-lhes a segurança de que o momento deles surgiria em breve, que teriam de aguardar a sua vez e enquanto isso ajudar os colegas.

As crianças queriam ajudar, isso ficou claro! Empenham-se para que o animal fosse o mais próximo do real, rastejando, caminhando, saltando e correndo. No caso das crianças “I” e “O” havia de facto uma vontade enorme de

ajudar e sentindo que o seu contributo ao colega não seria suficiente decidiram pedir ajuda.

Nas situações em que as crianças não conseguiam adivinhar tão rapidamente como os colegas, ou em que falhavam a primeira tentativa, não era notório qualquer sinal de desconforto, frustração ou vergonha. Consideramos que este facto se deve à relação fortalecida com o grupo e ao encorajamento que lhe fora dado por nós para continuar a tentar.

Sendo que todas as crianças se dirigiam ao local para adivinhar o animal que lhes seria colocado na fita, a atividade prolongou-se um pouco, o que na parte final fez com que as crianças se mostrassem um pouco cansadas. Apesar disso encorajámo-las a ajudar os colegas, que precisavam da ajuda deles e logo voltavam a encarnar a personagem animal. Este acontecimento leva-nos a considerar que, numa posterior implementação, seria benéfico colocar duas ou três crianças de cada vez a adivinhar, o que diminuiria o tempo da atividade e permitiria que se ajudassem. Também seria vantajoso para a questão em causa neste projeto que as representações dos animais fossem feitas em grupos por exemplo, como o polvo tem muitos braços as crianças juntar-se-iam para representar este aspeto do animal. Esta poderia ser a segunda fase da atividade realizada, que permitisse a discussão entre os elementos do grupo acerca de como fazer e a sua posterior concretização.

Apesar das melhorias que se poderiam fazer, os níveis de I e BEE observados bastante altos. Relativamente à I observamos que as crianças estavam concentradas, cheias de energia que também ela era expressa na face e postura assumida pelas crianças, eram persistentes tanto ao adivinhar como ao representar, nunca desistindo. Os tempos de reação eram rápidos, as crianças revelaram-se criativas na forma como encararam a atividade e mostravam-se satisfeitas. Também ao nível do BEE foram muito altos, sendo visível a tranquilidade das crianças, a sua autoestima e autoconfiança, a sua assertividade, a flexibilidade, abertura e receptividade perante uma atividade que lhe era nova e ainda a alegria e vitalidade apresentada.

No que refere à oferta educativa, a atividade relevou-se apelativa e o espaço amplo era propício à sua realização, dado que não restringia os seus movimentos.

O clima de grupo era agradável, as crianças procuraram formas originais de comunicar por exemplo utilizando gestos ou falando em segredo, algo que não era comum nestas. As crianças cooperavam e não apresentavam qualquer problema em que as suas ideias fossem partilhadas e até copiadas. Os adultos mostraram-se calorosos, demonstrando respeito pela criança e confiança nas suas capacidades. Por outro lado, apresentavam uma atitude de abertura fase à criança, mostrando-se disponíveis.

O espaço para iniciativa das crianças respirava-se naquele lugar. Esta autonomia era solicitada e estimulada para que a criança ajudasse o colega. As opiniões das crianças foram tidas em conta, daí que houvesse um jogo com a temática dos animais que, após as ouvirmos, foi incluída na planificação.

Ao nível da organização, o espaço estava organizado de forma a criar mais espaço disponível para as crianças se movimentarem e a atividade foi devidamente integrada na rotina diária das crianças.

Nesta atividade, para além de todo o movimento, havia a intencionalidade de gerar oportunidades de ajudar o outro da melhor forma.

A atividade **“Guarda-sol colorido”** foi realizada nos últimos momentos de intervenção, funcionando como o fechar de um ciclo. Nesta queríamos ‘compactar’ as competências que o grupo adquiriu.

Habitadas a que levássemos materiais diferentes do habitual, as crianças logo estranharam a falta destes quando propusemos a atividade, o que nos leva a considerar que a utilização destes cativa as crianças e que foram de facto uma boa aposta.

Para surpresa de todos, esperava-nos um lençol gigante, que fez as maravilhas das crianças. Era um recurso material com o qual nunca tinham tido contacto, feito especialmente para elas. Pela sua dimensão e cores cativou de imediato a atenção das crianças.

Para além de se encontrarem envolvidas na atividade, existiu de facto uma cooperação forte entre elas, ajudaram-se e criaram novas formas de explorar o

recurso em causa. Nesta atividade foram estimuladas a criar estratégias de jogo que conseguiram desenvolver graças as competências sociais que puseram em prática e a todo o trabalho cooperativo que executaram. Inerente a esta atividade, encontrava-se o aspeto sócio afetivo, visto que esta promovia a interação entre as crianças e, tal como as demais, conduzia a que brincassem juntas. De igual modo, promoveu o sentimento de igualdade, visto que todas tinham o mesmo papel, não existindo distinções. Este fator contribuiu para aumentar os níveis de BEE das crianças, que se sentiam integradas e valorizadas e consequentemente fez com que se empenhassem na atividade pois o seu papel, tal como os demais, era fundamental.

É fundamental realçar o comentário da criança Q, que incentivou o grupo a trabalhar em equipa. Este comentário evidenciou uma estrutura de pensamento que incluía uma visão cooperativa, existindo já um forte sentido de grupo e união para esta criança.

No momento em que queríamos pedir para que uns segurassem o lençol enquanto outros passavam por baixo, optámos por colocar a disposição menino-menina para facilitar a compreensão de quem teria de segurar e de quem passaria e por outro lado, dar a oportunidade de fazerem uma exploração por géneros que até então não tinha acontecido. Foi um dos momentos mais fascinantes da atividade, em que as crianças brincaram com os colegas e alegria e contentamento estavam em pleno.

Quando cortávamos o lençol, a reação das crianças permitiu constatar o quão significativo foi este recurso para elas; no entanto, de seguida, compreenderam que com aquela alteração surgiram novas oportunidades de exploração e surgiram as suas próprias ideias. O facto de o lençol permitir que se façam estas alterações, torna-o do nosso ponto de vista um recurso privilegiado, de múltiplas explorações, e consequentemente, um benefício para as crianças.

