



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Carina da Costa Moreira

Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da Expressão Dramática na introdução à aprendizagem cooperativa



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Carina da Costa Moreira

**Aprender a cooperar, cooperar para
aprender: contributos da Expressão
Dramática na introdução à aprendizagem
cooperativa**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Julho de 2013

Nome: Ana Carina da Costa Moreira

Número do Cartão de Cidadão: 13758506

Endereço eletrónico: anouck_391@hotmail.com

Telefone: 935400455

Título do relatório: Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa.

Orientadora: Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Ano de conclusão: 2013

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____
(Ana Carina da Costa Moreira)

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si,
mediatizados pelo mundo.”*
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

À minha supervisora, Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias, que me acompanhou neste percurso, mostrando-se sempre interessada, dedicada, compreensiva e disponível para me apoiar nos bons e, sobretudo, nos maus momentos; ajudando-me a crescer a nível profissional e pessoal.

À minha colega de estágio, Cláudia Capitão, por todos os momentos de trabalho, partilha e reflexão conjunta.

Ao grupo de crianças que fez parte deste trabalho, pois sem elas nada disto teria sido possível.

Ao professor titular, professor Celestino Oliveira, com quem muito aprendi, como também à restante equipa educativa que foi incansável e sempre prestável.

Aos meus pais por todo o apoio e força que me souberam transmitir, principalmente nos momentos menos bons e, em especial à minha mãe, pois a sua ajuda, conhecimento e sabedoria foram cruciais no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos, pela sua constante preocupação e incentivo.

À minha avó Beatriz que me tem sempre acompanhado e apoiado ao longo da vida.

À minha prima Sarinha, pelo seu apoio constante a todos os níveis.

Ao Pedro, por ter estado sempre a meu lado, por nunca me deixar desistir, por acreditar sempre em mim, por ser o meu “porto seguro”.

A todos, sem exceção, o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma intervenção pedagógica (PES), levada a cabo numa turma do 2º ano de escolaridade, envolvendo um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idades.

Este tem como título *“Aprender a cooperar, cooperar para aprender – contributos da Expressão Dramática na introdução à aprendizagem cooperativa”* e, tal como o próprio nome sugere, aborda a Expressão Dramática enquanto instrumento facilitador da introdução da metodologia de aprendizagem cooperativa na sala de aula.

As razões que levaram à formulação deste projeto de intervenção prendem-se a dois tipos de fatores: a falta de atitudes de cooperação e de outras competências sociais que lhe estão associadas, traduzíveis em situações de turbulência e conflito interpessoal entre as crianças e tornadas evidentes ao longo de todo o processo de observação participante; a consciência de existir uma lacuna metodológica neste domínio no âmbito da minha formação inicial, aliada ao interesse em experienciar e conhecer o impacto de metodologias e estratégias de intervenção focadas essencialmente nas dimensões relacionais e cooperativas em crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Porque esta foi uma das dimensões que mais se evidenciou no grupo de crianças que integrou este estudo, considerámos essencial propiciar aos alunos experiências de relação e de cooperação, por forma a desenvolverem competências sociais, que lhes serão necessárias no seu processo de aprendizagem ao longo da vida, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante. Por conseguinte, este trabalho foi delineado quer com fins pedagógicos, quer investigativos, adotando-se, ao longo do mesmo, a metodologia de investigação-ação.

Os resultados obtidos demonstram-nos uma crescente evolução na aquisição de competências relacionais e de cooperação nos alunos, bem como uma maior motivação e predisposição para a execução das propostas de trabalho com os pares. O que em parte, julgamos dever-se ao importante contributo das sessões de Expressão Dramática, não só na aquisição de competências sociais, cooperativas e relacionais, mas também nos processos de reflexão sobre as suas ações e na tomada de consciência de si e dos outros.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Expressão Dramática; Competências Sociais

ABSTRACT

The present work was developed within an educational intervention (PES), carried out in second grade class, involving a study with children aged between 7 and 8 years of age.

The title of this work is *“Learn to cooperate, cooperate to learn – contributions of the Dramatic Expression in the introduction to the cooperative learning”* and, as the title suggests, it talks about the Dramatic Expression as a facilitator tool for the introduction of the cooperative learning methodology in the classroom.

The reasons that led to the formulation of this intervention project relate to two types of factors: the lack of cooperative attitudes and other social skills associated with it, translatable in turbulent situations and interpersonal conflict between children and made evident along all the process of the participant observation; the conscience of the existence of methodological gaps in this area under my initial formation, allied to the interest in experience and knowing the impact of methodologies and strategies of interventions focused mainly on relational and cooperatives dimensions in children in the 1st cycle of basic education.

Because this was one of the aspects that is most evident in the group of children who joined this study, we considered essential to giving students experiences of relationship and cooperation in order to develop social skills, which will be necessary in their learning process along their lives, either in the layout of the family linkages, or in the conscious and responsible intervention in the surrounding reality. Therefore, this work was designed with not only pedagogical purposes, but also investigative ones, adopting, along the same, the action research methodology.

The results show us a growing trend in the acquisition of relational and cooperative skills among students, as well as increased motivation and predisposition for the execution of working proposals with peers. What partly judge due to the important contribution of Drama sessions, not only in the acquisition of social, cooperative and relational skills, but also in the reflection process of their actions and in the awareness of themselves and the others.

Keywords: Cooperative Learning, Drama, Social Skills

ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT.....	x
ÍNDICE	xii
SIGLAS E ABREVIATURAS	xiv
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - Contexto e plano geral de intervenção	18
1. Descrição do contexto.....	18
1.1. Caracterização do meio local	18
1.2. Caracterização da instituição	18
1.3. Caracterização da turma.....	19
2. Plano geral da intervenção.....	20
2.1. Motivação e justificação do tema.....	20
2.2. Objetivos e finalidades	23
2.3. Estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem.....	24
CAPÍTULO II – Fundamentação Teórica.....	25
3. A Aprendizagem Cooperativa.....	25
3.1. Breve Sinopse Histórica	25
3.2. Conceito de Aprendizagem Cooperativa.....	27
3.3. Elementos Considerados Essenciais para a Aprendizagem Cooperativa.....	30
3.3.1. Outros elementos a considerar na Aprendizagem Cooperativa	32
3.4. Alguns métodos de Aprendizagem Cooperativa.....	35
3.5. A Aprendizagem Cooperativa no Ensino Básico.....	41

4. A Expressão Dramática	46
4.1. A Expressão Dramática na promoção da cooperação e outras competências sociais	46
4.2. A Expressão Dramática no Ensino Básico	51
CAPÍTULO III – Procedimentos Metodológicos	56
5. Opções Metodológicas	56
5.1. A investigação – ação	56
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	58
5.2.1. Observação	58
5.2.2. As notas de campo	59
5.2.3. Diários.....	60
5.2.4. Brainstorming.....	61
5.2.5. Grelha de autoavaliação individual dos alunos	62
5.2.6. Grelha de autoavaliação de grupo	62
5.2.7. A gravação áudio	62
5.2.8. Entrevista semi - estruturada de grupo	63
CAPÍTULO IV – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	64
6. Fases de implementação do projeto	65
6.1. Início	65
6.2. Desenvolvimento.....	65
6.3. Tratamento e análise dos dados.....	87
6.4. Discussão dos resultados.....	98
CAPÍTULO V – Considerações finais.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS	119
Anexo 1 – Pedido de autorização para a recolha de dados.....	120
Anexo 2 – Grelha de autoavaliação individual	121

Anexo 3 – Grelha de autoavaliação de grupo	122
Anexo 4 – Guião da entrevista.....	124
Anexo 5 – Jogos/Situações de Exploração Dramática.....	125

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Estruturas de Aprendizagem Cooperativa	41
Quadro II – Apresentação geral dos resultados da grelha de autoavaliação individual das sessões de aprendizagem cooperativa na sala de aula	88
Quadro III – Apresentação geral dos resultados da grelha de autoavaliação do grupo nas sessões de aprendizagem cooperativa.....	90
Quadro IV – Categorias e subcategorias emergentes da análise das entrevistas de grupo.....	92

SIGLAS E ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EB1 – Escola Básica do 1ºciclo

JI – Jardim de infância

UAE – Unidade de Apoio Especializada

ATL – Atividades de Tempos de Livres

TGT – Teams Games Tournaments

STAD – Students Team Achievement Divisions

TAI – Team Accelerated Instruction

CIRC – Cooperative Integrated Reading and Composition

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente trabalho enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada num contexto de 1º ciclo do Ensino Básico, pretendendo-se que este seja capaz de documentar o nosso processo formativo nas diversas componentes que sustentaram esta investigação pedagógica.

Segundo o dossier de orientações gerais do estágio, este deverá “privilegiar a prática pedagógica, valorizando a preparação de profissionais reflexivos que desenvolvam uma ação crítica nos contextos educativos, baseada em valores democráticos”. Sobre este aspeto poder-se-á subentender a preocupação das instituições de formação inicial de professores em “criar” um novo perfil de professor, tendo em conta que, as conceções emergentes do que é ser professor veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola, acentuando-se também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos; procura-se a integração de saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania (Alarcão & Roldão, 2008, p.67).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992,p.12) refere que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas. A este respeito, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo concede um papel preponderante ao professor, entendendo-o como elemento do processo de transformação e mudanças na escola.

Tendo por base os pressupostos referidos, este relatório, de natureza descritiva e reflexiva, relata um processo supervisionado de intervenção pedagógica que adotou a metodologia de investigação-ação. Por este motivo, os objetivos deste trabalho assumem uma dupla dimensão, isto é, apresentam simultaneamente quer objetivos pedagógicos, quer investigativos.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No Capítulo I, faz-se uma breve descrição e a apresentação do plano geral de intervenção/investigação. O capítulo seguinte, contem a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, focando-se essencialmente em dois temas centrais – a Aprendizagem Cooperativa e a Expressão Dramática. No Capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos que se moveram para esta

investigação. O Capítulo IV, reflete o desenvolvimento e avaliação da nossa intervenção. Por fim, no Capítulo V, fazemos algumas considerações finais sobre este processo formativo/investigativo, apresentando as dificuldades sentidas, as conclusões, limitações e recomendações deste trabalho.

Assim, esperamos ser capazes de espelhar neste relatório as aprendizagens, os sentimentos e as vivências decorrentes deste nosso percurso.

CAPÍTULO I - Contexto e plano geral de intervenção

Neste capítulo abordamos, numa primeira parte, aspetos relacionados com a caracterização do meio local, da instituição e da turma onde realizámos a nossa intervenção, pois consideramos serem dados relevantes para uma melhor leitura e compreensão deste trabalho, na medida em que dele decorrem as necessidades e motivações que desencadearam o projeto de investigação.

Na segunda parte, apresentamos o plano geral deste projeto referindo quais as motivações e justificações para a escolha do tema; os objetivos e finalidades, bem como as estratégias a adotar para a consecução dos mesmos.

1. Descrição do contexto

1.1. Caracterização do meio local

A escola onde decorreu a nossa intervenção foi a EB1/JI de São Lázaro, que pertence à freguesia de São José de São Lázaro, no concelho de Braga. Esta freguesia é uma das que integram o centro da cidade, daí que o setor de atividade predominante seja essencialmente o terciário. Pois aqui emergem além de várias superfícies comerciais, três centros comerciais de maior dimensão.

A escola e todo o agrupamento estão implantados numa área circundante que oferece uma vasta oferta de equipamentos e serviços ao dispor da comunidade, desde áreas comerciais, centro de saúde e hospital, a instituições de carácter recreativo e cultural, como por exemplo a Junta o Teatro Circo e o Parque de Exposições.

1.2. Caracterização da instituição

A escola EB1/JI de São Lázaro pertence ao Agrupamento de Escolas André Soares. O edifício da EB1 é de tipologia P3, sendo constituído por dois blocos interligados internamente, encontrando-se em razoável estado de conservação. Estes blocos incluem 12 salas de aula, 1 salão polivalente, 1 cozinha, 1 arrecadação, 1 sala de professores, 1 bar, 1 sala de informática, 1 sala onde funciona a UAE (Unidade de Apoio Especializado) e um gabinete de coordenação. Entre os dois blocos deste edifício existe um pequeno pátio interior. A área envolvente descoberta é constituída pelos pátios de entrada, 1 campo de jogos, canteiros relvados com

arbustos e árvores e espaços livres para brincadeiras. Todo o recinto escolar está delimitado com muros de rede, existindo um portão de acesso com uma portaria.

Quanto ao edifício do JI, foi recentemente remodelado, sendo constituído por um único piso, com quatro salas de atividades, sendo três para Jardim de Infância e a outra para ATL e atividades extra curriculares. O espaço tem ainda um novo edifício onde funciona um refeitório com cozinha e copa, um espaço polivalente, arrecadação, instalações sanitárias e um gabinete de apoio. As salas deste Jardim de Infância estão organizadas de forma a prever a realização simultânea de diferentes atividades, de modo a conseguir gerir os trabalhos, ajustando-os às necessidades das crianças, encontrando-se por isso, divididas em áreas: Expressão Plástica, Leitura, Casinha das Bonecas, Jogos e Área do Conhecimento do Mundo (a estas áreas outras se poderão juntar, conforme o interesse e as necessidades das crianças).

1.3. Caraterização da turma

O nosso estudo foi realizado com a turma G, do 2º ano, sendo esta constituída por 26 alunos (11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Na sua maioria estas crianças provêm de meios bastante favorecidos com condições socioeconómicas situadas num nível médio/alto, onde o número de descendentes do agregado é reduzido, variando entre um e dois. De referir, que na sua grande maioria os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, existindo apenas duas exceções.

Em termos profissionais, verificamos que os pais exercem a sua atividade laboral em áreas geográficas próximas e para além do ensino e da saúde, encontram-se ligados ao setor industrial (gestores de empresas, formadores, etc.), ao comércio e ao trabalho doméstico (operários, empregadas domésticas, pequenos comerciantes, etc.). O nível de habilitações literárias dos progenitores varia entre o 6º Ano e o mestrado nos pais, e o 6º Ano e a licenciatura nas mães.

Na turma não existem crianças com necessidades educativas especiais, contudo existem três alunos com algumas dificuldades de aprendizagem, um deles na área da Língua Portuguesa (nomeadamente na leitura) e os outros dois na área da Matemática.

Tendo em conta as avaliações do 1º período, bem como a nossa observação, constatamos que a disciplina de Estudo do Meio foi aquela em que os alunos obtiveram

melhores resultados, seguindo-se a Matemática e depois a Língua Portuguesa. No que respeita às áreas das Expressões (Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica) os alunos foram todos avaliados com “Satisfaz”, excetuando-se a área de Expressão Plástica, na qual 17 alunos obtiveram “Satisfaz Bastante”.

No aspeto que incide sobre o ambiente sócio afetivo do grupo, denota-se algumas fragilidades ao nível do desenvolvimento pessoal e social e, por conseguinte, na interiorização de regras e de valores cívicos e sociais, o que por vezes destabiliza o ambiente na sala de aula. Este aspeto terá de ser trabalhado por forma a que exista uma maior cumplicidade, interajuda e cooperação entre pares, pois consideram-se competências essenciais para a formação e desenvolvimento dos alunos, num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, de uma maneira geral, os alunos desta turma são muito ativos, motivados, interessados e entusiasmados, interagindo positivamente, sendo por isso fácil criar um clima de entusiasmo perante todas as atividades e tarefas propostas. São curiosos, criativos e querem sempre saber mais. A maioria destes alunos apresenta grandes potencialidades, aquisições e níveis de realização que lhes facultarão o acesso ao sucesso educativo.

2. Plano geral da intervenção

2.1. Motivação e justificação do tema

Nas primeiras semanas de prática de ensino supervisionada, constatamos que não existia uma boa relação entre pares, havendo muita competitividade e pouca cooperação. Os alunos intrometiam-se, frequentemente, no trabalho do colega do lado quando achavam que este estava a fazer algo errado, não para o ajudarem mas para fazerem queixa ao professor ou para tecerem comentários depreciativos. Além disso, sempre que o professor chamava alguém à atenção, os colegas riam ou gozavam com o mesmo. Notamos também que algumas crianças, quando tinham dificuldades, tentavam olhar para o trabalho do colega do lado, mas normalmente os colegas tapavam os exercícios à medida que os iam fazendo para não deixarem o colega copiar. Desta forma, pareceu-nos que seria necessário e proveitoso para o grupo explorar competências sociais e, principalmente, cooperativas.

Uma orientação igualmente sustentada pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 7º da Lei nº49/2005 de 30 de agosto) que contempla, entre outros objetivos do ensino

básico: “facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”.

Bessa (2002) refere que a aprendizagem cooperativa se operacionaliza através da divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior, permitindo assim que os alunos desenvolvam atividades conjuntas. A aprendizagem cooperativa pode então definir-se como uma metodologia que transforma as diferenças entre os alunos num elemento positivo que facilita o aprendizado. Isto mesmo sustentam Monereo & Gisbert (2005), quando referem que no fundo os métodos de aprendizagem cooperativa vivem precisamente dessas diferenças, na medida em que são vistas como algo de positivo que favorece o trabalho docente.

Neste sentido, o método da aprendizagem cooperativa, foi o que melhor pareceu servir as nossas intenções, na medida em que a aprendizagem cooperativa sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objetivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, se apresenta como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Aguado,2000).

Desde as primeiras pesquisas, conduzidas neste domínio se reconhece que a aprendizagem cooperativa potencializa habilidades psicossociais e de interação (em e na relação com os outros, na aceitação de pontos de vista, na comunicação, na negociação, etc.), baseadas em valores como a colaboração, a ajuda mútua e a solidariedade (Slavin, 1980, citado por Monereo & Gisbert, 2005).

Por outro lado, sabe-se hoje, que a potencialização de interações entre os alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é um motor para a aprendizagem significativa, na medida em que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes, particularmente se atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos de forma a provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente e assim intervir na construção do conhecimento do aluno e no seu desenvolvimento.

Como referem Lopes & Silva (2009), podemos dizer que a aplicação de técnicas de

aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo.

Deste modo, as vantagens da implementação desta metodologia de aprendizagem, podem também colocar-se “ ao serviço” do Projeto Educativo do Agrupamento, que, identifica e aponta como problemáticas a violência entre os alunos e a crescente dificuldade destes cumprirem as regras estabelecidas, assumindo como prioridades educativas do agrupamento: a promoção de um ambiente/clima de confiança, de familiaridade e de segurança; e o investimento numa boa interação com a comunidade escolar.

No entanto, Lopes & Silva (2009), referem que para que se estabeleça o processo de aprendizagem cooperativa são fundamentais os seguintes fatores: responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma a que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que tenham todos sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas. Assim, e para que se possa introduzir com sucesso esta metodologia na sala de aula, é indispensável ensinar aos alunos determinadas competências sociais, necessárias para realizar as tarefas cooperativas mais básicas, “sentar os alunos ao lado uns dos outros não é suficiente para assegurar o trabalho em equipa. Muitos alunos (mais novos e mais velhos) têm pouca noção de como interagir adequadamente com os colegas” (Lopes & Silva,2009,p.33). Pelo que, tal como necessitam de aprender os conteúdos académicos, os alunos também necessitam de aprender as competências sociais necessárias para funcionar como parte de um grupo cooperativo.

Por forma a encontrar respostas no sentido de colmatar esta necessidade no contexto onde intervimos, entendemos que a Expressão Dramática, seria uma boa forma de trabalhar e desenvolver as competências relacionais e cooperativas necessárias à introdução dos alunos nesta metodologia de aprendizagem. Porque a expressão dramática é, na sua essência, uma prática de grupo que se desenvolve a partir de conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e, necessariamente partilham, em situações de improvisação, *roll-playing* ou dramatização que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdos dramáticos. Regendo-se por metodologias

essencialmente relacionais, que promovem a colaboração e a interdependência no seio do grupo, as práticas de expressão dramática são ainda, suscetíveis de gerar a reflexão sobre valores e atitudes.

Além disso, e tal como referem Faure & Lascar (1982), o jogo dramático oferece à criança uma oportunidade de socialização autêntica, porque nele nada pode ser feito isoladamente: o teatro é sempre uma ação em conjunto.

2.2. Objetivos e finalidades

Defende-se, atualmente, a responsabilidade da escola em proporcionar o desenvolvimento holístico dos sujeitos, isto é, de para além de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, dever atender à formação integral dos alunos, desenvolvendo competências e atitudes que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte. Aliás, o próprio Currículo Nacional do Ensino Básico aponta para a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais que permitam aos alunos compreender e participar na sociedade do conhecimento mobilizando o saber, o saber fazer e o ser na resolução de problemas com que o mundo atual os confronta constantemente, num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Partindo destes pressupostos, as estratégias pedagógicas que desenvolvemos orientaram-se pelos seguintes objetivos:

- Possibilitar a vivência de experiências que permitam não só o autorreconhecimento, como também um melhor entendimento do outro;
- Trabalhar a dinâmica de grupo através da ação simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;
- Promover a colaboração e a interdependência no seio do grupo;
- Gerar a reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos;
- Desenvolver competências cooperativas, relacionais e de comunicação com os outros.

Quanto aos objetivos de investigação que se pretenderam concretizar na implementação deste projeto, apresentam-se os seguintes:

- Identificar as dificuldades de implementação desta metodologia;

- Compreender quais os benefícios e possíveis desvantagens da aprendizagem cooperativa;
- Perceber e integrar hipotéticos contributos desta experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto futura professora e/ou educadora.

2.3. Estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem

No sentido de atingirmos os objetivos a que, inicialmente, nos propusemos adotámos ao longo deste estudo as seguintes estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem:

- O *Brainstorming*, para compreender a perceção dos alunos quanto ao trabalho cooperativo e promover a discussão do tema em grupo;
- Atividades de Expressão Dramática:
 - ✓ Jogos de exploração (do corpo, voz, espaço e objetos), essencialmente voltados para o controlo e conhecimento do “eu”;
 - ✓ Atividades dramáticas que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades de relação e comunicação entre pares, nomeadamente a vivência de situações de improvisação decorrentes da problemática, bem como a exploração de técnicas de *roll-playing*.
- Introdução de métodos de aprendizagem cooperativa na sala de aula.

CAPÍTULO II – Fundamentação Teórica

Sendo a aprendizagem cooperativa uma das estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem por nós adotadas ao longo deste estudo, parece-nos fundamental que se explore e desenvolva esta temática, pelo que neste capítulo, numa primeira abordagem, procuramos descortinar o conceito, os elementos essenciais para a introdução desta metodologia, bem como alguns dos métodos que lhe são inerentes.

Pelos mesmos motivos, o segundo corpo teórico que compõe este capítulo, baseia-se, sobretudo, na compreensão do papel da Expressão Dramática na promoção da cooperação e de outras competências sociais, pois esta foi outra das estratégias de ação por nós adotadas.

3. A Aprendizagem Cooperativa

3.1. Breve Sinopse Histórica

O conceito de aprendizagem cooperativa, como acontece com muitos dos conceitos e métodos que circulam no discurso pedagógico contemporâneo, tem a sua génese num passado distante, inscrevendo-se nos movimentos e esforços pedagógicos que estiveram na origem da emergência da própria escola pública.

De acordo com Lopes e Silva (2009) formas embrionárias de estudo em grupo atravessaram algumas práticas de ensino da Grécia antiga. Segundo os autores existem testemunhos de que Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) “ensinava os discípulos em pequenos grupos” (Lopes & Silva, 2009, p. 7). Da Antiguidade quer o Antigo Testamento, quer o Talmude (ano 2 d. c.) fazem referências explícitas à necessidade de colaboração entre os indivíduos. E, mais tarde, na Idade Média (476 - 1453), encontram-se também referências à importância do trabalho em grupo, pois “os grêmios dos artesãos chamavam a atenção para a importância dos aprendizes trabalharem juntos em pequenos grupos” (Lopes & Silva, 2009, p.8).

No século XVII, na sua obra, *Didática Magna*, Comenius (1592 - 1670) retoma a questão da eficácia do ensino e aprendizagem. Vai porém mais além do trabalho de grupo, ao sustentar que “os alunos, beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo” (Lopes & Silva, 2009, p. 8), anunciando a vantagem da mútua aprendizagem.

As vantagens do trabalho em grupo, foram sendo sucessivamente reconfiguradas pelo pensamento e pela experiência dos grandes pedagogos europeus do século XIX, tais como

Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852), entre outros. A questão foi-se operacionalizando e reconfigurando como método, circulando inicialmente em Inglaterra, sob a designação de método *de ensino recíproco ou mútuo*¹.

Andrew Bell (1797), o seu defensor, sustentava que “os alunos que sabiam mais ensinavam os outros colegas (tutoria entre pares/aprendizagem de pares) ” (Lopes & Silva, 2009, p.8). O método estendeu-se posteriormente a outras nações da Europa e, como refere Freitas e Freitas (2003), aos Estados Unidos da América.

Em Portugal, e de acordo com Lopes e Silva (2009, p. 8), esta metodologia foi introduzida “em 1815 pelas escolas militares de primeiras letras, que procuravam dar resposta à necessidade que o exército sentia de corpos subalternos alfabetizados”, sendo que “a primeira escola normal de ensino mútuo foi criada em 1816, em Belém (Lisboa) tendo funcionado até 1823” (Lopes & Silva, 2009,p.8).

Mais tarde, outros pedagogos, tais como, Dewey (1859 - 1952), Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), foram-se interessando pela relevância que a dimensão social deveria ter nos processos de aprendizagem dos alunos. De entre eles poder-se-á destacar John Dewey, “filósofo e pedagogo norte-americano, que incorporou no seu projeto de ensino a utilização de grupos cooperativos” (Lopes & Silva, 2009, p. 9), pois considerava que a escola deveria instruir para os princípios básicos da vida democrática, entendendo o processo educativo ancorado em “duas vertentes: uma psicológica, que consiste no desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, e uma social, centrada na preparação do indivíduo para que possa desenvolver as tarefas que lhe correspondam na sociedade” (Lopes & Silva, 2009,p.9). Além dos contributos dos vários pedagogos, os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa mais decisivos devem, como referem Freitas e Freitas (2003) ser procurados na psicologia social, pois esta tornou-se um campo influente nesta área devido aos estudos realizados sobre dinâmica de grupos, empreendidos por exemplo, pelo psicólogo Kurt Lewin (1890-1947).

Estimuladas, alimentadas possivelmente, pelas contribuições destes estudos surgiram, na década de 60 do século passado, várias investigações centradas em grupos de pequena dimensão, que originaram um corpo de conhecimentos que constitui, hoje, o fundamento da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2003), distinguindo-se como seus promotores, por

¹Na aplicação deste método e segundo Carvalho (2001,p.529), “ em cada escola os alunos eram previamente agrupados em classes reunindo-se em cada uma delas aqueles que se encontrassem no mesmo grau de adiantamento”, sendo estas classes lecionadas por um monitor (aluno da classe mais avançada) e geridas por um mestre, cujas funções eram vigiar e manter a ordem. Assim, em cada classe os alunos aprendiam a mesma coisa, ao mesmo tempo, devendo auxiliar-se mutuamente.

exemplo, Johnson & Jonhson, (1975); Shlomo Sharan (1976); Aronson (1978) ou Robert Slavin (1987).

3.2. Conceito de Aprendizagem Cooperativa

Importa, agora, clarificar o que se entende, afinal, por aprendizagem cooperativa.

Morton Deutsh (1949,1962, citado por Ovejero, 1990) definia uma situação social cooperativa como aquela em que as metas dos indivíduos são tão unidas que existe uma correlação positiva entre as consecuições ou realizações dos seus objetivos, de tal forma que um individuo alcança o seu objetivo se e, só se, os outros participantes também alcançarem o seu. Estando aqui inerente um dos elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa, que é a interdependência positiva entre os sujeitos. Também, Johnson & Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2010, p. 3), “se referem à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas”.

Na mesma linha de pensamento, Jacobs, Lee e Ng (1997) referem que a aprendizagem cooperativa são trabalhos de grupo organizados e estruturados, nos quais os alunos trabalham cooperativamente em pequenos grupos para alcançarem quer objetivos académicos, quer objetivos afetivos e sociais. Mas, segundo os mesmos, a aprendizagem cooperativa é mais do que, simplesmente, trabalhar em grupo; a grande diferença entre a aprendizagem cooperativa e os trabalhos de grupo tradicionais, é que no segundo os alunos são convidados a trabalhar em grupos sem prestar atenção ao funcionamento do mesmo, enquanto que na aprendizagem cooperativa, o trabalho em grupo é cuidadosamente preparado, planeado e monitorizado.

Segundo Balkcom (1992, citados por Lopes & Silva, 2009), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se como uma estratégia com pequenos grupos, heterogéneos relativamente às capacidades, em que cada elemento é responsável não só pela sua aprendizagem, mas também por ajudar os colegas. Destacando o autor, o facto de esta estratégia permitir uma abordagem pedagógica diferenciada, em que os pequenos grupos de trabalho, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. A aprendizagem cooperativa poderá então definir-se como uma metodologia que transforma as diferenças entre os alunos num elemento positivo que

facilita o aprendizado. O mesmo é sustentado por Monereo & Gisbert (2005), quando referem que no fundo os métodos de aprendizagem cooperativa vivem precisamente dessas diferenças, na medida em que são vistas como algo de positivo que favorece o trabalho docente. Esta forma de trabalhar " predispõe a uma vida mais cooperativa e integradora da diversidade, porque pomos os alunos numa situação de máxima diversidade, e cada um dá-se conta de que pode aprender juntamente com os outros colegas que têm níveis e ritmos não coincidentes"²(Bonals, 2000,p.9).

Nesta mesma linha, González-Tejero e López (1996, p.7) entendem que " a cooperação é um modo de relação dos indivíduos que permitirá reduzir as diferenças, pois todos os indivíduos nela implicados são essenciais para a consecução de uma meta comum, o que levará os membros mais favorecidos a ajudar os menos favorecidos, porque o êxito de um depende do êxito de todos"².

Para Montoya et al. (2009, p.1) "a cooperação é uma filosofia de vida que não se adquire de um dia para o outro" ², sendo necessário desenvolver certas competências e atitudes que a promovam, que facilitem o trabalho em equipa e a colaboração. Neste sentido "a aprendizagem cooperativa é uma chave educativa tanto desde a perspectiva dos resultados académicos, como desde a prática de competências sociais"²(Montoya et al., 2009,p.1).

Tendo em conta que a crescente complexidade das condições sociais da existência humana tem vindo a acentuar a importância das competências sociais dos sujeitos, parece-nos que, sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, se torna cada vez mais uma das dimensões axiais da nossa sociedade (Bessa & Fontaine, 2002). Desde as primeiras pesquisas, conduzidas neste domínio, se reconhece que a aprendizagem cooperativa potencializa habilidades psicossociais e de interação (em e na relação com os outros, na aceitação de pontos de vista, na comunicação, na negociação, etc.), baseadas em valores como a colaboração, a ajuda mútua e a solidariedade (Slavin, 1980, citado por Monereo & Gisbert, 2005). Tal como refere Ovejero:

Em situações de aprendizagem cooperativa, os estudantes experimentam sentimentos de pertença, de aceitação e de apoio; e as habilidades e papéis sociais requeridos para se manter relações interdependentes podem ser ensinados e praticados. Através de repetidas experiências cooperativas, os estudantes podem tornar-se sensíveis às condutas que os outros esperam deles e aprender habilidades necessárias para responder a tais expectativas.²(Ovejero, 1990, p. 154)

² Tradução nossa

Também Gillies (2007, p.50), nos diz que “quando as crianças trabalham cooperativamente, aprendem a dar e a receber ajuda, a ouvir as ideias e perspectivas dos outros, relevar as diferenças e resolver os seus problemas democraticamente”².

No entanto, sentar os alunos em pequenos grupos e pedir-lhes para trabalharem juntos, não nos garante que eles irão trabalhar cooperativamente (Gillies, 2007). Uma vez que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p.15).

Nas referências à aprendizagem cooperativa, deparámo-nos, com alguma recorrência, com a expressão “trabalho de grupo”. No entanto, existem alguns requisitos para que considere o trabalho como sendo de natureza cooperativa, que desenvolveremos com maior detalhe no ponto seguinte.

Porém e, tal como refere Overejo (1990, p.57) “toda a aprendizagem cooperativa é aprendizagem em grupo, mas nem toda a aprendizagem em grupo é aprendizagem cooperativa”². Para a aprendizagem ser cooperativa é condição necessária que os alunos trabalhem em grupo, mas trabalhar em grupo não significa que os membros desse grupo estejam a cooperar entre si, para assegurarem a sua própria aprendizagem e a aprendizagem de cada um dos colegas de grupo (Johnson et al., 1993; Freitas & Freitas, 2003).

O que caracteriza um grupo cooperativo é, segundo Bonals ³(2000), a existência de um objetivo comum partilhado pelos membros do grupo e a interação ativa, trabalhando todos em equipa, com vista a alcançarem esse objetivo. Segundo o mesmo, “não se trata, nem de trabalhar de maneira individual, para alcançar uns objetivos sem ter em conta os companheiros, nem de competir para ver quem é o “melhor”, mas sim de interatuar para conseguir uns objetivos como grupo”² (*idem*, p.14).

Portanto, dispor os alunos em grupo não é, como vemos, uma característica que determine a cooperação, sendo necessário, para implementá-la, refletir sobre as condições que a aprendizagem deve ter, e quais os princípios básicos que devemos cumprir para que esta seja

³ O autor, sustentando-se em Bleger (1985), utiliza a expressão “*grupo operativo*”, definindo-a como *um conjunto de pessoas com um objetivo comum que tentam encarar, trabalhando em equipa* (Bonals, 2000,p.28). Tendo em conta a definição de “grupo de aprendizagem cooperativa” apresentadas por Freitas & Freitas (2003,p.37) e Lopes & Silva (2009,p.15), não nos parece que existam diferenças entre “grupos operativos” e “grupos de aprendizagem cooperativa”; pois as características essenciais, apresentadas pelos autores para a formação dos mesmos, são coincidentes.

efetivamente cooperativa.