Pensando no nosso estilo enquanto educadoras e centrando-nos no pilar da autonomia, procurámos ser sensíveis às necessidades de experimentação da criança, daqui que antes de darmos qualquer indicação tenhamos permitido uma exploração livre que durou todo o tempo que nos pareceu necessário

proporcionar. Por outro lado, ao longo de toda a atividade a nossa interação demonstrou a empatia e a forte relação criada com estas crianças durante todo o tempo juntas. Sendo uma atividade que propõe vários desafios às crianças encaramo-las como seres valiosos e transmitimos-lhes todo o respeito, atenção e afeto. Mesmo sendo uma atividade de grupo, íamos gerindo a nossa presença rodando em volta do lençol para podermos estar perto de todas as crianças e sempre atentas aos sentimentos e emoções que evidenciavam.

Quanto à estimulação, considerámos que as nossas intervenções eram estimulantes trazendo uma novidade constante à atividade e cativando constantemente a atenção da criança ao mesmo tempo que lhe proporcionávamos uma atividade lúdica que lhes dava prazer. Era dado espaço às crianças para descobrissem, experimentassem, pensassem e se expressassem, sendo despertada a partilha de ideias entre elas. Considerámos assim que a nossa ação constituiu um fator de enriquecimento da atividade da criança na medida em que evitava a sua monotonia, enriquecia a comunicação e pensamento na medida em que procuravam soluções para o desafio proposto e as partilhavam com o grupo.

Relativamente à sensibilidade, considerámos que a empatia esteve sempre presente nas nossas interações, que prestamos atenção aos sentimentos e emoções das crianças que neste caso foram muito positivos e sentimos que as crianças se sentiam bem no grupo e na nossa companhia visto que a partilha que existia naquele momento foi aberta a todos. Como forma de atender às necessidades das crianças procurámos ouvi-las e saber que outras ideias tinham para brincarmos com o lençol, dando sempre tempo e espaço para satisfazerem essas e outras necessidades que foram surgindo.

Toda esta nossa intervenção contribuiu para os níveis de I e BEE que as crianças revelavam, que foram muito elevados, o que é justificável por todos os indicadores presentes.

Atendendo às variáveis contextuais, neste momento considerámos que a oferta educativa em causa foi rica, bastante apelativa e diversificada em relação a todas as atividades que as crianças vivenciaram até ao momento, visto que procurámos sempre trazer alguma inovação e acrescentar o carácter da

novidade à prática. O material lúdico permitiu criar os estímulos necessários para que a atividade se tornasse intensa, permitindo diversas explorações. O espaço interior onde decorreu era agradável, com luz e amplo para permitir os movimentos e explorações das crianças.

O clima de grupo vivenciado nesta atividade era único, as crianças estavam à vontade, sentiam-se uma peça fundamental do grupo. As relações entre as crianças e destas com os adultos foram bastante positivas e ricas, não surgindo qualquer conflito durante a sua realização. Nós modelávamos competências positivas e ajudávamos as crianças a desenvolver e colocar em prática as suas competências sociais adquiridas. Julgámos que as nossas intervenções levam a criança a sentir-se segura, capaz, respeitada e valorizada.

Relativamente ao espaço para iniciativa, toda a ação foi pensada e executada pelas crianças, existindo momentos de liberdade de exploração, de exploração orientada e de implementação das ideias das crianças.

Quanto à organização, a atividade estava organizada de forma a considerar as necessidades de todas as crianças que haviam estado ao sol no espaço exterior e por esse motivo optámos por realizar a atividade num local à sombra para evitar que demasiada exposição solar se torna-se um desconforto para as crianças.

Como aspetos a melhorar, considerámos que seria enriquecedor para as crianças participarem na elaboração conjunta do lençol, por isso este deveria ser realizado na sala e integrar ao máximo o trabalho cooperativo entre as crianças assim como as suas ideias para a decoração.

De um modo geral, verificámos que as atividades cooperativas geraram elevados níveis de BEE e I nas crianças, cujos indicadores se tornaram cada vez mais evidentes ao longo das atividades. Por outro lado, as competências sociais foram-se desenvolvendo, refletindo na melhoria da cooperação entre as crianças.

Conclusões e implicações para a Prática Pedagógica em Educação de Infância

A investigação em contextos educativos tem ganho relevância nos últimos anos, depreendendo-se por isso a importância de o profissional de educação

possuir um papel ativo “no contexto da investigação na ação, visando a melhoria da atividade pedagógica” (Cardoso, 2014, p, 29).

Ao longo de toda a PES, estimulámos nas crianças o gosto em fazer algo em grupo, brincar com os outros e alcançar objetivos comuns o que lhes fez perceber que a interação e a comunicação que gera torna tudo mais divertido, enquanto de forma despercebida se desenvolviam. Unindo aspetos cognitivos, motores e sócio-afetivos, criámos atividades cooperativas considerando os interesses e necessidades das crianças a cada momento, e procurando contemplar as diferentes áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Durante estas atividades, as crianças desenvolveram competências sociais e essa evolução era visível na atitude que assumiam na atividade seguinte. Houve de facto progresso em todas as crianças, embora seja mais notório numas das que noutras devido as características intrínsecas que favorecem a aprendizagem cooperativa como a necessidade de socialização e de movimentação, a curiosidade e a pouca inibição. Os resultados sugerem que as crianças consciencializaram o respeito pelas regras, a ajuda e o empenho nas tarefas, repercutindo-se na capacidade de partilhar ideias e de trabalhar para um mesmo objetivo.

As atividades de cooperação permitiram que as crianças sentissem que a sua participação é necessária para que o grupo atinja os seus objetivos e por isso, o próprio clima de grupo intensificou-se surgindo uma maior necessidade de trabalhar com os outros. Em consequência disso, passaram a apreciar esta forma de interação e de cooperação em momentos em que não era solicitado explicitamente. Nem tudo foi cor-de-rosa, aquelas crianças que inicialmente imponham o seu ponto de vista continuam a fazê-lo, no entanto mostram agora uma maior abertura face às ideias do outro e uma maior valorização das mesmas, e esse foi o grande passo que déramos.