3.3. Elementos Considerados Essenciais para a Aprendizagem Cooperativa

Slavin (1995), Johnson & Johnson (1994), Johnson & Johnson (1989, citados por Lopes & Silva, 2009) e Johnson et al. (1993, citados por Lopes & Silva, 2009), definiram os elementos essenciais de um conjunto de condições que têm de estar presentes no processo de ensino-aprendizagem cooperativo. Segundo aqueles, são cinco os elementos básicos/essenciais para a aprendizagem cooperativa:

1. A interdependência positiva;
2. A interação estimuladora, preferencialmente face a face;
3. A responsabilização individual e de grupo;
4. As competências sociais;
5. A avaliação do processo do trabalho de grupo.

Na aprendizagem cooperativa, todos os elementos do grupo ou equipa devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que se falharem, todo o grupo ou equipa falha; todos dependem uns dos outros. Assim, “a interdependência positiva é o núcleo central da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p.16), pois como afirmam Johnson e Holubec (1999, citados por Lopes & Silva, 2009, p.16) “sem interdependência positiva, não há cooperação”. Os alunos precisam acreditar que cada um deles só será bem-sucedido se todo o grupo o for, pelo que todos os elementos do grupo e seus contributos se tornam fundamentais para o sucesso do próprio grupo.

Segundo Freitas e Freitas (2003,p.26), existem cinco modalidades de interdependência positiva, sendo elas: interdependência de finalidades, de recompensas, de tarefas, de recursos e de papéis.

Quando todos os elementos dum grupo trabalham para a consecução de um objetivo comum, estamos perante a interdependência de finalidades. Tal como o próprio nome indica, a interdependência de recompensa, acontece quando um grupo trabalha cooperativamente para alcançar uma determinada recompensa, por conseguirem atingir um determinado nível de competência ou alcançarem um determinado resultado. Já a interdependência de tarefa existe quando se quer realizar uma tarefa que exige a participação de todos os elementos, isto é, quando se pede para fazerem algo para o qual apenas duas mãos não são suficientes. Cada

aluno possui um papel rotativo dentro da equipa, (interdependência de papéis), que além de útil ao bom funcionamento desta, é uma forma eficaz de promover o trabalho conjunto e produtivo. Além disso, partilham materiais (interdependência positiva de recursos), pois é-lhes atribuído apenas um ou dois exemplares do material a utilizar na aula, consoante o tamanho da equipa.

Por outro lado, os membros de um grupo ou equipa têm de se ajudar, encorajar e apoiar mutuamente, aprendendo a partilhar. Este elemento da aprendizagem cooperativa, designado de interação preferencialmente face a face, permite aos membros de uma equipa discutirem e refletirem acerca da matéria, processarem informação, resolverem conflitos e, até, atingirem raciocínios de nível mais elevado, tudo num ambiente de grande motivação (Gillies, 2007). Lopes e Silva (2009, p. 17) referem ainda que a esta interação estão associados dois aspetos: a disposição física da sala, que “deve ser organizada de modo a possibilitar que as crianças que integram os pequenos grupos se posicionem face a face”, e a interação resultante desta disposição, que “[se] torna determinante para facilitar o ocorrência do feedback, a interação comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo de comportamento”.

No que diz respeito à responsabilidade individual e de grupo, o grupo deve ser responsável por conseguir os seus objetivos e cada membro do grupo deve ser individualmente responsável em contribuir com a sua parte para que os objetivos do grupo sejam alcançados. Os alunos devem ajudar-se individualmente e responsabilizar-se por partilhar o seu trabalho e não podem estar a espera ou “aproveitar-se” do trabalho dos outros. A responsabilidade individual pode ser frequentemente realçada, através da identificação das contribuições de cada membro do grupo e da avaliação de quem necessita de mais suporte, auxílio e encorajamento para cumprir com as suas responsabilidades (Johnson & Johnson, 1995). Podemos assim considerar que a responsabilidade individual acontece “quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). Desta forma, alcança-se um dos grandes objetivos da aprendizagem cooperativa que é o de “fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p.17).

Assim sendo, a avaliação do processo de trabalho de grupo, deve ocorrer de forma periódica e sistemática para permitir que o grupo possa refletir sobre o seu funcionamento, avaliar o seu trabalho e constatar o que deve ser alterado para aumentar a sua efetividade e melhorar a sua eficácia. Esta apresenta-se, igualmente, como uma estratégia de resolução de

conflitos, pois, como referem Lopes e Silva (2009, p. 20), “quando no grupo aumentam as dificuldades de relacionamento, os alunos devem envolver-se na avaliação e identidade do grupo, para definir e resolver eficazmente os problemas que estão a ter”.

Deste modo e, comparativamente com outras formas de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa torna-se mais complexa, uma vez que “exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes e Silva, 2009, p. 18). Trabalhar em grupo permite melhorar as competências sociais, tais como:

“a capacidade de chegar a acordos baseados no diálogo, de facilitar a comunicação, de favorecer as conveniências dos outros, que passa pela capacidade de incluir todos os integrantes, gratificá-los, fazer com que se sintam bem durante os processos de trabalho, ajudá-los adequadamente, etc.”²(Bonals, 2000).

Pelo que as competências sociais são de extrema importância para potenciar o sucesso do trabalho cooperativo e, caso as mesmas não existam, o professor deverá ajudar no seu desenvolvimento, incentivando os elementos do grupo, por exemplo, a esperar pela sua vez para falar, partilhar o material, ajudar os outros, entre outras competências.

A este propósito, Overejo (1990, p.259) diz-nos que “para que a aprendizagem cooperativa funcione eficazmente é necessário um treinamento prévio das competências cooperativas dos estudantes, também é verdade que a própria aprendizagem cooperativa funciona como uma técnica de treinamento dessas competências”² e, que de certo modo são precisamente estas suas qualidades como tal, que a tornam tão eficaz. Há, portanto, uma interdependência entre a aquisição de competências sociais e a aprendizagem cooperativa.

3.3.1. Outros elementos a considerar na Aprendizagem Cooperativa

Para além de elencar os elementos básicos/essenciais para a aprendizagem cooperativa, a literatura evidencia as relações e a importância do papel do professor quer na definição dos grupos, quer no enquadramento, organização e otimização do método.

Segundo Freitas e Freitas (2003) a formação de grupos é essencial para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa nas suas aulas. Sendo que para o processo de formação de grupos, o professor deve ter em conta o espírito de grupo que permite com que os alunos se sintam unidos, o tipo de grupo a formar, tendo em conta as características de cada elemento (sexo, etnia, competências cognitivas, entre outras), a sua dimensão, que poderá variar

entre dois ou mais elementos dependendo da complexidade da tarefa e a sua duração, que pode variar consoante as finalidades do trabalho a desenvolver.

Assim, relativamente ao tamanho dos grupos, Bonals (2000) diz-nos que com o aumento ou com a diminuição dos elementos dos grupos podem existir ganhos e perdas.

Por um lado, porque o aumento do tamanho do grupo diminui o tempo que cada um dispõe para participar, tornando-se mais difícil de assegurar que todos participem, há maior tendência para o monopólio da participação, há maiores dificuldades de se estabelecerem acordos e, nalguns casos, o rendimento dos alunos diminui. Por outro lado, diminuir o número de elementos do grupo proporciona a todos maiores possibilidades de participação, um maior equilíbrio na quantidade de participação e maior facilidade de obtenção de consensos; diminuindo, porém, a diversidade e a riqueza de ideias, de formas de pensar e de agir dentro do grupo para enfrentar uma determinada tarefa (*idem*).

Os grupos com 4/5 elementos são aqueles que se utilizam com maior frequência e são mais adequados para garantir o êxito de grande parte das tarefas – resolver problemas, elaborar textos, fazer resumos, promover discussões, etc. (Bonals, 2000). De referir, no entanto, que não existe uma dimensão ideal para o grupo de aprendizagem cooperativa; podendo a mesma variar em função do tipo de atividade a realizar e do nível de competências de cooperação já atingido. Freitas e Freitas (2003, p. 40) referem que a dimensão do grupo depende do tempo, da experiência que os alunos têm de trabalho em grupo, da idade e ainda dos materiais e equipamentos a utilizar.

Relativamente à questão da homogeneidade versus heterogeneidade dos grupos, autores como Ovejero (1990), Lopes e Silva (2009), Bonals (2000), Freitas e Freitas (2003), consideram que os grupos heterogêneos se tornam mais ricos, pela diversidade de ideias, opiniões, experiências e vivências existentes no seio dos grupos. Contudo, alguns autores assumem um certo relativismo face à questão da heterogeneidade e homogeneidade dos grupos. Veja-se, por exemplo, os irmãos Johnson & Johnson quando afirmam que:

(...) não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogêneos para ensinar determinados skills ou para atingir certos objetivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagem na constituição de grupos heterogêneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003, p.19).

Todavia, Bonals (2000) salienta a necessidade de se ter previamente em consideração a flexibilidade do critério de heterogeneidade dos grupos e a distância conceptual ou procedimental entre alunos. Pelo que poder-se-á, pontualmente, desenvolver atividades com grupos mais ou menos homogéneos segundo os níveis, ritmos e interesses dos alunos. E sempre que se pretenda formar grupos heterogéneos, dever-se-á procurar que essa heterogeneidade não seja demasiado acentuada, para que os alunos com menor domínio conceptual ou procedimental possam compreender aquilo que os seus colegas mais evoluídos fazem e dizem e as ajudas que lhes prestam.

Como anteriormente referimos, não basta incentivar os alunos a trabalhar em conjunto, para que de facto trabalhem cooperativamente e se tornem visíveis os efeitos da cooperação. No nosso entender, é necessário que exista uma planificação de tarefas e intervenções adequadas por parte do professor, pois consideramos que o professor tem um papel importante no enquadramento, organização e otimização do trabalho cooperativo.

Tal como referem Fontes e Freixo (2004, p. 58), ao professor compete definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e realizar os preparativos necessários à implementação da aprendizagem cooperativa, motivando previamente os alunos para a execução das tarefas propostas e explicar os procedimentos cooperativos a adotar para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitam aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos no que respeita à interdependência positiva, à responsabilidade individual, à interação pessoal, à integração social e à avaliação do grupo.

Todavia, Johnson e Johnson (1999) consideram que para atingir os objetivos propostos, o professor pode utilizar metodologias competitivas, individualistas ou cooperativas, embora a espécie humana pareça dominada pelo imperativo da cooperação desde o momento da conceção. Pelo que, numa aula poder-se-ão utilizar os três tipos de metodologia referidas mas, sem dúvida, a aprendizagem cooperativa deverá ser a metodologia subjacente a todo o processo ensino/aprendizagem, pois tal como referem estes autores, “a cooperação é o bosque da educação e o ensino competitivo e individualista não são maisdo que algumas árvores”² (Johnson & Johnson, 1999, p.27).

3.4. Alguns métodos de Aprendizagem Cooperativa

Aquando da implementação de atividades de natureza cooperativa importa ter em atenção um conjunto de fatores subjacentes às mesmas; pois dependendo da natureza das atividades a desenvolver, o professor deverá ter em conta a possibilidade quer do espaço físico quer de reorganização da sala, os conteúdos a lecionar, as características da turma com quem irá trabalhar, o tempo disponível para a realização das tarefas, entre outros fatores que poderão condicionar esse desenvolvimento. Pelo que a escolha do método mais adequado a cada um dos contextos poderá potencializar o uso desta metodologia.

Porém, as abordagens à aprendizagem cooperativa devem situar-se num *continuum*, de aplicações conceituais a aplicações diretas (Johnson & Johnson, 1994). As aplicações conceituais baseiam-se na interação entre a teoria, a pesquisa e a prática. Os professores adotam um modelo conceptual geral de aprendizagem cooperativa adequando-o especificamente às suas circunstâncias, alunos e necessidades. As aplicações diretas são “pacotes de aulas” pré-programadas, currículo e estratégias usadas por etapas de uma forma prescritiva.

Entendemos assim, que “o conjunto de métodos cooperativos disponíveis varia desde o muito concreto e prescritivo – técnicas muito específicas e bem definidas para situações concretas – ao muito conceptual e flexível – estruturas conceituais usadas pelos professores para reestruturar as atividades de aprendizagem ou as aulas” (Johnson et al., 2000, citados por Varela, 2009). Segundo Johnson & Johnson (1999), o conjunto de métodos de ensino e aprendizagem são bastante versáteis, podendo ser usados com diferentes propósitos: ensinar conceitos específicos; assegurar um processamento cognitivo ativo da informação; fornecer suporte, encorajamento e ajuda para que os alunos possam realizar progressos académicos, cognitivos e sociais.

Assim, para Freitas e Freitas (2003) seriar os métodos existentes pela sua relevância apresenta-se como uma tarefa complexa e quase impossível. Por esta razão, e sustentados nestes autores, que centraram a sua investigação sobre aprendizagem cooperativa no ensino básico, procuraremos apresentar, de forma sucinta, alguns dos métodos mais conhecidos, adotando a ordem cronológica do seu início/desenvolvimento apresentada pelos autores:

Método Learning together -Aprendendo Juntos

O *Learning together* ou *Aprendendo Juntos*² é um método desenvolvido por David e Roger Johnson em circulação no universo escolar americano desde os inícios dos anos sessenta.

Segundo Lopes e Silva (2009,p.165) “os autores deste método definem-no como um abordagem conceptual e não mecanicista da aprendizagem cooperativa, porque é constituído por elementos que os professores podem combinar e aplicar à maior parte das áreas de estudo em todos os anos de escolaridade”. Este tem como principal objetivo compreender e favorecer as interações positivas nos grupos e a aquisição ou desenvolvimento das competências sociais, não descurando, contudo, a aprendizagem da matéria.

Students Team Achievement Divisions (STAD)

O método STAD foi desenvolvido por Robert Slavin, na década de 70, tendo como objetivo o desenvolvimento e implementação de um programa para o ensino das ciências em laboratório apelando ao trabalho dos alunos organizados em pequenos grupos(Bessa & Fontaine, 2002).Na implementação do mesmo, os alunos trabalham em conjunto criando formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros. Deste modo, privilegia-se a responsabilidade que cada elemento dos grupos deaprendizagem cooperativa tem na verificação da aprendizagem dos seus colegas de grupo, uma vez que o sucesso individual só poderá ser alcançado se todos os membros do grupo forem igualmente bem-sucedidos. Mais importante do que o que fazem em grupo é que todos aprendam alguma coisa no grupo (Bessa & Fontaine, 2002).

Os mesmos autores, citando Slavin (1991) referem que o trabalho com o STAD deve ser implementado com alunos do 2º ao 12ºano, em conteúdos curriculares variados podendo aplicar-se em diferentes áreas disciplinares que vão desde a matemática, às línguas, ciências e estudos sociais.

Teams-Games-Tournaments (TGT)

O TGT foi a primeira atividade de Aprendizagem Cooperativa utilizada na universidade de Johns Hopkins e foi desenvolvida em 1973 por David DeVries e Keits Edwards (Bessa & Fontaine, 2002; Ovejero, 1990).

Esta atividade é considerada, por diversos autores, como sendo semelhante ao método

STAD sendo que a diferença entre os dois se centra na questão da avaliação, pois no TGT em vez de se fazer uma avaliação individual de cada elemento do grupo e do grupo, procede-se à realização de um torneio académico semanal, em que os elementos de cada grupo competem com elementos de outros grupos com um nível de rendimento semelhante para ganhar pontos para as respetivas equipas. Deste modo, os grupos vão pôr à prova os seus conhecimentos e aptidões (Ovejero, 1990).

Investigando em grupo

Um dos pioneiros desta abordagem educativa que se destaca foi Dewey, tendo no entanto, sido mais recentemente investigada, aperfeiçoada e desenvolvida por Sharan.

Esta é considerada, por autores como Bessa & Fontaine (2002) e Lopes & Silva (2009), a mais complexa de todas as abordagens de aprendizagem cooperativa, pois combina tarefas individuais por pares e em grupo, oferecendo recompensas ao grupo, com base nas realizações de cada elemento.

Bessa e Fontaine (2002) consideram que os “grupos de investigação” apresentam uma estrutura cooperativa, quer em relação à tarefa, quer em relação à recompensa, pois embora parte do trabalho seja individual, a atividade do grupo é conjunta e só é possível obter-se o produto final do trabalho de grupo, através do somatório dos subtemas distribuídos a cada um dos elementos.

Controvérsia académica

Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) referem que o debate intelectual constitui um dos instrumentos mais poderosos no processo de ensino / aprendizagem, sendo os debates escolares uma das formas mais avançadas da aprendizagem cooperativa. Assim, podemos dizer que “a Controvérsia Académica ocorre quando as ideias, conhecimentos e opiniões são diferentes e estas procuram chegar a uma plataforma de entendimento” (Fontes & Freixo, 2004,p.53), tendo em conta que as diferenças entre o debate e a controvérsia residem precisamente na vontade de superar as discrepâncias que estão na base do conflito.

Johnson e Johnson (1994, citados por Freitas & Freitas, 2003) referem que o uso da controvérsia académica se tem revelado muito benéfico para os alunos, pois aumenta a

capacidade de solucionar problemas na medida em que se desenvolvem níveis de raciocínio elevado e de pensamento crítico. Por outro lado, a controvérsia académica, além de proporcionar aprendizagens académicas, promove o aparecimento de muitas ideias e soluções mais criativas levando a um maior empenho dos alunos na solução de problemas reais, propicia a troca de conhecimentos pessoais e aumenta o envolvimento nas tarefas.