As crianças tomaram consciência das vantagens de trabalhar com os outros, através do confronto com estas atividades em que para alcançar o objetivo era essencial que se ajudassem mutuamente, o que conduziu ao desenvolvimento de capacidades de relacionamento interpessoal e de cooperação.

Apesar disso, as crianças têm também a necessidade de realizar trabalho individual cuja oportunidade lhes deve ser facultada, considerando as suas necessidades, no entanto acreditámos que o espírito cooperativo deve dominar as propostas apresentadas.

Dada a dinâmica do grupo, inicialmente julgávamos que seria mais difícil implementar a aprendizagem cooperativa na rotina instalada do que foi na realidade. As crianças estavam recetivas a esta prática, como se fosse uma necessidade do grupo mesmo que as crianças não a identificassem como tal. Daí que os níveis de I e BEE das crianças se tenham tornado mais elevados em relação aos níveis inicialmente identificados. Acreditamos ter atingido aqueles que foram os objetivos aos quais nos propusemos inicialmente. A implementação da aprendizagem cooperativa e a dinâmica instalada conduziu a que as crianças desenvolvessem múltiplas competências sociais. A cooperação implicou de facto uma maior interação entre as crianças e este convívio fez com que fosse possível ensinar e desenvolver as principais competências sociais que as crianças devem adquirir nestes primeiros anos e que serão uma mais-valia para toda a sua convivência social ao longo da vida.

As atividades de cariz cooperativo forneceram bases às crianças para que possam ter uma cidadania mais correta e que compreendam o papel do outro na nossa vida. Daí que tenha aumentado a procura pelo outro e a comunicação entre as crianças. O espírito de grupo fortificou-se e foi notório que nas atividades baseadas em aprendizagem cooperativa as crianças apresentavam níveis mais elevados de BEE e I visto que melhoraram as suas relações interpessoais, aumentaram a sua autoestima, a capacidade de aceitar as perspectivas dos outros e favoreceram também a aquisição de competências essenciais para trabalhar com os outros. Os conflitos entre as crianças não diminuíram, porém foi possível constatar que existia uma tentativa de os resolver sem a presença do adulto.

Considerámos que o facto de o contexto não possuir um espaço coberto no exterior, onde as crianças pudessem estar nos dias de chuva ou onde não apanhassem sol nos dias quentes condicionou de certa forma o ambiente em que desejávamos ter realizado várias das propostas apresentadas. Para além

disto umas das principais limitações foi o reduzido tempo de prática pedagógica e o facto de não passarmos todos os dias da semana com as crianças, o que fazia com que algumas dinâmicas se perdessem nos dias em que não frequentávamos o contexto, isto apesar de toda a abertura e compreensão da Educadora Cooperante que procurava continuar o nosso trabalho.

Dada a diversidade de atividades de aprendizagem cooperativa e a especial atenção para que se integrassem todas as áreas de conteúdo, as crianças tiveram oportunidade de fortalecer os respetivos domínios essenciais do desenvolvimento.

A sua motricidade fina foi explorada em múltiplas oportunidades de manuseamento, como por exemplo, o controlo de movimentos na atividade em que tinham de atirar o novelo para o colega, com uma direção pré-definida, ou no mural da primavera, em que desenvolveram a coordenação olho-mão.

A motricidade grossa foi evidentemente explorada na atividade “Só de mãos dadas conseguimos” em que as crianças tinham de movimentar o corpo e utilizá-lo de modo a alcançar os objetivos definidos, neste caso passar o arco. De igual forma foi clara na atividade “Adivinho se me ajudares!” em que utilizavam o corpo para imitar um animal, envolvendo movimento específicos.

As expressões artísticas foram exploradas através da atividade referida anteriormente e também na atividade “Um pouco meu, num todo nosso” em que as crianças se expressaram de uma forma não-verbal, concretamente através da mimica e do desenho. As crianças expressaram-se de forma criativa e original, mostrando gosto por estas expressões artísticas.

A questão da linguagem foi explorada em todas as atividades, através das situações interações que lhes eram provocadas. Esta serviu de instrumento para que as crianças se expressassem de uma forma mais eficaz. Através desta o pensamento da criança torna-se mais acessíveis a nós adultos, assim como as restantes colegas.

O pensamento lógico, conceptual e matemático, esta foi muitas vezes inserida na dinâmica das atividades como é exemplo a situação em que as crianças lidaram com a quantidade e o número, no momento em que foram contadas para sabermos quantos arcos seriam precisos e descobrir padrões

quando foi pedido que se colocassem menino-menina. Por outro lado, as crianças tiveram oportunidade de estabelecer relações, retirar conclusões na base do raciocínio lógico, utilizar diversos conceitos assim como levantar as suas próprias questões.

A compreensão do mundo físico associada ao interesse e curiosidade relativamente a aspetos da realidade foram a base da constituição das atividades relativas aos frutos e aos animais. As crianças de facto queriam conhecer e saber mais sobre estas temática daí que criássemos dinâmicas em que descobrissem e identificassem essas mesmas características.

Por fim, a compreensão do mundo social foi aquela que mais procurámos provocar ao longo de todo o projeto, dado que inclui à semelhança do que foi feito, a compreensão dos hábitos e regras inerentes ao funcionamento dos grupos mas também o sentido de responsabilidade de melhoria da vida de todos, por exemplo quando pedimos que através de mímica ajudassem os colegas e quando discutimos sobre determinadas regras para que compreendessem a sua pertinência.

Desta forma, conseguimos de um modo geral contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicativo, sócio-emocional e físico das crianças.

Relembrando a nossa questão inicial: “A promoção de uma aprendizagem cooperativa contribui para a qualidade do contexto educativo?”, e atendendo a que o BEE constitui um indicador relativo à qualidade das relações existentes entre a criança e o seu contexto, e a I, por sua vez, um indicador da qualidade do contexto educativo, podemos afirmar que neste caso a implementação da aprendizagem cooperativa contribuiu-se para a qualidade do contexto, sendo este de qualidade, tendo em conta os níveis iniciais destes indicadores e aqueles que foram observados ao longo das atividades implementadas e de toda a prática pedagógica. Considerámos que a implementação da aprendizagem cooperativa contribuiu para aumentar a qualidade do contexto, visto que se refletiu num aumento dos níveis destas dimensões.

Para além de compreender os níveis de implicação das crianças nas atividades, importa perceber em termos de desenvolvimento, o que implica

verdadeiramente a criança e de facto estas diferenças eram consideráveis. Daí que se tenha optado por atividades de carateres diferentes e que envolvessem áreas diferentes. Compreendemos hoje que tudo deve ser pensado tendo no centro a criança e para isso a observação constitui a principal fonte de recolha de dados, que nos permite compreender quais os sinais que as crianças evidenciam. Este foi um dos ensinamento que levamos de toda esta prática, visto que inicialmente a nossa prática era focada em nós, naquilo que era a nossa zona de conforto e naquelas que achávamos ser as atividades que as crianças iriam gostar e ao longo do tempo, quando passamos a conhecer melhor o grupo, os seus interesses, as suas necessidades e características, daí passamos naturalmente a trabalhar para elas e com elas, o que transformou toda a nossa intervenção em algo realmente rico para as crianças. Para isto, é importante que exista uma flexibilidade na rotina da criança, dando liberdade para que esta possa tomar iniciativas, para que se sinta importante e que a sua opinião é tida em conta. De facto, quase todos os dias a nossa planificação era alterada quer para dar resposta a propostas das crianças como para aproveitar algo que tenha sido dito por esta e que a nosso ver favorecesse uma exploração mais aprofundada de determinado assunto.

Para além da observação, os momentos de reflexão pessoal sobre toda a prática são fundamentais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e para que a nossa prática ganhasse qualidade, conscientes de que há sempre aspetos a melhorar. Estas reflexões eram realizadas individualmente sempre após a procura e troca de ideias com o par pedagógica e a educadora cooperante que nos permitiam ter um feedback da visão do outro, que nem sempre é igual à nossa e por isso nós permite alargar os nossos horizontes.

Assim, a constante atitude reflexiva guiou-nos durante toda a intervenção e constituiu um contributo indiscutível à nossa evolução. Como refere Freire (1996, p. 39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desta forma, as reflexões sucessivas permitiam-nos compreender o que havia corrido menos bem, o que poderia ter sido diferente e de que forma seria mais proveitoso para melhorar os níveis de I e BEE das crianças. Para isso, tinha sempre em mente, como refere Alarcão (1996, p.177)

que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente, implica saber quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencializar-nos do lugar que ocupamos na sociedade. Desta forma, desenvolvemos progressivamente a nossa capacidade de pensamento reflexivo, questionando-nos acerca da nossa postura, das nossas ações e principalmente do impacto que elas tinham nas crianças.

Partindo desta ideia, considerámos que dar feedback às crianças no início, durante e no final de cada atividade é fundamental para incentivar, reconhecer e refletir sobre o seu desempenho, motivando-as a ser cada dia melhores. Este não precisa de ser muito longo mas deve ser integrado na rotina para com as crianças para que estas possam melhorar as suas competências.

Como um dos aspetos mais relevantes de todo o processo, destacaríamos a relação que o educador estabelece com as crianças, que é determinante na forma como esta vivencia o contexto e as oportunidades nele oferecidas. Nesta vertente, considerámos ter alcançado laços fortes com as crianças, que favoreceram toda a nossa prática. Enquanto educadoras mais do que implementar uma aprendizagem cooperativa procurámos trabalhar no sentido de elevar os níveis de BEE e I das crianças. Procurámos assumir, durante toda a intervenção, uma atitude experiencial de atenção, respeito e confiança na criança, e isso permitiu-nos tomar rapidamente parte do grupo.

Por outro lado, a eleição das estratégias a utilizar, centradas nas crianças, tornou-se mais fácil com o avançar do tempo pois conhecendo melhor o grupo definíamos estratégias pedagógico-didáticas mais adequadas à realidade educativa em que nos encontrávamos. Não existe uma estratégia que seja favorável a todas as crianças pois todas elas apresentam características muito singulares, nem uma estratégia se revela melhor do que outra, devendo estas apelar à participação dos alunos, aos seus interesses pessoais e ao seu envolvimento. Tal como referem Vieira e Vieira (2005) quando consideramos a natureza diferenciada das aprendizagens, “não existe um método melhor que outro para todas as ocasiões” (p. 10).

Focalizando a nossa atenção nos pilares da prática experiencial que orientaram o nosso estilo enquanto educadoras, considerámos que na maioria

das situações a componente da sensibilidade se encontrava presente pois, por características pessoais, é um aspeto que nos é sempre muito relevante. Desta forma, julgamos ter atendido ao vivido da criança e tido em atenção o seu comportamento e os seus sentimentos. Considerámos que protagonizar um diálogo experiencial foi uma constante na nossa prática. Este diálogo tinha por base uma relação tão fortalecida que por vezes o não-verbal como sinais e olhares eram suficientes. Penso que a nossa grande força como profissionais se centra nesta profunda relação de atenção, carinho e compreensão para com a criança. No que refere à estimulação procuramos diversificar a oferta de materiais e elaborar atividades estimulantes, sempre que possível. Encorajávamos as crianças a fazerem melhor e valorizávamos tudo aquilo que de bom realizavam, promovendo o seu bem-estar emocional em contexto.

No que refere às perspetivas de investigação futuras, abertas a partir desta, seria uma mais-valia compreender se as conclusões seriam semelhantes em contextos diferentes, ou seja, questionamo-nos se a aprendizagem cooperativa constitui um sinónimo de qualidade em todos os contextos.