Classe Jigsaw

Este método foi desenvolvido por Aronson na década de 70, no universo escolar americano, como consequência da eliminação da segregação racial nas escolas e, por isso, da necessidade de elaborar estratégias que prevenissem possíveis conflitos resultantes do facto de alunos de diferentes raças frequentarem os mesmos estabelecimentos de ensino. Este destina-se, a alunos a partir do quinto ano de escolaridade (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas e Freitas, 2003), pois “compreender e utilizar os elementos do Jigsaw requer uma certa capacidade de conceptualização”. É particularmente apropriado para o uso do texto como principal recurso, pelo que se destina a ser utilizado nas matérias relacionadas com as ciências, os estudos sociais ou a literatura.

O material, objeto de estudo, é dividido em tantas partes como os membros da equipa, de modo a que cada um dos seus elementos receba um cartão com a informação especializada do tema. Bessa e Fontaine (2002) consideram que deste modo, todos os alunos necessitam uns dos outros e são obrigados a cooperar porque cada um deles apenas dispõe de uma parte do tema em estudo e, para que terminem com êxito a tarefa proposta, necessitam do domínio global do tema.

Team Accelerated Instruction (TAI)

Este método foi criado por Slavin e Madden (1987), sendo segundo os mesmos autores (citados por Freitas & Freitas, 2002) o primeiro método desenvolvido especificamente para uma disciplina e, que ao mesmo tempo combinava a aprendizagem individualizada com a aprendizagem cooperativa. Este é utilizado no ensino da matemática, preferencialmente do 3º ao 6º ano de escolaridade.

Contudo, segundo Fontes e Freixo (2004), tal facto não fazia com que se verificasse qualquer tipo de competição entre os elementos do grupo ou entre os diferentes grupos, pois na

implementação deste método todos os alunos trabalham o mesmo conteúdo, mas cada um deles adota um programa específico; verificando-se assim o desenvolvimento de programas personalizados para cada elemento do grupo. Segundo Bessa e Fontaine (2002) é precisamente o facto de permitir a individualização de percursos escolares, que o distingue dos restantes métodos.

Porém, Bessa e Fontaine (2002) e Freitas e Freitas (2003) referem que este método não se adapta facilmente à realidade portuguesa, pois pelas suas características poderá implicar que o plano curricular da disciplina não seja cumprido por todos os alunos, especialmente por aqueles com maiores dificuldades, o que os autores consideram que não poderia acontecer no ensino regular português pelas exigências em termos do cumprimento dos programas.

Instrução complexa

Segundo Cochito (2004), o Programa de Instrução Complexa teve início na Universidade de Stanford na Califórnia, resulta da investigação, na área da sociologia da educação, levada a cabo por Elizabeth Cohen e Rachel Lotan no início dos anos 80, este surgiu com a finalidade de assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos os alunos, na sala de aula, independentemente dos seus estatutos. Pois em grupos de alunos com estatutos diferentes que se envolvem em tarefas comuns, torna-se necessário que os alunos interajam entre si a fim de beneficiarem da aprendizagem cooperativa. Neste sentido e, para que tal seja possível, a Instrução Complexa, assenta em três componentes essenciais:

1. Competências múltiplas — as atividades de grupo destinam-se ao desenvolvimento de competências cognitivas de nível superior e organizam-se à volta de um conceito ou ideia centrais (a grande questão).
2. Estratégias de interação e comunicação — os alunos têm preparação específica para usar as normas cooperativas e assumir diferentes funções no grupo. O professor observa os grupos de maneira a proporcionar o devido feedback e a resolver problemas de estatuto que conduzam a participação desigual.
3. Tratamento de estatuto — para assegurar igualdade de oportunidades os professores aprendem a reconhecer e a 'tratar' problemas de estatuto. A ênfase dada no tratamento de estatuto deriva da investigação em sociologia de educação que demonstra que os alunos aprendem mais quando trabalham e discutem ideias uns com os outros. (Cochito, 2004,p.27)

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

O CIRC foi desenvolvido pelos mesmos autores do TAI, atendendo ao sucesso do mesmo e “considerando que leitura e a escrita são também dois assuntos básicos na educação elementar” (Freitas & Freitas, 2003,p.78). Este é, assim, um programa destinado à leitura e à escrita, no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico.

Como as matérias e as suas características são diferentes, a abordagem que os autores fizeram a este programa foi, também ela, diferente relativamente ao TAI, embora mantivessem a aplicação dos princípios subjacentes à aprendizagem cooperativa.

Assim sendo, a utilização do CIRC obedece a uma sequência, constituída por: instruções/apresentação da matéria pelo docente, trabalho em grupo, trabalho individual, pré-avaliação grupal (pelos colegas), treino adicional (caso seja necessário) e avaliação individual. À semelhança do TAI, as recompensas são atribuídas aos grupos em função dos resultados constituídos pelo conjunto das pontuações obtidas pelos seus elementos, que só são avaliadas quando o grupo entende que estes já se encontram preparados.

Estruturas de aprendizagem cooperativa

Este método foi desenvolvido por Spencer Kagan (1994), constando do mesmo uma série de passos e comportamentos prescritos (estruturas) que não estão ligados a conteúdos académicos específicos, distinguindo-se dos restantes métodos na medida em que estas estruturas podem ser usadas para distintos conteúdos e idades. O mesmo autor afirma que “este método não se caracteriza apenas pelas suas estruturas, tendo seis componentes essenciais à sua implementação”, são elas: formação de equipas; construção do espírito de classe e de equipa; gestão da classe; competências sociais; respeito pelos 4 princípios básicos (interação simultânea, interdependência positiva, participação igual e avaliação/responsabilidade individual) e utilização de estruturas (Kagan, 1994).

Assim, neste método concebe-se a aula/lição como o desenrolar de um conjunto de estruturas treinadas intensivamente até se tornarem automatizadas, às quais são acrescentados os conteúdos que o professor selecionou, de modo a atingir os objetivos que este igualmente estabeleceu.

Deste modo, no quadro seguinte apresentam-se algumas das estruturas existentes, bem como as diferentes funções a que cada uma delas se destina:

- **Quadro I – Estruturas de Aprendizagem Cooperativa** [Adaptado de Holt, D., Chips, B., Wallace, D. (1991, in Cochito, 2004, p.85)]

Estrutura	Descrição	Competências (Académicas e Sociais)
Construção do Espírito de Equipa		
À volta da mesa	Cada aluno, na sua vez, partilha algo com os colegas.	Expressar ideias e opiniões, criar histórias. Participar, respeitar a vez dos outros, conhecer melhor os colegas.
Construção do Espírito de Turma		
4 Cantos	Cada aluno desloca-se para um canto da sala representando uma posição/ponto de vista diferente indicado pelo professor. Os alunos discutem as ideias com os seus colegas 'de canto'. Depois ouvem e parafraseiam as ideias defendidas pelos outros cantos.	Compreender hipóteses/valores alternativos. Resolver problemas. Conhecer e respeitar diferentes pontos de vista. Conhecer melhor os colegas.
Consolidação de Competências de Comunicação		
Passaporte	Cada aluno parafraseia o que o colega anterior acabou de dizer e introduz uma nova ideia.	Verificar compreensão. Fornecer feedback. Partilhar ideias.
Gasta-um-Euro	Cada aluno tem 2 euros para gastar em 4 itens diferentes. O grupo avalia as propostas e decide como gastá-los.	Desenvolver capacidade de decisão. Construir consenso. Resolver conflito.
Funcionamento do grupo	Os alunos avaliam o funcionamento do grupo e as contribuições individuais.	Desenvolver capacidade de comunicação. Representar diferentes papéis.
Aperfeiçoamento		
Cabeças contadas	O professor faz uma pergunta: o grupo discute e assegura que todos sabem a resposta. O professor escolhe um aluno para responder.	Rever e verificar compreensão de conteúdos.
Manda-um-Problema	Cada aluno escreve um problema num cartão (conteúdos em revisão) e pede a um colega que resolva. Os problemas circulam entre os grupos.	Rever e verificar compreensão de conteúdos.
Revisões	Os alunos constroem ou resolvem diferentes jogos de revisão da matéria.	Rever e verificar compreensão de conteúdos.
Desenvolvimento de Conceitos		
Entrevista 3-passos	Trabalho de pares: cada aluno entrevista o colega, primeiro um, depois o outro. Num terceiro momento, a informação assim obtida é partilhada no grupo.	Partilhar informação como por exemplo, hipóteses, reacções a um poema, conclusões. Capacidade de escuta e participação
Brainstorming	Os alunos do grupo procuram apresentar novas ideias sobre determinado tópico ou problema e desenvolvem conjuntamente as ideias apresentadas.	Gerar e relacionar ideias. Participação e envolvimento.
Discussão de grupo	O professor coloca uma questão ou problema polémico. Os alunos discutem no grupo e partilham ideias.	Partilhar ideias. Alcançar consenso.
Multifuncional		
À volta da mesa	Papel e lápis circulam no grupo. Cada aluno escreve uma resposta para o problema aí colocado. Podem circular vários problemas simultaneamente.	Avaliar conhecimentos prévios, relembrar informação, reforçar laços cooperativos, aumentar participação.
Parceiros	Os alunos trabalham em pares para criar ou rever conteúdos. Individualmente, discutem a informação obtida com outros alunos que trabalham sobre a mesma matéria. Voltam ao par inicial e partilham e confrontam a informação assim obtida.	Discutir e desenvolver novos conceitos/materiais. Aperfeiçoar formas de apresentar e comunicar novos materiais.
Co-op Co-op	Os alunos trabalham em grupo para produzir um determinado produto e apresentá-lo à turma. Todos os alunos contribuem para a apresentação.	Aprender e partilhar material complexo. Aplicar, analisar, sintetizar, avaliar. Resolver conflito. Planear, decidir em grupo. Fazer apresentações.
Investigação de Grupo	Os alunos identificam um tema, planeiam e organizam investigação: identificam sub-temas, distribuem tarefas, calendarizam... Todos trabalham para o relatório final de grupo.	Aplicar, analisar, inferir, sintetizar, avaliar. Planear e decidir em grupo.

3.5. A Aprendizagem Cooperativa no Ensino Básico

Perante os tradicionais cenários nos quais a aprendizagem era uma atividade solitária e individual, em que cada aluno se encontrava sozinho perante a tarefa, sob olhar atento do professor, próprios de uma cultura autoritária e pouco solidária na apropriação do saber, a nova

cultura de aprendizagem propõe que esta seja também uma atividade social e, não apenas uma atividade individual e particular.

A cultura individualista, ainda hoje vigente nas nossas escolas, dá ênfase a uma aprendizagem individual e competitiva, já que nela o êxito de cada aluno é relativo ou depende do fracasso dos outros.

Na época em que vivemos, marcada por uma crise de socialização em que a família perdeu grande parte do seu papel como agente socializador, cabe às escolas a urgência de assumir este papel. A escola de hoje e provavelmente, ainda mais a dos próximos anos, será uma escola multiétnica e multicultural, o que levantará dificuldades para conseguir uma satisfatória coesão grupal na sala de aula, com as implicações que isso tem tanto para o rendimento escolar, como para o insucesso dos alunos (Ovejero,1990).

O mesmo considera que, face aos momentos decisivos que se vivem na sociedade atual, a escola deve assumir atitudes mais cooperativas e menos competitivas; devendo a escola assumir a formação de pessoas mais comprometidas com os valores sociais e os princípios de solidariedade.

Também Aguado (2000) corrobora desta ideia, ao considerar que a escola deve proporcionar para além da aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, a formação integral dos alunos desenvolvendo competências e atitudes, que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte. Assim, um dos desafios que se coloca à escola é proporcionar aos seus alunos, também, o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte. Pois “ a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (DGE, 2012,p.1).

Todavia, o conceito de “cidadania refere-se também aos valores, atitudes e comportamentos expectáveis do “bom cidadão” e da própria sociedade” (Santos,2011,p.5), pelo que a aprendizagem da mesma requer a sua vivência, sendo importante a criação destas oportunidades aos alunos quer dentro da escola, quer fora da mesma (Santos, 2011). Assim, a reorganização curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro) introduziu, além do Estudo Acompanhado e da Área de Projeto (esta foi, recentemente, revogada pelo Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro), a Formação Cívica como área curricular não disciplinar, afirmando-se nos princípios definidos pelo mesmo documento que:

(...) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo. (Abrantes, 2001, citado por Abrantes, 2002)

Assim, para além de não serem consideradas disciplinas, devido ao facto de “não partirem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas” (Abrantes, 2002, p. 11), estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: “são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos” (Abrantes, 2002, p. 11). A Educação para a Cidadania, como refere Audigier (2000, citado por Figueiredo, 2002), “não é um conteúdo escolar ou um conjunto de atividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas”, devendo estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta é, ainda, considerada como “um processo de desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas desenvolvidas em "situação" e em estreita ligação com um conjunto de valores que caracterizam as sociedades democráticas” (Figueiredo, 2002, p.55).

Neste quadro, as competências transversais inerentes a esta área curricular centram-se:

(...) na construção da identidade (valorizar a(s) sua cultura(s) e compreender as outras...), do desenvolvimento de relações interpessoais (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...), do estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...), da comunicação e da expressão (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...), da tomada de decisões (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...), da formação de um pensamento crítico e reflexivo (intervir de forma coerente e informada no debate público, refletir sobre a sua experiência/ação e a dos outros...) da resolução de problemas (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução...), da consecução de projetos (construir projetos e contribuir para eles...). (Figueiredo 2002,p.56)

Mais recentemente, no âmbito da proposta curricular de educação para a cidadania (Santos, 2011), apresentam-se o “perfis de saída” por ciclo e nível de escolaridade (cruzamento dos processos-chave com as áreas nucleares, definidos neste documento, para o desenvolvimento duma educação para a cidadania). No entanto, focaremos a nossa atenção

para o 1º ciclo, por este ser o nosso contexto de intervenção. Assim, para este ciclo de ensino, o “perfil de saída” é constituído, ao todo, por 24 itens, mas aqui apresentaremos apenas os primeiros 11, por considerarmos que, de certa forma, se cruzam com os princípios da aprendizagem cooperativa, visto que a própria autora aponta a aprendizagem cooperativa como uma estratégia que poderá facilitar aos alunos a atribuição de significado às aprendizagens de cidadania e uma consequente apropriação das mesmas (Santos, 2011,p.28). Deste modo, no final do 1º ciclo, pretende-se que os alunos sejam, então, capazes de:

1. Saber que todos têm direitos e deveres – para com os próximos e para com as gerações futuras – (ambiente, património natural e cultural...).
2. Colocar-se “na pele de outrem”, sabendo escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros.
3. Compreender a necessidade de regras e do seu cumprimento.
4. Participar no estabelecimento de regras ou na sua mudança.
5. Estabelecer, cumprir acordos e compromissos e assumir as suas responsabilidades.
6. Representar outros e fazer-se representar por outrem.
7. Utilizar formas de decisão democrática, designadamente o voto.
8. Respeitar os colegas independentemente de diferenças de capacidade, género, cultura, religião, língua e outras.
9. Reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar.
10. Colaborar, trabalhar em grupo e participar em atividades coletivas da turma ou da escola.
11. Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva (...) (Santos, 2011, p.12)

Segundo os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro – artigo 7º) o desenvolvimento das competências a alcançar no final do ensino básico apoia-se num conjunto de valores e princípios de cariz social, nomeadamente: “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”; “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” e, ainda, “A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”. Esta mesma lei contempla, entre outros objetivos do ensino básico: facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e *em grupo*⁴, valorizando a dimensão humana do trabalho; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e *hábitos positivos de relação e cooperação*⁴, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e

⁴ Itálico nosso

responsável na realidade circundante.

Entendemos assim, que aprendizagem cooperativa, sendo uma estratégia de ensino baseada na interação social, e que consiste na estruturação dos objetivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, se apresenta como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado fundamentalmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Aguado, 2000). É neste contexto que consideramos importante a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais; constituindo um bom instrumento para a melhoria das relações interpessoais, vivência de situações emocionais significativas e promoção uma educação para a cidadania.

Contudo, o facto de a cooperação ser explicitamente enunciada como uma das competências básicas a desenvolver, no decurso do Ensino Básico, traz responsabilidades acrescidas ao professor. Em vez de suprimir etapas de aprendizagem e assumir que a cooperação entre os alunos é algo que acontece naturalmente, o que tem levado a que sejam muitas vezes avaliadas atitudes de cooperação que não tenham sido objeto de ensino, torna-se importante que os professores valorizem estratégias e atividades de aprendizagem cooperativa na sala de aula e na escola, num clima de trabalho adequado ao desenvolvimento da cooperação (Freitas & Freitas, 2003).

Por conseguinte, entendemos que as escolas e os professores deverão assimilar as novas competências de cooperação, criando formas de trabalhar alternativas à metodologia tradicional, tendo em conta:

(...) o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. (DEB,2004)

4. A Expressão Dramática

4.1. A Expressão Dramática na promoção da cooperação e outras competências sociais

Com vista a alcançarmos um melhor entendimento e nos contextualizarmos no âmbito da expressão dramática, parece-nos importante que nos debrucemos sobre a etimologia destes termos. Assim sendo e, conforme o Dicionário Enciclopédico Lello Universal (1978, p.950), o termo *expressão* provém do latim *expressione* e tem como significado “ato de espremer, de extrair o suco”, sendo também uma forma de “exprimir, através de uma frase, de uma palavra, de um som. Manifestação de sentimentos: dor, alegria, tristeza, caráter, sentimentos íntimos”. Poder-se-á então, de um modo geral, definir-se *expressão* como “forma dos seres humanos comunicarem as vivências interiores, manifestarem o que sentem, o que pensam, o que querem” (Nova Enciclopédia Portuguesa, 1996, p.879), assim e, num sentido mais amplo, como refere Sousa (2003a, p. 177) “*expressão* poderá mesmo significar a própria vida, visto que toda a ação humana pode ser considerada como expressiva”.

No entanto, e segundo Carvajal (1997), a potencialidade expressiva do ser humano, poderá traduzir-se em quatro modalidades básicas (corporal, linguística, plástica e ritmo-musical) e para que estas se manifestem integradas e compreensivamente, é necessário um processo de maturação que se apoie na interação social da criança. Pois, “o processo expressivo desenvolve-se de acordo com as fases do processo socializador e a expressão, em qualquer das suas modalidades, é uma consequência desse mesmo processo” Carvajal (1997, p.1471).

Por sua vez, o termo *drama* encontra o seu étimo no grego *drama*, que significa ação (Nova Enciclopédia Portuguesa, 1996), o Dicionário Lello Universal (1978, p.781) define-o como um “acontecimento impressionante, comovente, terrível, referindo-se ainda ao mesmo, como sendo uma “narrativa que representa com intensidade acontecimentos comoventes”. Na vida real, um conjunto de acontecimentos complicados, difíceis ou tumultuosos pode ser um drama, assim como um acontecimento que causa dano, sofrimento, dor (Sousa, 2003b).

Entendemos assim que a expressão dramática, no seu sentido etimológico, nos remete para uma exteriorização pela ação, isto é, para a expressão de sentimentos e ideias, num contexto de jogo que usa a linguagem específica da ação (dramática) para dar forma à comunicação (expressão). Deste modo, ao considerar o ser humano como sujeito e objeto da sua própria procura, a expressão dramática dá resposta a dois núcleos centrais da sua existência – a expressão de si mesmo e a comunicação com o outro, colocando a vivência do

sujeito como valor primordial da condição humana (Barret, 1979, citada em <http://giselebarret.com>). Por conseguinte, “a expressão dramática define-se por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há, pois, “expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer.” (Faure & Lascar, 1982, p.11).

Ao permitir que a criança “se experimente a si mesma, viva a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações” (Sousa, 2003b, p.34), a expressão dramática proporciona-lhe a oportunidade de se autoconhecer, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, na medida em que supõe a “tomada de consciência, a aceitação da realidade externa e interna do que expressa e a autoafirmação da própria personalidade”¹(Canãs,1992,p.17). Assim e, como refere Sousa (2003b, p. 34), os jogos e/ou atividades de expressão dramática devem ocupar grande parte do tempo das crianças, pois através destes ela “conquista a sua autonomia e forma o seu caráter, formando, por vivências no mundo da ficção, os esquemas práticos de que terá necessidade para o seu desenvolvimento”.

Entendemos assim, que os jogos/atividades dramáticas são de extrema importância para o desenvolvimento da personalidade das crianças, pois neles “aprende-se a trabalhar com a imaginação e a processar de forma consciente as nossas experiências de relacionamento com os outros; ganha-se mais controlo sobre o que se diz e sobre o modo como nos movemos o que, conseqüentemente, melhora a nossa autoestima” (Rooyackers, 2004, p.17).Além disso, como defende Ruiz (1992, p.172), as atividades e jogos de expressão dramática, “têm [também] muito de atividade autoconfirmatória sobre as potencialidades pessoais, na medida em que dentro deles se reproduzem ludicamente formas de entender o mundo e de saber estar e desenvolver-se nele”¹. Ainda, segundo o mesmo autor, este tipo de jogos/atividades, proporcionam à criança prazer de saber e saber fazer e decidir, de que necessita para se sentir segura de si própria como indivíduo competente pessoal e socialmente.

Heinig (1993) e Cattanach (1996) corroboram quanto ao facto da expressão dramática instigar a criança a colocar hipóteses, testar possíveis soluções e alternativas, e por vezes até redefinir problemas, criando um mundo dramático fictício, no qual lhe é oferecida a oportunidade de descobrir os resultados das suas ações e comportamentos, com a grande vantagem de não ter

¹ Tradução nossa

de lidar com o resultado das opções que tomou.

Desta forma, a expressão dramática propicia, também, o desenvolvimento de um “eu” mais reflexivo, o que segundo Hughes & Wilson (2007, p. 68) “nos habilita para refletir sobre os outros e as suas interpretações acerca de nós, [bem como] nos ajuda a negociar relações e contextos sociais”¹.

A expressão dramática constituiu-se, assim, um importante e eficaz meio que “auxilia a criança no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem um fim comum” (Sousa, 2003b, p.33)

Poderemos então afirmar, que a expressão dramática, através dos jogos dramáticos, auxilia também a criança na comunicação com os outros e, conseqüentemente, nos seus processos de socialização. Tal como afirmam Faure & Lascar (1982, p.17) tal deve-se ao facto de:

“Por um lado, a criança se habituar a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, e isto a vários níveis, conforme as situações escolhidas e conforme as crianças representem para si, para os seus companheiros ou para outros espectadores (...) Por outro lado, porque o jogo dramático, por definição, lhe permite uma relação lúdica com a realidade, de si e dos outros. Convidada a «ser outra», a criança pode experimentar-se em vários papéis, (...) [o que] constitui uma insubstituível propedêutica para a formação da personalidade.”

Assim, o jogo dramático auxilia a criança a adquirir o domínio da relação e da comunicação com os outros, na medida em que lhe permite não só interrelacionar-se com os outros, mas também compreender melhor a experiência do outro, revivendo-a ou reconhecendo-a em situações de alteridade, como as que lhe são propostas quando é chamada a colocar-se no “lugar do outro” ou “como se fosse o outro”. Para Santos (1998,p.14) é esta “transferência do “eu” para outra situação diferente ou não presente, ou para a identificação com “outro” na troca de papéis, [que] desenvolve [na criança] a tomada de consciência do outro e de novas perspectivas”, sendo esta uma função fundamental para a socialização.

Como nos diz Heinig (1993, p.12), “através da expressão dramática/jogo dramático as crianças têm a oportunidade de ver o mundo sob o ponto de vista do outro e responder tal como esse outro responderia”¹, tentando também compreender como “o outro” pensa e sente

(Vilela,1995; Leitão, 2004); estabelecendo assim, relações com o mundo social em que vive, através do desempenho de papéis, pois este “é o meio de comunicação do indivíduo com a sociedade.” (Sousa,2003b, p.50). Através desta técnica do jogo de papéis (*role-playing*), as crianças fazem a exploração de problemas de relações humanas, pela ação dramatizada de situações problemáticas em que tem de atuar, refletindo e procurando soluções para as mesmas (Sousa, 2003b).

Partindo da proposta de Cattanach (1996,p.36), poderemos considerar o “papel” como sendo constituído por duas partes - o “eu” e o “outro” em que me torno; segundo a autora o “outro”, dá-nos a segurança para explorar ideias e situações completamente diferentes das da nossa própria vida. Por sua vez, o “eu”, outra metade do papel, permite-nos usar os nossos valores e respostas numa situação dramática, para compreendermos o que aconteceu. Pelo que, esta capacidade de descentração, de se colocar no ponto de vista do outro, como refere Leitão (2004,p.206):

“não só permite um maior conhecimento dos outros, como é fundamental quer para um relacionamento saudável, que para um maior discernimento ético e de ação moralmente responsável, de se agir ponderando as consequências dos nossos atos, de que maneira poderemos afetar alguém no presente e no futuro “ .

Ao permitir a vivência/experimentação de situações reais e/ou imaginadas, a expressão dramática, permite aos alunos o alargamento das suas perspetivas de encarar a realidade, bem como o treinamento de certas competências expressivas e relacionais. Como nos diz Leitão (2004, p.207), a expressão dramática pode trabalhar algumas das qualidades essenciais de interação social e comunicativa, como “aprender a dialogar, a estar atento ao interlocutor, a organizar a resposta, a expressar a sua opinião e emoções com controlo, deixando espaço para os outros intervirem e se expressarem, respeitando as opiniões dos colegas mesmo que diferentes das suas”, oferecendo assim, uma ocasião privilegiada para o trabalho cooperativo e o impulso de atitudes morais básicas (Lobo, 2005, p.107). Na mesma linha de pensamento, Stenberg (1998, citado por Freeman, Sullivan & Fulton, 2003, p.132) refere que “ a expressão dramática oferece aos alunos a oportunidade de praticar comportamentos construtivistas e providencia o meio através do qual os alunos aprendem a cooperar e a colaborar “¹, na medida em que “as crianças ao se envolverem no drama, deverão planear juntas, discutir ideias, e organizar o seu espaço de jogo”¹(Heinig, 19993, p.11).

Pelo que o uso de jogos dramáticos em grupos, ao desenvolver papéis sociais e a interação entre pares, poderá contribuir para o entendimento de que as regras, muitas vezes, podem facilitar o acesso às relações sociais, pois estas mediam a comunicação. Podendo, segundo Cattanach (1996, p.27), “tornar-se num meio simbólico para aprender [e compreender], com os outros, a importância dos limites e quais os comportamentos aceites”¹. A este respeito também Sousa (2003a,p.224) refere que “a expressão individual de uma criança no seio de um grupo, integrando-se nesta mini sociedade, nas suas leis e nos seus padrões de comportamento, tem grande influência na aceitação da sociedade”.

Quando as crianças são chamadas a trabalhar em grupo, dá-se uma ação conjunta de trabalho, esforço, reflexão e produção com vista a alcançar um objetivo comum a todos os elementos desse mesmo grupo. Uma vez que nas atividades/jogos dramáticos em grupo, “sugere-se, discute-se, levantam-se hipóteses, eliminam-se propostas, aceitam-se e associam-se entre si várias ideias, até se achar a solução de aceitação comum, que é em seguida experimentada na prática” (Sousa,2003a,p.226). Assim, dá-se às crianças a possibilidade de “interpretarem, organizarem e explorarem informação do meio ambiente em que se inserem (nomeadamente no contexto de pares) e, dessa forma, modelarem as suas experiências de socialização e as respetivas consequências” (Lopes et al, 2006,p.33). Pois, como referem Faure & Lascar (1982), o jogo dramático oferece à criança uma oportunidade de socialização autêntica, porque nele nada pode ser feito isoladamente: o teatro é sempre uma ação em conjunto.

Também Bailey (1997) e Cetingöz & Günhan (2012) consideram que a expressão dramática é o melhor veículo para trabalhar as competências sociais com as crianças e para a formação das mesmas enquanto membros da sociedade, pois nas atividades dramáticas as competências são física e verbalmente postas em ação, as crianças assumem diferentes papéis sociais, experimentando e passando por diversos problemas sociais, em vez de serem apenas discutidas e, por isso, os comportamentos mais adequados acabam por revelar-se nos alunos.

Deste modo, parece-nos consensual a ideia de que a atividade dramática é, na sua essência, uma prática de grupo que se desenvolve a partir de conhecimentos, experiências e vivências individuais que os alunos detêm e, necessariamente partilham, em situações de improvisação, *roll-playing* ou dramatização, que pode propiciar a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração de conteúdo dramáticos, nomeadamente a aquisição

de competências sociais, cooperativas e relacionais. Pois o drama é, tal como afirma Vilela (1995, p.39), “essencialmente social, já que envolve contacto, comunicação, negociação e cooperação com o outro. (...) e que o trabalho em drama só resulta quando a força emana do grupo na sua totalidade”.

4.2. A Expressão Dramática no Ensino Básico

A história da Expressão Dramática na escola portuguesa, como veremos, tem sido feita de avanços e recuos.

Inscreve-se globalmente na temática da Educação Artística em Portugal, que remonta aos finais da década de 50 e inícios de 60 e se deve, em larga medida, à receção de ideias sobre educação artística que estiveram na base da fundação da InSEA (International Society for Education through Art); que fomentou uma série de iniciativas, nomeadamente conferências, que se centraram na Educação pela Arte. Sendo este movimento de notáveis (Arquimedes Santos, João dos Santos, Delfim Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Melano, Breda Simões, entre outros), favorável à fundação, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, cujo modelo pedagógico tinha por objetivo principal o desenvolvimento holístico dos sujeitos, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para o cumprimento do mesmo (Sousa, 2003a).

No início dos anos 70, Veiga Simão, então Ministro da Educação, nomeou Madalena Perdigão para liderar uma Comissão que se debruçaria sobre as questões do ensino e educação artística, nomeadamente sobre a reforma do Conservatório Nacional, tendo sido criado, sob o regime de experiência pedagógica piloto, o Curso Superior de Professores de Educação pela Arte vocacionado para a formação em educação pela arte para um público já com a formação em educação básica. A experiência de formação, sustentada numa perspetiva psicopedagógica da educação artística, que era construída e conduzida no plano didático, no princípio da globalização das expressões artísticas, seguia de perto o movimento internacional de Educação Pela Arte, fortemente ancorado nas conceções de Herbert Read.

As sinergias produzidas em nome da Educação Artística, quer pelo Serviço Educativo da Fundação Caloust Gulbenkian quer pela própria reforma do Conservatório Nacional, em convergência com as mudanças políticas decorrentes da Revolução de abril de 1974 enfatizaram

a democratização da educação e a valorização de uma educação artística para todos precipitando assim, a inscrição das expressões artísticas no currículo do Ensino Básico.

Sustentados numa perspetiva de integração curricular, onde se vislumbra a influência das conceções sobre a globalização das expressões artísticas, advinda da Escola Superior de Educação Pela Arte) tomaram pela primeira vez parte dos currículos do Ensino Básico do sistema educativo português os *Programas de Movimento, Música e Drama* para os alunos e de Movimento e Drama para os professores (Silva, 2007).

Apesar da Escola Superior de Educação Pela Arte ter tido uma curta duração, tendo este curso sido suspenso pelo ministro da educação Vítor Crespo e definitivamente encerrado pelo Decreto-Lei n° 310/83, no âmbito do reconhecimento da necessidade de alteração de todo o sistema educativo, a sua influência estendeu-se no tempo. A maior parte do universo dos professores de Educação pela Arte ali formado, dividir-se-ia entre os que viriam a ocupar lugares de professor de Educação Artísticas nas futuras Escolas Superiores de Educação e mesmo nas Universidades e os que deram corpo às EIA'S – Equipas de Intervenção Artística Integrada - um dispositivo sediado na então Direção Geral do Ensino Básico, vocacionado para a intervenção direta nas escolas básicas (Silva & Ferraz, 2000).

Assim, em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n° 46/86, de 30 de setembro), definiram-se vários princípios gerais e organizativos que continuam, ainda hoje, a sustentar o atual sistema de ensino em Portugal. É neste contexto de mudança que se insere o Decreto – Lei n° 344/90, de 2 de novembro, onde se define e regulamenta a implementação da Educação Artística no sistema escolar nas seguintes áreas: música, dança, teatro, cinema e áudio-visual e artes plásticas, em todos os níveis de escolaridade.

O mesmo Decreto-Lei distingue quatro vias de Educação Artística: Educação Artística Genérica (as áreas artísticas integram o currículo geral e destinam-se a todos); Educação Artística Vocacional (formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística); Educação Artística em Modalidades Especiais (contempla a educação especial, o ensino profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino à distância); Educação Artística Extraescolar (tem como objetivo o aperfeiçoamento, complemento, atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo).

Segundo Sousa (2003a), estas disposições legais acarretaram consigo um outro problema, o da formação dos professores, pois segundo esta legislação, no 1º ciclo do ensino

básico, a lecionação das expressões artísticas é parte integrante do currículo e deve ser assegurada pelo docente da turma (podendo, eventualmente, este ser coadjuvado por um especialista); nos 2º e 3º ciclos, a educação artística genérica é assegurada por professores especializados em cada uma das áreas, sendo que no 2º ciclo, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular. Na leitura desta lei, evidencia-se, claramente que enquanto que no 1º ciclo se procura uma educação artística baseada numa perspetiva de Educação pela Arte (o propósito não é ensinar arte, mas sim colocar a arte ao serviço da educação), nos 2º e 3º ciclos se perspetiva uma Educação para a Arte (prende-se com o ensino de conceitos e técnicas específicas de arte).

Da corrente que defende a Educação pela Arte como princípio fundamental da educação, passando pela defesa da Expressão Dramática como promotora do desenvolvimento integral do indivíduo ou, mais recentemente pelo Teatro na Educação, as áreas expressivas, passaram a constar, até hoje, como área curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente intitulada, como anteriormente referimos, Movimento, Música e Drama, esta área curricular passou posteriormente a ser designada por Expressão e Educação Dramática, integrada num grupo de quatro expressões- visual e plástica, musical e físico-motora, designação essa que se mantém até hoje.