Ser educador é um desafio constante e exige de nós, a cada momento, uma atitude reflexiva sobre as crianças com que trabalhamos, os saberes em constante transformação e as práticas fundamentadas. Para nós, ser educador é permitir à criança ser ela própria, amá-la exatamente assim, considerando a cada momento as suas necessidades e procurando atendê-las.

Defendemos que uma educação que pretende preparar as crianças para os desafios da sociedade atual deverá passar por desenvolver desde cedo as competências de cooperação, tornando-se uma finalidade educativa nos primeiros anos. Importa reconhecer que trabalhar em grupo e cooperativamente, são formas distintas. No trabalho de grupo não existem metas comuns, não há cooperação, existindo a ideia de que são avaliados individualmente, ideia esta que pretendemos desmistificar.

Apesar de toda a nossa dedicação e empenho, hoje temos a certeza de que foi maior a bagagem que trazemos do que aquela que conseguimos deixar e a convicção de que o caminho da nossa aprendizagem ainda agora começou.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (org.), Laland, M., Abrantes, M., Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., Moreira, P., Amaral, M., Moreira, M., Ribeiro, D., Ramos, M., Gonçalves, R., Infante, M., & Silva, M. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios .
- Andrade, I., (2017). *Inclusão em Educação de infância: Crianças em acolhimento institucional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Andrade, S., Santos, P., Costa, A.P., & Souza, D.N. (2014). Bem-estar Emocional e Implicação: estudo com crianças em Acolhimento Institucional. *Indagatio Didactica*, 6(3), 157-174. Retirado através de [file:///C:/Users/Asus/Downloads/3003-10738-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/3003-10738-1-PB%20(2).pdf)
- Baço, D. (2013). *Aprendizagem cooperativa em crianças em idade pré-escolar*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar?*. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Bernal, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruce, T., Jaeckle, S., Brookson, M., Pimentel, R., Hutching, V., Dowling, M., Spratt, J., Bertram, T., Pascal, C., Langston, A., Abbott, L., Moylett, H., Whitehead, M., Worthington, M., Carruthers, E., Foley, K., Greenland, P., Gooutch, K., Hyder, T., Jennings, J., Macro, C., Russell, W., Robert-Holmes, G., Owen, S., Benson, L., Moyles, J., & Adams, S. (2006). *Early childhood. A guide for students*. London: Sage.
- Candeias, A., Pires, H., Vreese, J., Grácio, M., Pomar, C., Ljusberg, A., Brodin, J., Falcó, N., Calzada, J., Bernat, E., Evans, J., & Cabral, M. (2009). *Educação inclusiva: Conceções e práticas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação*. (2ª edição). Lisboa: Universidade aberta.
- Carvalho, C. (2017). *Crechendo com qualidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia.
- Carvalho, C. (2012). *“CRECHEndo” com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche*. Coimbra: Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Carvalho, C., & Almeida, A. C. (2012). "CRECHEndo" com qualidade - Construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche". In *ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO*, Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp. 184-192.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche – CRECHEndo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Coleção em foco. Porto: ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Farrell, T., & Jacobs, G. (2016). Practicing what we preach: Teacher reflection groups on cooperative learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4). Retirado através de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092795.pdf>
- Fonseca, V. (2007). *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. (2ª Edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gillies, R., (2014). Cooperative learning: Developments in research. *Austrália International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. DOI: 10.4471/ijep.2014.08 Retirado através de <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.08>
- Gillies, R. (2016). *Cooperative learning: Review of research and practice*. Queensland: The University of Queensland.

- Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hadji, C., & Baillé, J. (org.), Chevallard, Y., Bru, M., Develay, M., Charbonnel, N., Johsua, S., Crahay, M., Duru-Bellat, M., Mingat, A., & Lerbet, J. (2001). *Investigação e Educação. Para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Editora.
- Iglésias, I. (2016). *A experiência de inclusão numa sala do 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Infopedia – Dicionários da Língua Portuguesa. retrieved <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coopera%C3%A7%C3%A3o>, 5/10/2018.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos aires: Aique.
- Johnson, D. (1984). *Circles of learning. cooperation in the classroom*. Washington: Association for Supervision and Curriculum.
- Jonhnsom, D.W., Jonhnsom, R.T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Justo, A. (2016). *Finalidades e práticas educativas em creche: Bem-estar e envolvimento como processos centrais*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspectivas sobre a qualidade*. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Laevers, F. (2008). *À conversa com Ferré Laevers. Cadernos de Educação de Infância*, 84, pp. 4-9. Retirado através de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista_84.pdf
- Laevers, F. (2004). Educação experiencial: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Revista Contrapontos*,

4(1), 57-69. Retirado através de <file:///C:/Users/Asus/Downloads/750-1338-1-PB.pdf>

Laevers, F. (2014). *Fundamentos da Educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na Educação infantil*. São Paulo: Est. Aval. Educ.

Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Maia: Areal Editores.

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

Ludke, M., & Marli, A. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.V.

Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. (2015). *A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação*. Retirado através de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>

Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vigotsky, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia I – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa.

Marina, J. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sudoeste Editora.

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

Morgado, J. (1999). *A Relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Moss, P. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New approaches to Defining Quality*. New York: Paul Chapman Publishing.

Oliveira, J., & Oliveira, A. (1999). *Psicologia da Educação escolar II (2ª edição). Professor – ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744. Retirado através de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças* (Edição revista). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce. Na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, 17(1), 161-177. Retirado 9/09/2018, URL <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a08.pdf>
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). *A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em Educação de infância*. Retirado 16/07/2018, de [file:///C:/Users/Asus/Downloads/207-892-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/207-892-1-PB%20(3).pdf)
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Ramírez, J. (1997). Desenvolvimento afetivo e socialização. In P. Fernández (Ed.), *Enciclopédia de Educação Infantil*: (vol. 2) (pp. 347-368). Rio de Mouro: Nova presença.