Assim, na Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, publicados em 1990, revistos em 2004 e atualmente ainda em vigor, está contemplada a referida área de Expressão e Educação Dramática, podendo ler-se, nos seus princípios orientadores, que “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (DEB, 2004, p.77) e ainda que, como as crianças usam naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos, a existência destas atividades de exploração irá “permitir que desenvolvam as suas possibilidades expressivas” (DEB,2004, p.78).

Atualmente, estão, também, em vigor as Metas de Aprendizagem que têm como referências fundamentais as linhas orientadoras do Currículo Nacional para o Ensino Básico: Competências Essenciais e da Organização Curricular e Programas, estando organizadas em finais e intermédias e definidas de forma progressiva. Contudo, pelo Despacho nº17169 (2011) deu-se a revogação das Competências Essenciais, deixando de se constituir como documento orientador das práticas no Ensino Básico e as referências que nele se baseiam

“deixam de ser interpretadas à luz do que nele é exposto” (DR n° 275, série II de 23/12/2011).

As referidas Metas para as Expressões Artísticas pressupõem a sua organização em quatro domínios: apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto. Relativamente às Metas para a Expressão Dramática/Teatro, e no âmbito de cada um daqueles quatro domínios, definem-se três subdomínios: experimentação e criação, fruição e análise e pesquisa. Na Introdução das Metas de Aprendizagem para as Expressões Artísticas no 1ºCiclo, especificamente nas de Expressão Dramática/Teatro, pode ler-se que “estes subdomínios, que atravessam complementarmente os domínios, reforçam a perspetiva de que o desenvolvimento da expressão artística, do sentido estético, da criatividade, da comunicação e da capacidade crítica em artes está em direta conexão com a aprendizagem gradual das linguagens artísticas e com o regular contacto com contextos culturais e artísticos, através de práticas diferenciadas e desafiadoras (entre as quais se evidencia o acesso a espetáculos de teatro e de outras artes performativas)” (Afonso, 2010, p. 5).

Perante este quadro legislativo concreto e sustentável, onde é reconhecida a importância das áreas artísticas na educação e, nomeadamente, da Expressão Dramática/Teatro parte-se do princípio de que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta é uma realidade comum a todos os alunos, em todas as escolas. No entanto, os professores nem sempre dão a desejada relevância a esta área, muitas vezes, considerada de menor importância em relação às consideradas áreas nucleares o que por consequência, a torna uma área abandonada ou colocada em segundo plano, relegando-a, muitas das vezes, para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), por entenderem que estas áreas não devem ser desenvolvidas nas aulas regulares incluídas nas práticas letivas curriculares (APROTED, 2008, *in* Escola Informação). Embora, no Despacho n.º 14460/2008, que está na base da criação das AEC's se preconize uma articulação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC's, especialmente no que respeita à planificação das atividades.

Esta questão acarreta ainda, no nosso entender, outras duas problemáticas: por um lado, o facto da AEC de Expressão Dramática não ser financiada pelo Estado e, por essa razão, nem todos os alunos a frequentarem, por outro lado a questão da formação dos professores que orientam estas atividades, que na sua maioria não possuem qualquer tipo de formação na área, o que como nos diz Morais (2009,p.22) “pode redundar num enorme desperdício de tempo e de

recursos, na inutilidade do trabalho realizado, no soçobrar de uma medida educativa bem intencionada mas muito fragilizada na sua execução”. Factos que se tornam ainda mais preocupantes ao refletirmos sobre as potencialidades, assim desperdiçadas, da expressão dramática na educação:

“permite desenvolver a confiança em si e nos outros, a compreensão dos outros, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de argumentar, a responsabilização perante terceiros, a expressividade, a concentração, a memória, a dicção, a leitura, a respiração, o estar em público, o falar em público, a criatividade (tão reclamada hoje em dia), a capacidade de abstração (fundamental, por exemplo, para a Filosofia e para a Matemática), a leitura e compreensão de textos (e não só de textos dramáticos), a escrita, o sentido estético (fundamental para a formação de públicos de que fala o Secretário de Estado da Cultura), o conhecimento do património dramaturgico, cultural e etnográfico, etc.” (APROTED, 2012)

Além, da sua relevância, como vimos, na educação, enquanto prática pedagógica que “ajuda a criança eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psíquico-sócio-motor” (Sousa, 2003b,p.33), contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso nos diferentes domínios, a expressão dramática constitui também um eixo precioso para a interdisciplinaridade, pelas múltiplas competências que mobiliza (Lopes, 1999). Segundo Kowalsky (2003, p.62) “as características desta área, que empenha os alunos racional, afetiva, social e fisicamente em atividades individuais e de grupo; à volta de qualquer tipo de temática ou indutor; que pressupõe uma diversidade de elementos semióticos e de técnicas, facilitam o processo de integração a nível de conteúdos e competências”, pelo que caberá ao educador/professor adotar uma abordagem integrada das diversas áreas curriculares, criando situações de aprendizagem diversas, capazes de dar resposta às necessidades concretas das crianças. Pois, “pela sua natureza, (...) [a expressão dramática] não se coaduna, com a compartimentação disciplinar que [por vezes, ainda] caracteriza a escola, onde os conhecimentos são trabalhados de forma estanque e, quantas vezes, desligados das situações concretas (Lopes, 1999,p.17).

Capítulo III – Procedimentos Metodológicos

5. Opções Metodológicas

5.1. A investigação – ação

Neste estudo adotou-se a metodologia de investigação-ação (I-A), assumindo-se uma natureza qualitativa, em que o propósito da investigação não foi tanto gerar conhecimento, mas sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los; reconstruir as práticas e os discursos (Latorre, 2004)

Na procura de uma definição para o conceito de I-A, compreendemos, pela revisão da literatura, que tal seria extremamente redutor, quer pela complexidade que o mesmo acarreta, quer pela vastidão das suas áreas de aplicação, quer pelas múltiplas perspetivas filosóficas e vias metodológicas que o procuram sustentar. Assim, optámos por nos suportar em alguns dos autores, cujas manifestações julgámos serem mais relevantes para a clarificação deste conceito.

A I-A pode então definir-se, tal como refere John Elliott (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela decorre”. Esta afirmação deixa perceber duas ideias fundamentais, e que entendemos estar presentes neste nosso projeto, que é o desejo de melhorar a qualidade do que se passa numa determinada situação e a necessidade de a investigar, integrando, portanto, uma dupla dimensão: a intervenção e a investigação.

Lewin (1946, citado por Latorre, 2004) descrevia a I-A como ciclos de ação reflexiva, em que cada um deles era composto pelos seguintes passos: planificação, implementação e avaliação do resultado da ação. Apoiando-se nesta teoria, Kemmis (1989, citado por Latorre, 2003) elaborou um modelo de I-A aplicado ao campo da educação, apresentando o conceito de ideias em ação. Ou seja, a oportunidade de ter “um meio de trabalhar que vincula a teoria e a prática como um todo”¹(Kemmis & McTaggart, 1992, p.10). Assim, segundo estes autores, a este processo relacional entre a teoria e a prática, deve ser associado um processo operacional em espiral, onde são seguidos quatro passos: planificação/ ação/ observação/reflexão, implicando cada um deles uma retrospectiva e uma prospetiva que conjuntamente formam uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação.

Também Latorre (2003, p.39) defende a ideia de que a I-A possui, de facto, um carácter cíclico.

¹ Tradução nossa

No entanto, este autor afirma que realizar uma investigação pode durar apenas um ciclo, mas que a maioria consome vários; pois os ciclos de I-A transformam-se em novos ciclos; pelo que a I-A poderá caracterizar-se como “um “ciclo de ciclos” ou uma “espiral de espirais” que têm o potencial de continuar indefinidamente. A I-A é aqui entendida como um processo auto-reflexivo, que se inicia com um problema/situação prática; em que se analisa e revê o problema com a finalidade de melhorar a situação; se implementa o plano/intervenção à medida que se observa, reflexiona, analisa e avalia, para depois se repensar um novo ciclo.

Relativamente à riqueza desta metodologia na e para a prática de professores, Moreira e Alarcão (1997, p. 123) apresentam duas características que perpassam qualquer definição dada à I-A:

1) *poder ser realizada pelo próprio professor, não se constituindo como investigação realizada por outrem sobre aquele;*

2) *lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados.*

Podemos assim afirmar, que a I-A é uma metodologia essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, integrando dois momentos: o da produção do conhecimento (que é levado a cabo pelo investigador) e o da aplicação desse conhecimento pelo professor, em que o investigador poderá e deverá ser o próprio professor, pois ninguém melhor do que ele conhece o contexto e os sujeitos implicados. Entendemos assim que esta metodologia de investigação poderá estar ao serviço das conceções emergentes do que é ser professor, uma vez que está comprovado o seu contributo para a formação de um perfil de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola, acentuando também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos seus alunos.

Neste trabalho, os ciclos/espirais reflexivas propostas nos modelos de I-A apresentados (Kemmis e McTaggart (1992), Latorre (2003) ou Coutinho (2009)) não foram entendidos de forma rígida, preferindo-se entender esses passos/fases como guias e como pontos de partida para a ação, sem constranger a atuação. Mas, convém sublinhar que foi através desta sequência cíclica, em que a reflexão sobre a prática levou uma proposta de mudança e a implementação da mesma, levou a uma nova reflexão, para melhor compreensão da prática e criação de uma

nova proposta de ação, que, neste trabalho se descobriu e concretizou a riqueza formativa desta metodologia.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Aires (2011) alerta-nos para o facto da seleção dos instrumentos a utilizar durante o processo de pesquisa constituir uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois desta depende a concretização da própria investigação.

Na nossa investigação considerámos os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: a observação naturalista, as notas de campo, os diários, o *Brainstorming*, as grelhas de autoavaliação individual e de autoavaliação do trabalho de grupo, os registos áudio e a entrevista semi-estruturada de grupo.

5.2.1. Observação

Segundo Estrela (1994), a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.

Assim, numa primeira fase do processo de observação situamo-nos preferencialmente no campo da observação naturalista (direta e distanciada), onde segundo Estrela (1994, p.34) “o investigador se limita ao papel de observador do professor e dos alunos”.

Pois, “A observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994, p.45). Segundo o mesmo autor, é o único meio que permite caracterizar a situação educativa, compreendendo-se assim a relevância da “observação enquanto suporte da ação pedagógica”. (Estrela, 1994, p.128). Esta técnica de observação deverá, contudo, ser orientada em direção a uma continuidade, pois é “pelo registo e pela análise do “*continuum*” que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos”. (Estrela, 1994; p.46)

Deste modo, a observação é orientada para a explicação do *como*, i.e., para a explicação do comportamento a partir da situação, desempenhado o meio ambiente a função principal na caracterização do comportamento (Estrela, 1994, p.48). Entendemos assim, a necessidade de se observar primeiramente o contexto em que iremos, posteriormente, intervir e, por isso mesmo, adotamos esta perspetiva de observação naturalista no nosso trabalho.

Assim, durante as nossas primeiras semanas no contexto, e por este ser desconhecido, optámos pela observação naturalista progressiva, definindo como campo de observação, primordialmente, a sala de aula. Assumindo esta postura, procurámos estar num “cantinho” da sala de aula, de forma tão discreta quanto possível, observando e registando da forma mais objetiva possível a realidade – o professor, os alunos e as interações entre ambos.

À medida que nos fomos integrando no contexto, a postura de observador transformou-se, pois começamos, de algum modo, a participar na vida do grupo em estudo, tornando-nos observadores participantes. Julgámos assim, que o conceito de “observação participada” definido por Estrela (1994), será o que melhor define a nossa postura, na medida em que o observador através de técnicas do tipo naturalista observa os alunos, formula as suas inferências e intervém junto dos mesmos, quer para os auxiliar, quer para lhe pedir esclarecimentos acerca do que está a fazer (“como”, “porquê”, “para quê”), no sentido de melhor poder compreender o que observa.

5.2.2. As notas de campo

Inerente a qualquer estudo que utilize a observação participante, encontramos pois as chamadas *notas de campo*. Embora as notas de campo incluam apontamentos de natureza descritiva tão concretos e detalhados quanto possível (pessoas, lugares, atividades, conversas), estas devem também incluir ideias, estratégias, reflexões e palpites do investigador sobre aquilo que lhe foi dado ouvir, ver e sentir durante a recolha de dados, incluindo os sentimentos, as ansiedades, as dúvidas do investigador acerca da investigação e dos vários intervenientes (Bogdan & Biklen, 2006). Pois, segundo estes autores o sucesso duma investigação qualitativa “baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 2006,p.150).

Máximo-Esteves (2008) refere que as notas de campo podem anotar-se quer no momento imediato em que ocorrem, quer no momento após a ocorrência (devendo, neste caso proceder-se ao seu registo o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos), dependendo dos propósitos e das condições do que está a ser observado. No entanto, na sua redação, o investigador deve ter o cuidado de fazer um retrato claro e vivido dos factos descritos (Cohen & Manion, 1990), pois o “objetivo desta

técnica é disponibilizar as narrações que se produzem no contexto da forma mais precisa e completa possível, assim como das ações e das interações das pessoas” (Latorre, 2004, p.58).

Assim, durante esta intervenção, fizemo-nos sempre acompanhar dum bloco de notas, no qual fazíamos um registo detalhado, descritivo e focalizado, do contexto, das pessoas, suas ações e interações; procurando interpretar as mesmas e redatar as primeiras interpretações, impressões e sentimentos emergentes da observação. Porém, nem sempre nos foi possível fazê-lo no imediato, pelo que por vezes procedemos à sua redação posteriormente.

Chegado o momento de redigir as reflexões semanais/ diários, retomávamos e refletíamos sobre as notas de campo, procurando retirar das mesmas os aspetos de maior relevância para o nosso estudo, integrando-os nas reflexões/diários.

5.2.3. Diários

Nesta investigação, os diários surgiram da necessidade de se refletir sobre as práticas, formular planos de ação baseados nessas reflexões, pôr em prática/reconstruir esses planos de ação e possuir registos que nos permitissem validar essas mesmas propostas.

Assim sendo, foram elaborados diários de todas as sessões de intervenção socorrendo-nos para isso, essencialmente das notas de campo e dos registos áudio das sessões.

Segundo Máximo–Esteves (2008, p.89), “os diários devem procurar reproduzir com a maior exatidão possível o que acontece; incluindo interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais”. Estas “podem ser de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) ou de natureza prática (ideias a pôr em prática)” Máximo –Esteves (2008, p.89).

Porém, consideramos que esta técnica tem de ser encarada com a devida seriedade e sistematicidade, pois requer que o investigador lhe dedique algum tempo para que possa refletir, interpretar hipóteses e explicação para os acontecimentos; sendo por isso mesmo, subjetivo e representativo do lado mais pessoal do trabalho de campo. Por outro lado, os diários são, tal como refere Máximo- Esteves (2008), “portas abertas para o interior da sala de aula”, pois permitem que, pela vivência indireta, os leitores possam compreender o que se passa no contexto, pelo olhar, vozes e modos narrativos do professor e/ou investigador que os utilizam intencional e sistematicamente.

5.2.4. Brainstorming

O *brainstorming* é, segundo Coutinho e Junior (2007), uma técnica de recolha de informação muito utilizada na investigação em Ciências Sociais e Humanas, com o objetivo de explorar novas ideias sobre um tema ou alternativas de solução para problemas da mais diversa índole. Pode ser feito individualmente ou em grupo, tendo-se neste estudo optado por o fazer em grupo, por considerarmos que as interações no grupo fazem despoletar mais ideias do que as obtidas individualmente.

Ao nível da sala de aula, o *brainstorming* é uma técnica muito divulgada na dinâmica de grupos visando a resolução de situações problema ou o debate de questões polémicas pelo contributo/debate das ideias de todos os elementos de um grupo. Coutinho e Junior (2007, p.108), referem que “em termos de investigação educativa estão reportadas diversas utilizações desta metodologia em atividades de aprendizagem cooperativa”, pelo que entendemos que seria uma prática adequada ao contexto do nosso tema de investigação.

Traduzido à letra, “o termo remete-nos para a ideia de exercício do cérebro e na prática o objetivo é esse mesmo já que, num grupo, a ideia que um dos membros tem pode despoletar a de outro fazendo com que todos ampliemos a nossa capacidade normal de pensar sobre um determinado assunto ou questão” (Mullen et al, 1991, citado por Coutinho & Junior 2007, p.108).

Para Kurtzberg (2005, citado por Coutinho & Junior 2007), embora a informação obtida pela forma do *brainstorming* não obedeça a um processo racional e planificado de procura e pesquisa de conceitos, a sua utilização poderá proporcionar um conjunto de ideias e de questões que possam constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa mais elaborada e exigente.

Desta forma, foi através desta técnica que procuramos saber quais as ideias/opiniões /conceções prévias dos alunos acerca da cooperação e da aprendizagem cooperativa. Contudo, sabemos que para que esta técnica resulte, é importante que o grupo esteja liberto de ideias preconcebidas e inibições, de forma a que as respostas sejam espontâneas e criativas. Recolhido o manancial de ideias despoletadas durante o *brainstorming*, a fase seguinte passou por uma análise e organização das mesmas numa listagem para posterior comparação e reflexão.