- Ramos, A. (s.d.). *TIC e aprendizagem cooperativa: Da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Rodrigues, D. (org.), Stoer, S., Magalhães, A., Barroso, J., Correria, J., Cortesão, L., Sarmiento, M., Ainscow, M., Ferreira, W., César, M., Roldão, M., Dee, L., Florian, L., Porter, J., Robertson, C., Pinto, M., Johnstone, D., & Bloemers, W. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do currículo e avaliação das competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. (2011). *Currículos específicos individuais: A voz dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Santos, P. (1998). *Implicação, diálogo experiencial e ecologia da escola: Parâmetros de qualidade em Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias em investigação-acção*. Rio de Mouro: Instituto de Inovação Educacional.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (ORG.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Stainback, S., Stainback, W., Alper, S., Asmus, J., Berg, W., Bishop, K., Buswell, B., East, K., Falvey, M., Forest, M., Giangreco, M., Givner, C., Harding, J., Hitzing, W., Iverson, A., Jorgensen, C., Jubala, K., Karagiannis, A., Kim, C., Lovett, H., O'Brien, C., O'Brien, J., Pearpoint, J., Peterson, M., Ryndak, D., Sage, D., Sapon-Shevin, M., Schaffner, C., Smith, M., Sommerstein, L., Stefanich, G., Strully, C., Strully, J., Thousand, J., Villa, R., Wacker, D. & Wessels, M. (1999). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tamah, S. (2014). *Idea sharing: Assessment in a cooperative learning class*. Retirado através de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077902.pdf>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P. (1993). *Princípio de autonomia e Educação*. Lisboa: Dinalivro.
- Vayer, P., & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Xypas, C. (1997) *Piaget e a Educação*. Horizontes pedagógicos. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa. Adaptado de “A aprendizagem cooperativa na sala de aula” de J. Lopes e H. Silva, 2009, pp. 50-51)

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<p>Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</p> <p>Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão dos conflitos;</p> <p>Cria um sistema de apoio social mais forte;</p> <p>Encoraja a responsabilidade pelos outros;</p> <p>Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;</p> <p>Encoraja a compreensão da diversidade;</p> <p>Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</p> <p>Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</p> <p>Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</p> <p>As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos;</p> <p>Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</p> <p>Fomenta o espírito de constituição da equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</p> <p>Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</p> <p>Aumenta as competências de liderança das alunas;</p> <p>Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidade de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</p>

	<p>Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</p>
Benefícios psicológicos	<p>Promove o aumento da autoestima;</p> <p>Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</p> <p>Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</p> <p>A ansiedade da sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</p> <p>A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</p> <p>Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</p> <p>Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</p>
Benefícios académicos	<p>Desenvolve competência de pensamento de nível superior;</p> <p>Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e debate;</p> <p>O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</p> <p>Desenvolve as competências de comunicação oral;</p> <p>Fomenta as competências metacognitivas dos alunos;</p> <p>As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo o texto por parte dos alunos;</p> <p>Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</p> <p>Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</p> <p>Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</p> <p>Promove objetivos de aprendizagem em vez dos</p>

	<p>objetivos de desempenho;</p> <p>Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</p> <p>Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas;</p> <p>Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</p> <p>Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</p> <p>Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</p> <p>Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</p> <p>Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</p> <p>Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</p> <p>Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a de trabalho excessiva;</p> <p>Os alunos mais fracos melhoraram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</p> <p>Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros;</p> <p>Leva à produção de mais e melhores questões na aula;</p> <p>Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</p> <p>Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos;</p> <p>É especialmente útil na aprendizagem de línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes;</p> <p>É especialmente útil no uso da matemática;</p> <p>Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino aprendizagem.</p>
Benefícios na avaliação	<p>Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito</p>

	<p>de grupo e avaliações individuais escritas curtas;</p> <p>Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</p> <p>Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</p>
--	---

Anexo 2 – Constituição da sala



Área da Casinha



Área do Computador



Área das construções e dos jogos de mesa

Área dos jogos de chão



Área da Biblioteca



Exploração na Área das Ciências



Exploração na área das letras



Área da manta

Cavalete

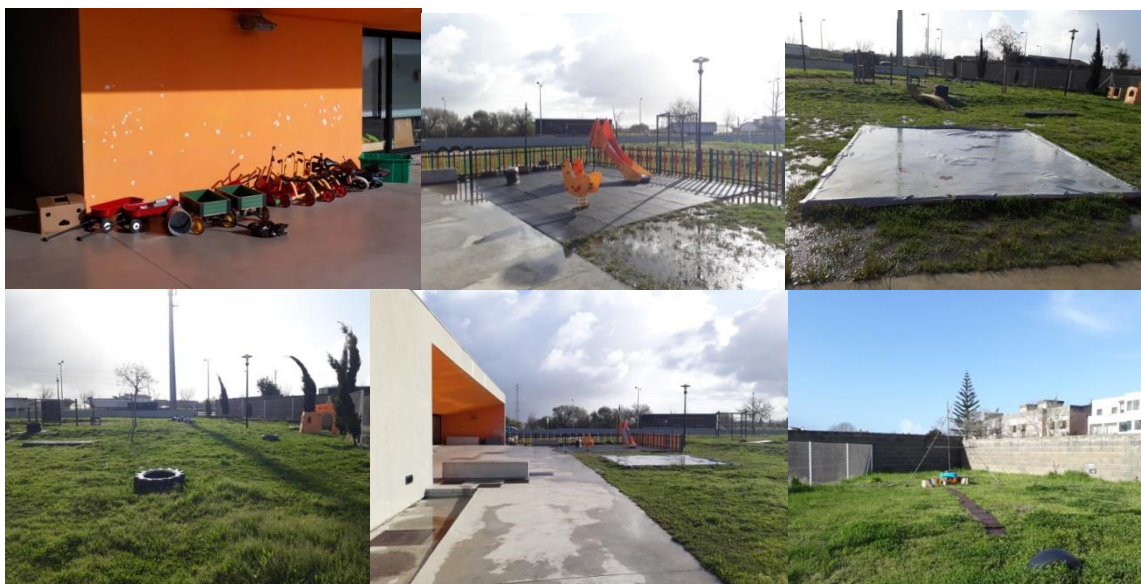




Carrinho, caixa de arrumação de trabalhos e móvel



Mesas



Espaço Exterior

Anexo 3 – Fichas que constituem o SAC (Por “Avaliação em Educação Pré-Escolar” de Portugal e Laevers, 2010, pp. 150-176)

Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Educação Pré-Escolar

Fichas

Identificação

Jardim de infância:

Estagiária:

Educador/a responsável:

Grupo:

Ano letivo:

Caraterização do contexto em que se situa o jardim-de-infância (fase 1)

Data:

1. Características da comunidade

2. Características e expectativas das famílias

3. Recursos na comunidade

--

4. Destaques ou finalidades definidas no Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PCE)

Observação e caracterização do grupo (fase 1)

Data:

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implicação							Comentários
*Nomes	1	2	3	4	5	?		1	2	3	4	5	?		
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (fase 2)

Data:

Análise do grupo
O que me agrada:
O que me preocupa:

Análise do contexto	
Oferta educativa	
O que me agrada	O que me preocupa
Espaço para iniciativa	
O que me agrada	O que me preocupa
Organização	
O que me agrada	O que me preocupa

Clima de grupo	
O que me agrada	O que me preocupa
'Estilo' do aluno estagiário	
O que me agrada	O que me preocupa

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância:	
Aspetos positivos:	Aspetos negativos:

Interesses ou desejos referidos:	

Seguir para ficha de definição de objetivos e de iniciativas dirigidas ao contexto/grupo – fase 3

Análise e reflexão individualizadas (fase 2)

Data:

Idade da criança:

Data de nascimento:

Nome da criança:

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1,2,3,4,5)

Bem-estar emocional

Implicação

2. Impressão geral acerca da criança

3. Dados familiares

--

4. Relações

(Por exemplo, caracterizar a relação com o educador e/ou auxiliar; aluno estagiário; com outras crianças; com familiares)

--

5. Implicação

Atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

A criança implica-se bem em que tipo de atividades?

--

Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação:

A criança não se implica bem em que tipo de atividades?

Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação:

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o Jardim de Infância

O que eu gosto mais é...porque...

O que eu gosto menos é...porque...

Formulação de desejos:

7. Aprendizagens e desenvolvimento

Área de formação pessoal e social	Área de expressão e comunicação	Área de conhecimento do mundo
Construção da identidade e autoestima Independência e autonomia / consciência de si como aprendiz Convivência democrática e cidadania.	Domínio da educação física e motricidade fina Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever) Domínio da matemática (números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática).	Introdução à metodologia científica Abordagem às ciências – conhecimento do mundo social Abordagem às ciências – conhecimento do mundo físico e natural Mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

Área de formação pessoal e social

Construção da identidade e autoestima / independência e autonomia / consciência de si como aprendiz / convivência democrática e cidadania

Área de expressão e comunicação

Domínio da educação física

Motricidade Fina

Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança)

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

(comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto,

identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever)

Domínio da matemática

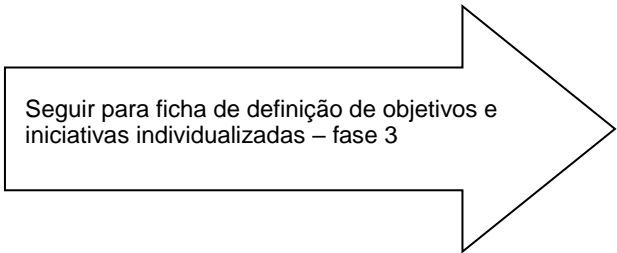
(números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática)

Área de conhecimento do mundo

Introdução à metodologia científica / Abordagem às ciências – conhecimento do mundo social / conhecimento do mundo físico e natural / Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

--

Perspetiva da criança (autoavaliação):
<p>Coisas que já aprendi:</p>
<p>Coisas em que sou bom/boa:</p>
<p>Coisas que gostava de melhorar:</p>



Seguir para ficha de definição de objetivos e iniciativas individualizadas – fase 3

Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto (fase 3)

Data:

Considerando a análise direcionada ao grupo e contexto, que objetivos se gostaria de alcançar?

	1. Objetivos de mudança:	2. Iniciativas ou ações a desenvolver:	3. Avaliação da implementação das iniciativas
Oferta educativa			
Clima de grupo			
Espaço para iniciativa			

Organização			
'Estilo' do aluno estagiário			
Outros aspetos			

Período de vigência: de ____/____/____ a ____/____/____

Definição de objetivos e iniciativas individualizadas (fase 3)

Data:

Nome da Criança:

1. Balanço	
Aspetos positivos	Aspetos negativos

2. Objetivos de mudança	3. Iniciativas possíveis

--	--

4. Conversa com os pais e/ou outros serviços ou profissionais:	
Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança	
Estratégias de apoio	
Outros aspetos	

--

Período de vigência: de ____/____/____ a ____/____/____

5. Avaliação das iniciativas realizadas

Avaliação individual final

Data:

Idade da criança:

Data de nascimento:

Nome da criança:

Área de formação pessoal e social	Área de expressão e comunicação	Área de conhecimento do mundo
Construção da identidade e autoestima Independência e autonomia / consciência de si como aprendiz Convivência democrática e cidadania.	Domínio da educação física e motricidade fina Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever) Domínio da matemática (números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática).	Introdução à metodologia científica Abordagem às ciências – conhecimento do mundo social Abordagem às ciências – conhecimento do mundo físico e natural Mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

Área de formação pessoal e social

Construção da identidade e autoestima

Independência e autonomia / consciência de si como aprendiz

Convivência democrática e cidadania

Área de expressão e comunicação

Domínio da educação física

Motricidade Fina

[illegible]

Domínio da educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança)

```
graph TD;
    A[Artes] --> B[Artes visuais];
    A --> C[Jogo dramático/teatro];
    A --> D[Música];
    B --> B1[Arquitetura];
    B --> B2[Escultura];
    B --> B3[Fotografia];
    B --> B4[Pintura];
    B --> B5[Desenho];
    C --> C1[Teatro];
    C --> C2[Cinema];
    D --> D1[Instrumentos musicais];
    D --> D2[Composição musical];
    D --> D3[História da música];
```

Dança

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (comunicação oral e consciência linguística; funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever)

Comunicação oral e consciência linguística

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

Identificação de convenções da escrita

Prazer e motivação para ler e escrever

--

Domínio da matemática (números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática)
Números e operações
Organização e tratamento de dados
Geometria e medida
Interesse e curiosidade pela matemática

Área de conhecimento do mundo

Introdução à metodologia científica

Abordagem às ciências – conhecimento do mundo social

Abordagem às ciências – conhecimento do mundo físico e natural

Mundo tecnológico e utilização das tecnologias

--

Síntese

[illegible]

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Coisas que já aprendi:

Coisas em que sou bom/boa:

Coisas que gostava de melhorar:

Conversa com os pais e/ou outros serviços ou profissionais:

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento

Estratégias de apoio

Outros aspetos

Anexo 4 – Escala utilizada

Criança	Níveis de Implicação					Níveis de Bem-estar					Comentários
	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
A											
B											
C											
D											
E											
F											
G											
H											
I											
J											
K											
L											
M											
N											
O											
P											
Q											
R											
S											
T											

Anexo 5 – Tabelas de auxílio na identificação dos níveis de BEE e I de cada criança

Atividade 1

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A							X	X	X	X	X				X	X	
B																	
C	X						X	X	X	X	X				X	X	X
D							X		X	X					X	X	
E	X		X		X		X	X	X	X	X				X	X	
F	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G		X					X	X	X	X	X			X		X	
H	X	X	X				X	X	X	X	X			X	X	X	
I				X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	
J			X				X	X	X	X	X		X	X	X	X	
K			X		X			X	X	X	X				X	X	

L	X		X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
M			X				X		X	X	X					X	
N		X					X		X	X						X	
O	X						X	X	X	X	X	X	X		X		
P		X					X	X	X	X	X	X		X		X	
Q	X		X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
R	X						X	X	X	X	X				X	X	
S			X				X	X	X	X	X				X	X	
T		X	X				X			X	X				X	X	

Atividade 2

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A	X	X	X	X		X			X	X			X	X		X	

B	X		X	X						X				X	X	X	
C	X		X	X	X			X		X		X		X	X	X	
D	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E	X		X	X	X			X		X		X		X	X	X	
F	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	
G	X	X	X	X		X			X	X		X	X	X		X	X
H	X	X	X	X	X			X	X	X		X	X	X		X	
I	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X		X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	
K	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X	
L	X	X	X	X	X	X			X	X		X		X	X	X	
M	X	X		X	X			X	X	X			X	X		X	
N	X	X	X	X	X				X	X		X	X	X		X	
O	X	X	X	X		X			X	X			X	X		X	
P	X	X	X	X		X		X	X	X			X	X		X	
Q	X	X	X	X		X		X	X	X			X	X		X	
R	X		X	X	X		X	X	X	X			X	X		X	X

S	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X	
T		X	X	X	X			X	X	X	X		X	X		X	

Atividade 3

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A																	
B																	
C	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	
D	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	
E	X		X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	
F	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	
G																	
H	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X		X	X	

I	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X			X	
J	X		X				X	X		X				X		X	
K	X	X	X		X		X	X		X				X		X	
L	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	
N	X	X	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X	
O	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Q	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
R	X	X	X		X		X	X	X	X			X	X		X	
S	X	X	X		X		X	X	X	X			X	X	X	X	
T	X	X	X		X		X	X	X	X			X	X	X	X	

Atividade 4

Criança	Implicação	Bem-estar Emocional
---------	------------	---------------------

	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A	X		X					X		X	X	X			X	X	
B																	
C	X		X					X		X	X	X			X	X	
D	X		X					X		X	X	X			X	X	
E	X		X					X		X	X	X			X	X	
F	X		X	X				X		X	X	X		X	X	X	
G	X	X	X	X				X	X	X	X			X	X	X	
H	X	X	X	X			X	X	X	X	X			X	X	X	
I	X		X					X		X	X	X			X	X	
J	X		X		X		X	X		X	X	X		X	X	X	
K	X	X	X					X		X	X	X		X	X	X	
L	X		X	X			X	X	X	X	X			X	X	X	
M	X		X					X		X	X	X			X	X	

N																	
O	X		X	X				X		X	X	X			X	X	
P	X		X					X		X	X	X			X	X	
Q	X	X	X	X				X		X	X	X			X	X	
R	X		X	X				X		X	X	X			X	X	
S	X		X	X				X		X	X	X		X	X	X	
T	X	X	X	X				X		X	X	X			X	X	

Atividade 5

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	
B																	
C	X																

D	X	X	X		X		X		X	X	X		X	X		X	X
E	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X		X	
F	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
G	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
H	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
I	X	X	X		X		X		X	X			X	X		X	
J	X	X	X		X				X	X	X		X	X	X	X	
K	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X		X	
L	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	X		X	
M	X	X			X		X		X	X	X		X	X		X	
N	X	X			X		X		X	X	X		X	X		X	
O	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
P	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Q	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
R	X				X		X		X	X	X		X	X		X	
S	X	X	X		X		X		X	X	X		X	X		X	
T	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X		X	

Atividade 6

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e receptividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio
A	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	
B																	
C	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
D	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
E	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	
F	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
H	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	
I	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
J		X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	

K	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	
L	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	
N	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
O	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
P	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	
Q	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
R	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	
S																	
T	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Atividade 7

Criança	Implicação									Bem-estar Emocional							
	Concentração	Energia	Expressão facial e postura	Complexidade e criatividade	Persistência	Precisão	Tempo de reação	Expressão verbal	Satisfação	Abertura e recetividade	Flexibilidade	Autoconfiança e autoestima	Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Alegria	Ligação consigo próprio

A	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B																	
C	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
D	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
E	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
I	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
J	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
K	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
L	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
M	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
N	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Q	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

R	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
S	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X