5.2.5. Grelha de autoavaliação individual dos alunos

No sentido de compreendermos o desenvolvimento dos alunos no seio dos grupos de trabalho, bem como dos grupos em si e, por forma, a podermos, de sessão para sessão, refletir e fazer alterações, para podermos melhorar o desempenho dos alunos no âmbito da aprendizagem cooperativa, bem como as nossas propostas; construímos uma grelha de autoavaliação dos alunos, compulsada da revisão de literatura realizada no âmbito das competências cooperativas. Os doze (12) itens que a constituem foram selecionados e adaptados a partir do trabalho desenvolvido por Lopes & Silva (2009), (ver Anexo 2). A partir desse momento, sempre que os alunos trabalhavam em grupo na sala de aula, no final da realização das propostas, eram convidados a refletir acerca do trabalho do grupo e da sua prestação no seio do mesmo utilizando a referida grelha.

5.2.6. Grelha de autoavaliação de grupo

Com o objetivo de compreendermos o desenvolvimento dos grupos de trabalho constituídos, no âmbito das propostas de aprendizagem cooperativa implementadas na sala de aula e, por forma a podermos, de sessão para sessão, refletir e fazer alterações para se melhorar o desempenho dos mesmos, construímos uma grelha de autoavaliação de grupo (ver Anexo 3). Esta é constituída por doze (12) questões, abertas e fechadas, permitindo aos grupos não só a sua autoavaliação, como também a manifestação de possíveis dificuldades com que se depararam na concretização das propostas de trabalho apresentadas.

Assim, no final de cada uma das sessões, os grupos eram convidados a refletir e preencher, conjuntamente, esta mesma grelha.

5.2.7. A gravação áudio

As gravações áudio, tornaram-se um dos principais instrumentos de recolhas de dados durante este processo de investigação-ação, pois as gravações das sessões permitiram-nos recolher uma grande quantidade de informação útil, que posteriormente analisamos com maior rigor e maior distanciamento dos nossos padrões de conduta verbal; sendo especialmente importantes nos atos de reflexão e autorreflexão sobre a prática.

Kemmis e Mactaggart (1992) referenciam esta técnica como sendo particularmente útil em contactos individuais ou em pequenos grupos na sala de aula; pelo que, sendo a base do

nosso estudo, o trabalho em grupos na sala de aula, o recurso a esta técnica foi recorrente. Contudo e, apesar de Kemmis e Mactaggart (1992) apontarem como desvantagem o facto da transcrição dos registos áudio consumir demasiado tempo, preferimos adotar a perspetiva de Latorre (2003), entendendo que apesar dessa “desvantagem”, as transcrições constituem um meio idóneo de se explorar os aspetos narrativos duma lição ou problema que se está a investigar.

5.2.8. Entrevista semi - estruturada de grupo

Nesta investigação e, tendo em conta que estávamos a trabalhar com crianças, adotámos o tipo de entrevista semi-estruturada em grupo, por forma a possibilitar as discussões entre as crianças, uma vez que elas poderiam alterar as perguntas que fizéssemos (Graue & Walsh, 2003); pois neste tipo de entrevista, apesar de existir uma sequência prévia para a apresentação das questões, a sua ordem pode ser alterada à medida que vão emergindo novas temáticas resultantes das respostas dos entrevistados, neste caso, dos alunos.

Podemos então, afirmar que a entrevista semi-estruturada se caracteriza por uma estrutura previamente definida pelo investigador e que é conduzida com flexibilidade de modo e integrar as questões e temas introduzidos pelo entrevistado (Gilham, 2000); existindo uma abertura às mudanças, às sequências e ao formato das questões.

Segundo Watts e Ebbut (1987, citados por Cohen & Manion, 1990,p.397), as vantagens deste tipo de entrevista, é o facto de “incluírem potencial para desenvolver discussões, proporcionando assim uma ampla gama de respostas”; sendo, segundo os mesmos autores, particularmente “úteis quando um grupo de pessoas esteve a trabalhar junto durante um determinado período de tempo e/ou com um propósito comum”. Também Aires (2011,p.38) reconhece vantagens a este tipo de entrevista, como o facto de “ser económica, de proporcionar grande quantidade e diversidade de informação, de estimular os participantes, de ser mais cumulativa e elaborativa do que as respostas individuais”.

De acordo com Patton (1990), este tipo de entrevista deve ser realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico; tendo os grupos típicos entre seis a oito participantes, cuja duração poderá ir de meia hora a duas horas.

De referir, que neste estudo, o propósito das entrevistas foi essencialmente, ouvir as crianças e conhecer quais as suas ideias e opiniões acerca do projeto desenvolvido, para que

depois pudéssemos avaliar o mesmo (ver anexo 4). Para tal constituíram-se grupos de 8/9 participantes (dois grupos de 8 e um grupo de 9) e realizaram-se três entrevistas de grupo, tendo as mesmas durado, na sua totalidade, cerca de hora e meia.

CAPÍTULO IV – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção

Neste capítulo, pretendemos ser capazes de elaborar uma síntese, descritiva e reflexiva, do desenvolvimento do projeto de intervenção, procurando dar uma visão mais clara de cada uma das intervenções e da nossa intervenção, em geral.

6. Fases de implementação do projeto

6.1. Início

Como referimos no ponto 2.1. deste trabalho, o que motivou a realização da nossa intervenção nesta área foi sobretudo o facto de termos observado que não existia uma boa relação entre pares, havendo muita competitividade e pouca cooperação entre os alunos.

Partindo então desta análise sumária, e assim que passamos a intervir diretamente no contexto, optámos por apresentar aos alunos algumas propostas de trabalho em pequenos grupos na sala de aula, pois tal como refere Latorre (2004, p.43), “identificado o problema, é preciso fazer um reconhecimento ou diagnóstico do mesmo. A finalidade é fazer uma descrição e explicação compreensiva da situação atual; obter evidências que sirvam de ponto de partida”.

Assim, inicialmente notamos que os alunos, no geral, não queriam trabalhar em grupo, demonstrando dificuldade em formarem grupos de trabalho, na aceitação e no respeito pelos pares; evidenciando o grupo, uma lacuna ao nível das competências sociais (cooperação, entreajuda, entre outras.). Deste modo, identificámos o foco da nossa investigação e partimos para a construção do nosso plano de intervenção.

6.2. Desenvolvimento

Como já referimos neste trabalho, a nossa intervenção focou-se na aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, tendo as sessões de expressão dramática sido utilizadas como estratégia para o desenvolvimento de determinadas competências sociais e, mais propriamente, de cooperação nos alunos.

Assim, no nosso plano inicial tínhamos como pretensão introduzir primeiramente as sessões de expressão dramática, com o intuito de trabalhar algumas competências sociais que fossem facilitadoras da introdução da aprendizagem cooperativa na sala de aula, pois como sabemos “sentar os alunos ao lado uns dos outros não é o suficiente para assegurar o trabalho em equipa. Muitos alunos (...) têm pouca noção de como interagir adequadamente com os

colegas. Pura e simplesmente não possuem as competências sociais necessárias para realizar as tarefas cooperativas mais básicas”. (Lopes & Silva, 2009, p.33).

Apesar de apenas começarmos a realizar a nossa intervenção no dia 24 de janeiro, convém referir que anteriormente foram realizadas algumas propostas de trabalhos em pequenos grupos, no sentido de identificar, especificamente, quais as lacunas dos alunos em termos de competências cooperativas, para que depois se pudesse planejar a ação/intervenção de modo a dar resposta às mesmas. Além disso, fez-se também um *Brainstorming*, tal como havíamos planeado, para se conhecerem quais as conceções das crianças acerca da aprendizagem cooperativa e uma sessão prévia de expressão dramática para se compreender o nível de competências que as crianças possuíam neste âmbito.

Julgamos ser importante referir que, da revisão de literatura realizada antes de planificarmos as propostas de aprendizagem cooperativa, compreendemos a dificuldade de se implementar num contexto real e prático, de sala de aula, os métodos de aprendizagem cooperativa existentes (propostos por autores como Bessa, 2002; Freitas & Freitas, 2002; Johnson & Johnson, 1975; Kagan, 1994; Lopes & Silva, 2009; Monereo & Gisbert, 2005; Overejo, 1989; Slavin, 1995, entre outros.), pois “o conjunto de métodos cooperativos disponíveis varia desde o muito concreto e prescritivo – técnicas muito específicas e bem definidas para situações concretas – ao muito conceptual e flexível – estruturas conceptuais usadas pelos professores para reestruturar as atividades de aprendizagem ou as aulas “. (Varela, 2009, p.78).

Assim e, tendo em conta a natureza desta PES, pela sua curta durabilidade, preferimos, ao longo desta intervenção, situar-nos numa fase inicial deste *continuum* da metodologia de aprendizagem cooperativa, adotando a constituição, na sala de aula, de grupos operativos. Pelo que a nossa preocupação na planificação das propostas de trabalhos em grupo, foi sobretudo garantir a necessidade de interdependência no seio dos grupos (todos os elementos deveriam contribuir para um bem comum, pois o “insucesso” de um elemento geraria o “insucesso” de todo o grupo; entendendo-se os elementos do grupo como um todo), bem como de responsabilização individual pelo seu desempenho no seio do grupo (os alunos tomavam consciência do seu desempenho, especialmente, no momento de partilha e apresentação do trabalho do seu grupo à turma). Por reconhecermos a importância que autoavaliação poderia ter nestes processos de avaliação, consciencialização e responsabilização pelos trabalhos

elaborados em grupo, mas também para recolhermos mais dados, após a realização de cada uma das propostas foi proposto às crianças que preenchessem questionários/grelhas para avaliação da prestação do grupo (realizada conjuntamente por todo o grupo) e para avaliação da sua prestação individual no seio do mesmo.

Relativamente ao trabalho em pequenos grupos na sala de aula, começamos por formar grupos de 4 elementos, mas rapidamente compreendemos que era ainda cedo para se constituírem grupos com esse número, uma vez que as crianças demonstraram muitas dificuldades no respeito e na aceitação dos pares, pelo que se passou a propor a formação de grupos de trabalho a pares, alternando-se posteriormente, com grupos de 3, 4 ou mesmo de 5 elementos, consoante a natureza das propostas de atividades; teve-se sempre a preocupação de tentar formar grupos heterogéneos quer em termos de competências académicas (verificadas pelas avaliações do 1º período e opinião do professor titular, que melhor conhece os alunos) e sociais, quer pela questão do género (evidenciando-se, neste caso, a dificuldade dos meninos em aceitar trabalhar com meninas).

No que se refere às sessões de expressão dramática, procuramos introduzir momentos de trabalho em pequenos grupos e, posteriormente, momentos de trabalho ou de apresentação dos trabalhos em grande grupo, sendo que no final de cada atividade os alunos eram convidados a refletir sobre os sentimentos/vivências experimentados em cada uma delas.

Apresentamos de seguida uma síntese das **atividades de aprendizagem cooperativa** na sala de aula, segundo a ordem pela qual se desenrolaram, bem como o tema subjacente às mesmas:

- **1º Atividade (24 de janeiro de 2013) - Tema: Meios de comunicação social existentes na localidade de Braga**

Como neste dia, iríamos introduzir na sala de aula a aprendizagem cooperativa, (propondo aos alunos, nomeadamente, trabalhos em pequeno grupo e posteriormente em grande grupo), retomamos o conceito de cooperação, já discutido em aulas anteriores, bem como as regras para se trabalhar em grupo, levantando a seguinte questão: *“O que é que vocês acham necessário para podermos trabalhar em grupo?”*. Após refletirem um pouco, os alunos, cada um na sua vez, foram dando o seu contributo - *Respeitar as ideias dos outros; Partilhar os*

materiais; Respeitar a vez do outro para falar; Não perturbar os colegas; Falar num tom de voz moderado e Ajudar os colegas - demonstrando conhecimento acerca do tema em discussão.

Após este momento de discussão e reflexão, explicamos aos alunos que iríamos começar a trabalhar mais em grupo nas aulas, mas para que tal acontecesse teriam de respeitar as regras da sala e as regras necessárias para se trabalhar em grupo, dizendo-lhes ainda, que no final de cada trabalho de grupo iriam fazer uma autoavaliação sobre a forma como haviam trabalhado, lembrando-lhes que deveriam ser sinceros nas suas respostas, pois não seria para os avaliar, mas sim para percebermos quais as dificuldades que tinham e o que deveríamos ir trabalhando para que fossemos melhorando e aprendendo a trabalhar em grupo. Todos os alunos, à exceção de um, que se recusava a trabalhar em grupo, ficaram entusiasmados com a ideia.

Posto isto, explicamos em que consistia o trabalho (cada par deveria folhear os exemplares de jornais/revistas da região, eleger uma notícia/publicidade, ler a mesma e extrair o essencial, depois deveriam elaborar uma cartolina com a mesma e posteriormente apresentar o seu trabalho à turma para que todos pudessem discutir ideias e opiniões), entregamos o material necessário a cada um dos pares e mantivemo-nos a observar os grupos e a forma como trabalhavam entre eles, intervindo sempre que consideramos necessário (sempre que desrespeitavam as regras ou se geravam conflitos no seio dos grupos) e ajudando sempre que nos era solicitada ajuda.

Sentimos que, na sua maioria, os grupos tiveram muita dificuldade em trabalhar em conjunto, debater ideias e opiniões e em trabalhar falando num tom de voz moderado (eles mesmos assinalaram estas como principais dificuldades nas suas autoavaliações). Houve um grupo, que exigiu mesmo a nossa intervenção, pois os elementos do grupo não chegavam a acordo quanto à notícia que iriam escolher para o seu trabalho e nenhum dos dois queria ceder, então propusemos que explicassem o que dizia cada uma das notícias e fizessem ver um ao outro o porquê de considerarem que a notícia que escolheu seria a melhor, justificando adequadamente. E verificamos que nenhum dos elementos sabia de facto de que falava a notícia que tinha escolhido.

Esta mesma situação repetiu-se com outros grupos, pelo que grande parte teve dificuldade em expor com clareza o seu trabalho aos colegas, uma vez que nem eles próprios sabiam ao certo de que falava o trabalho. Sempre que esta situação ocorria com um grupo,

pedíamos que pensassem no porquê de tal ter acontecido e rapidamente se chegou à conclusão de que jamais poderíamos fazer e apresentar um trabalho sem de facto sabermos de que trata o mesmo. Apelou-se, deste modo, à questão da responsabilização por aquilo que fazemos e à necessidade de que todos os elementos do grupo trabalhem para um bem comum, para conseguirem fazer um bom trabalho juntos (interdependência positiva).

Contudo, julgamos que estas atitudes menos positivas dos alunos se poderão justificar com o facto desta forma de trabalhar ser nova para eles e não possuírem, ainda, competências sociais que lhes permitissem trabalhar cooperativamente.

- **2º Atividade (25 de janeiro de 2013) - Tema: Resolução de situações problemáticas (multiplicação, adição e subtração);**

Como a turma tinha já prática na resolução de situações problemáticas, no âmbito da Matemática, sabiam já quais os passos essenciais para a resolução das mesmas. Contudo e, para que não houvesse dúvidas, explicamos que o trabalho consistiria no seguinte: Cada grupo escolheria, à sorte, um cartão que continha uma determinada situação problemática, teriam então de: 1º ler bem o problema, 2º retirar os dados do problema, 3º procurar e discutir, em conjunto, estratégias de resolução de problemas, 4º chegar a um consenso e resolver utilizando uma das estratégias, 5º apresentar o seu trabalho á turma, explicando as estratégias utilizadas para terem chegado à solução.

A avaliação que fazemos desta atividade é bastante positiva, pois conseguiram melhorar a questão do ruído e, de facto, conseguiram, quase todos os grupos, trabalhar melhor uns com os outros.

Durante as apresentações dos trabalhos e explicitação das estratégias utilizadas, os grupos estiveram atentos e iam colocando dúvidas ou apresentando outras estratégias possíveis para resolver as situações problemáticas apresentadas. Notamos que houve uma evolução, em quase todos os grupos, no que respeita à questão de trabalhar em grupo, sendo notória, nas apresentações, a divisão de tarefas entre os elementos do grupo (por exemplo: um lia a resolução problemática, o outro ia escrevendo os dados no quadro), bem como o sentido de responsabilização (alguns dos alunos que costumam ter mais dificuldades na Matemática e, que, regra geral, não gostam de ir ao quadro, perguntaram-nos várias vezes quando seria o

grupo deles a apresentar, pois estavam ansiosos).

Porém, tornou-se também evidente a necessidade de trabalhar competências no sentido das crianças terem mais respeito pelos colegas e pelo trabalho dos mesmos, pois muitas vezes, quando os colegas se enganavam ou faziam algo errado, alguns elementos dos outros grupos criticavam de imediato, mas de forma negativa (rindo e troçando), exigindo que interviéssemos, lembrando-lhes as regras para trabalhar em grupo, mais especificamente, de ter respeito pelos outros.

- **3º Atividade (29 de janeiro de 2013) - Tema: Construção de um texto narrativo a partir duma imagem;**

Esta atividade iniciou-se com a apresentação à turma duma imagem (uma paisagem dum bosque, com um caminho e uma pequena casa), pedindo-lhes depois que descrevessem o que viam (não esquecendo a regra de falar cada um na sua vez e de esperar pela sua vez para falar). Os alunos foram então dando os seus contributos, descrevendo elementos e cores presentes na imagem, nomeando adjetivos que qualificavam essa mesma imagem. Explicamos-lhes depois, que partindo dessa imagem deveriam, a pares, construir um texto em prosa, lançando-lhes primeiramente a seguinte questão: *“Que elementos serão essenciais para construirmos um texto em prosa?”*

Após termos chegado às regras para se construir um texto em prosa, lembrámos as regras para trabalhar em grupo (referindo a questão de fazerem pouco ruído para não perturbarem os colegas e de se ajudarem uns aos outros no seio do grupo) e estabelecemos um tempo para realizarem a tarefa, 20 minutos (indicando em que número estaria o ponteiro quando o tempo terminasse, para que pudessem orientar-se pelo relógio da sala).

Enquanto os grupos trabalhavam, continuaram a fazer algum ruído e por isso introduzimos a regra de terem de falar para o colega “como se lhe estivessem a dizer um segredo” e parece ter funcionado bem, embora por vezes se descuidassem e tivéssemos de chamar à atenção para esta questão. Pudemos também verificar que dois dos grupos continuam a não saber resolver os seus conflitos e discutir as suas ideias, existindo sempre um aluno que tenta assumir o papel de líder e impor as suas ideias ao colega, sendo, nestes casos, necessário a nossa intervenção para os ajudar a chegar a um consenso.

Num outro grupo, um dos alunos sugeriu o título para o texto e depois desresponsabilizou-se da escrita do mesmo, argumentando que como ele tinha escolhido o título, agora o colega tinha de escrever o texto. Explicamos-lhe que isso não era trabalhar em grupo, que o título deveria ter sido escolhido pelos dois e que o texto tinha de ser criado pelos dois, senão não seria trabalho de grupo.

Em contrapartida, observamos que a maioria dos grupos já trabalhou bem, existindo debate de ideias/opiniões e uma clara divisão de tarefas (por exemplo: um escrevia uma coisa, o outro ilustrava e vice-versa; procuravam seguir uma ideia que fossem aos encontro do que os dois gostavam, etc.) Além disso, um dos alunos que tinha mais dificuldade em trabalhar em grupo e partilhar as suas ideias, esteve muito mais participativo nesta aula, sendo capaz de, na reflexão conjunta, tecer comentários positivos aos trabalhos dos colegas.

No geral, os grupos tiveram alguma dificuldade em gerir o tempo, demorando muito tempo para discutir ideias e chegarem a um consenso, pelo que depois não conseguiram terminar no tempo que lhes foi dado.

De seguida, procedeu-se à apresentação dos trabalhos à turma, sendo que após cada apresentação os alunos tiveram tempo para comentar e dizer alguns aspetos que os colegas poderiam melhorar, sendo regra que não poderiam criticar negativamente e de forma depreciativa o trabalho dos colegas.

- **4º Atividade (30 de janeiro de 2013) - Tema: Resolução de situações problemáticas (estratégias para a adição);**

Apresentamos à turma uma situação problemática, dizendo-lhe que iríamos trabalhar em grupo, pedindo-lhes que relembassem as regras, tendo eles enumerado as seguintes:

- *Ouvir os colegas;*
- *Falar baixinho;*
- *Discutir as ideias com os colegas (sem falar alto e com respeito);*
- *Ajudar, mas não dar as respostas.*

De seguida pedi que relembassem também quais os passos que deveríamos seguir para resolver, em pares, uma situação problemática:

- *Passar para o caderno;*
- *Ler com atenção;*

- *Sublinhar os dados;*
- *Pensar na estratégia;*
- *Discutir c/ os colegas do grupo;*
- *Discutirmos todos, em grande grupo.*

Após este momento, os grupos iniciaram então o seu trabalho.

Enquanto os grupos trabalhavam apercebemo-nos de que o aluno A7 realizara o trabalho individualmente, dizendo depois ao seu par como tinha feito. Resolvemos então intervir, questionando-o sobre o porquê de não ter trabalhado com a colega, ao que ele respondeu: *“Ela não sabia fazer, não dava ideias nenhuma... então eu fiz e depois disse-lhe!”*. Verificamos, contudo, que a colega ainda tinha o exercício por fazer e dissemos ao A7: *“Tu explicaste à colega, mas ela ainda não fez o exercício. Acho que ela não percebeu a tua explicação. Porque não tentas explicar-lhe de novo?”*. O aluno A7 mostrou-se incomodado e não queria explicar de novo, dizendo que ela nem ligava ao que ele dizia, então insistimos um pouco e pedimos à colega que estivesse atenta ao que lhe estavam a explicar para poder fazer o exercício. Compreendemos que o aluno A7 tinha alguma dificuldade em comunicar com os colegas e expressar as suas ideias, pois o próprio, por várias vezes, afirmou ter vergonha de o fazer, com medo de troçarem dele, demonstrando alguma insegurança em relação a si próprio. Contudo, notámos que está cada vez mais participativo, principalmente nos momentos de debate em grande grupo.

Chegado então o momento de exporem as suas estratégias chamamos um grupo ao quadro, os alunos começaram então por colocar os dados no quadro e depois escreveram a sua estratégia, de seguida explicaram aos colegas todos os passos que fizeram para chegar ao resultado.

Após isto, questionamos os grupos para saber quem usou a mesma estratégia e quem usou outra (s) diferente (s), tendo-se constatado que a maioria utilizou a mesma estratégia, mudando apenas, em alguns casos, a forma como apresentaram a mesma (retirando ou aumentando os passos). Como o grupo dos alunos A2 e A3 tinham feito uma estratégia diferente também eles foram ao quadro explicar o que tinham feito, dizendo A2 para os colegas: *“Eu pensei numa estratégia e depois quando estava a explicar ao A3, ele concordou comigo, mas acrescentou um passo que eu me tinha esquecido e assim o trabalho ficou melhor!”*. Esta afirmação do aluno A2 permite-nos deduzir que este grupo já tinha compreendido em que

consiste o trabalho cooperativo e que tinham, de facto, posto em prática os seus conhecimentos.

Apesar disto, constatamos que existiam ainda alguns grupos com dificuldades em trabalhar cooperativamente, pois havia sempre um elemento que procurava assumir o papel de líder e impor as suas ideias, não respeitando os restantes elementos.

- **5º Atividade (07 de fevereiro de 2013) - Tema: Meios de transporte - privados e/ou públicos;**

Na implementação desta atividade e por acharmos que as crianças estavam já bastante envolvidas no trabalho cooperativo a pares, resolvemos formar grupos de quatro (sendo que dois dos grupos tiveram de ser de 5 alunos), que agrupamos tendo em conta as avaliações que tínhamos feito dos alunos e as suas próprias autoavaliações. Como os alunos, estavam já habituados a trabalhar desta forma achamos que não seria necessário relembrar as regras, tendo-lhes então explicado em que consistiria o trabalho - Os grupos deveriam procurar nos jornais e nas revistas imagens de meios de transporte públicos e privados, recortar os mesmos e elaborar uma cartolina onde fosse claro o tipo de transportes presentes, ficando ao critério de cada grupo a apresentação da cartolina e o ter apenas transportes públicos/privados ou ter os dois.

Enquanto trabalhavam em grupo verificamos que estavam a fazer mais ruído do que o habitual, tendo sido necessária a nossa intervenção para os chamar à atenção várias vezes, além disso, notamos que nos grupos de cinco alunos, houve sempre um a ficar “excluído”, mantendo-se à margem do que se passava no seu grupo. Pelo que quando chegou a hora de apresentarem, houve o caso dum aluno que começou a chorar quando o grupo afirmou que ele não havia cooperado, tentamos então explicar-lhe que para a próxima teria de ajudar mais os colegas do grupo para que o grupo pudesse fazer um trabalho ainda melhor. Notamos também que os grupos tiveram mais dificuldades em dividir tarefas e chegarem a um acordo entre si, pois tivemos de intervir várias vezes em alguns grupos para ajudar a resolver conflitos, como por exemplo um aluno que queria ser sempre ele a recortar e não dava oportunidade aos outros colegas para o fazer. Porém, esta forma de agrupamento, foi mais positiva, na medida em que houve uma maior partilha/discussão de ideias, o que no nosso entender gerou trabalhos

bastante mais ricos.

Aliás, consideramos que houve alunos que trabalharam muito melhor nesta forma de agrupamento, como por exemplo, o A7, que esteve extremamente entusiasmado e participativo ao longo de toda a tarefa, tendo-nos perguntado inclusive se iriam apresentar naquele dia e ficando satisfeito quando lhe dissemos que sim.

Findos os 30 minutos estipulados para a elaboração dos trabalhos, procedeu-se à apresentação dos trabalhos à turma, sendo que após cada apresentação os alunos tinham tempo para comentarem e dizerem alguns aspetos que acham que os colegas poderiam melhorar, sendo regra que não poderiam criticar negativamente e de forma depreciativa o trabalho dos colegas.

- **6º Atividade (19 de fevereiro de 2013) - Tema: Palavras palíndromas;**

Partindo dum texto do manual de Língua Portuguesa, propusemos aos alunos, que a pares elaborassem um pequeno texto (com um mínimo de 6 linhas), onde tivessem, obrigatoriamente, no mínimo três palavras palíndromas diferentes das que apareciam no texto do manual, tendo 15 minutos, com 5 de tolerância para o fazerem.

No geral, os grupos funcionaram bem, embora num dos grupos tenha sido necessária a nossa intervenção pois não se conseguiam decidir quanto ao final que haveriam de dar à sua história. O tempo parece continuar a ser o grande problema dos grupos, que têm muita dificuldade em realizar as propostas de trabalho dentro do tempo estipulado. Porém, por uma questão de justiça, mas também para que as crianças comecem a treinar esse aspeto, assim que o tempo estipulado inicialmente terminou, pedimos a todos os grupos que entregassem o trabalho tal como estava.

Posto isto, procedeu-se ao momento de apresentação dos trabalhos à turma - os grupos liam a sua história, depois os colegas identificavam quais as palavras palíndromas que estavam presentes no texto e no final comentavam.

- **7º Atividade (20 de fevereiro de 2013) - Tema: Polígonos e não polígonos;**

Em grande grupo discutimos acerca do que seriam linhas curvas e linhas retas, apoiando-nos das imagens e exemplos do manual de Matemática, tendo depois chegado aos conceitos de polígono e não polígono.

Posto isto, propusemos aos alunos, que em grupo, elaborassem uma cartolina sobre polígonos e/não polígonos, devendo auxiliar-se dum elástico para desenharem linhas curvas e retas; tendo dado 20 minutos, com 5 de tolerância para executarem a tarefa. Enquanto trabalhavam em grupo, apercebemo-nos das dificuldades que estavam a ter no recurso ao elástico para desenharem polígonos, pelo que informamos que poderiam utilizar a régua para desenhar os polígonos.

Terminado o tempo para a execução da tarefa, os grupos apresentaram os resultados do seu trabalho à turma e, em grande grupo, debatemos ideias/opiniões, abrindo-se espaço para os alunos comentarem os trabalhos uns dos outros.

- **8º Atividade (21 de fevereiro de 2013) - Tema: Sinais de trânsito;**

No seguimento da matéria que estávamos a abordar, propusemos aos alunos, que em grupos, ficando cada grupo responsável por um tipo de sinal de trânsito, fizessem um trabalho à sua escolha sobre a sua categoria de sinais de trânsito (podendo ser um cartaz, uma pequena história em que entrassem esses sinais, um desenho, etc.). No entanto, todos os grupos optaram por fazer o cartaz.

Assim, terminado o tempo dado para execução dos trabalhos, os grupos passaram a apresentar os seus trabalhos à turma. Posteriormente, debatemos, em grande grupo, ideias/opiniões e abrindo-se espaço para os alunos comentarem os trabalhos uns dos outros

Um dos grupos que optou por trabalhar os sinais de perigo, colocou todos os sinais de perigo existentes (o problema é que o trabalho ficou rico em quantidade, mas pobre em qualidade, pois os alunos demonstraram desconhecer o significado da maioria dos sinais que utilizaram). Contudo o grupo manifestou maturidade ao afirmar que esteve desatento e não ouviu dizer que bastava colocarem 4/5 exemplos de sinais da categoria dos sinais que elegessem. Pelo que depois ajudamos o grupo a explicar aos colegas o significado dos sinais presentes no trabalho, tendo-se explorado com eles, um a um.

- **9º Atividade (25 de fevereiro de 2013) - Tema: Charadas;**

Esta atividade iniciou-se com a leitura da obra “Charada da Bicharada, da autoria de Alice Vieira, tendo-se começado por realizar atividades de pré-leitura (análise do título, das

guardas, da capa e da contracapa). Da análise do título surgiu a questão: O que são charadas? Assim, à medida que íamos lendo a obra (constituída por pequenas charadas/adivinhas obre animais) os alunos iam tentando descobrir o que eram charadas, dando palpites relacionados com as ilustrações e “fugindo” do verdadeiro significado da palavra. Quando terminamos de ler, o aluno A19, descobriu o que eram charadas, dizendo: *“Eu acho que são adivinhas, porque o que tivemos a fazer foram tipo adivinhas!”*.

Depois de, finalmente, termos descoberto o que eram charadas, propusemos aos alunos, que a pares, criassem uma pequena charada sobre um tema à sua escolha, dando 15 minutos para o fazerem.

Terminado o tempo dado para execução dos trabalhos, os grupos apresentaram os seus trabalhos à turma e os colegas tentavam adivinhar a solução, tendo-se, quando pertinente, tecido alguns comentários.

Quanto às sessões de **expressão dramática** passaremos a apresentá-las, não nos referindo ao tema de cada uma delas, pois consideramos redutor a atribuição do mesmo, quando estas sessões seguirem uma determinada estrutura e sequencialidade lógica, que só pela leitura das mesmas se poderá compreender.

- **Sessão nº 1 – 25 de janeiro de 2013**

A sessão iniciou-se retomando-se os direitos e deveres dos alunos que anteriormente criamos e afixamos na sala de aula, relembando-lhes os vídeos sobre cooperação que vimos e enumerando algumas regras para se trabalhar em grupo. De seguida apresentamos aos alunos uma síntese do que se iria fazer ao longo da sessão, explicando-lhes que iríamos realizar atividades individualmente para que pudessem explorar o seu corpo e o espaço e que depois iríamos fazer atividades de pares e com a turma toda reunida, lembrando-lhes que deveriam seguir as orientações que lhes fossemos dando ao longo da sessão para que corresse bem e pudessem, também, divertir-se.

Os alunos começaram então por explorar o espaço, movimentando-se livremente; descobrindo e experimentando diferentes formas de deslocamento; deslocando-se em diferentes direções movendo-se em diferentes tempos e experimentando deslocar-se em diferentes planos espaciais. Nesta atividade, a turma dividiu-se em dois grupos, depois um dos grupos começou

por movimentar-se ao ritmo das músicas que íamos colocando e o outro observava, dizendo depois quais os movimentos de que tinham gostado mais e imitando esses mesmos movimentos. Depois inverteram-se os papéis e repetiram-se os procedimentos, tendo notado nos alunos alguma dificuldade em observar atentamente os colegas e decidir quais os movimentos de que haviam gostado, gerando-se entre eles alguma controvérsia.

Após esta atividade, realizamos o jogo “Cola de contacto” (ver Anexo 5). No entanto, esta atividade não correu da melhor forma, pois alguns alunos não respeitaram as regras e correram para baterem contra os “amigos” ou então faziam, propositadamente, para tocarem em algum dos colegas. Pelo que, assim que percebemos que se gerara confusão, terminamos a atividade, chamando novamente a atenção para o respeito pelas regras e explicando o jogo seguinte, que era o jogo do espelho (ver Anexo 5).

De seguida, realizamos a reflexão conjunta, tendo sido dada a voz às crianças para dizerem como se sentiram ao longo das atividades desenvolvidas, que sentimentos experimentaram e que dificuldades sentiram, tendo falado apenas quem desejasse fazê-lo e tendo-se discutido/reforçado ideias sempre que se proporcionou.

- **Sessão nº2 – 29 de janeiro de 2013**

A sessão iniciou-se o com o relembrar das regras para podermos trabalhar em grupo e com uma breve síntese das atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo da mesma. Depois pedimos aos alunos que se movimentassem no espaço obedecendo ao ritmo da música, numa primeira fase de forma individual e depois agrupando-se em pares, mas como começou a gerar-se alguma confusão passamos à atividade seguinte. Nesta atividade pedimos aos alunos que voltassem as imagens que estavam espalhadas pelas paredes da sala e as apreciassem em silêncio, tentando perceber o que expressavam; depois pedimos que cada um dos alunos escolhesse uma em segredo e olhasse bem para ela. Numa segunda fase, pedimos-lhes que se movimentassem pelo espaço seguindo o ritmo da música e que quando a música parasse que parassem como se fossem estátuas. Pedimos-lhes depois que imitassem as estátuas que observaram inicialmente e todos, no geral, foram capazes de o fazer.

A atividade seguinte foi o jogo “escultores de sentimentos” (ver Anexo 5), nesta os alunos “escultores” tiveram grande dificuldade a chegar a um acordo e eleger, em consenso, apenas uma estátua e por outro lado, apercebemo-nos, também, das dificuldades que os alunos

têm em comunicar e trabalhar uns com os outros, nomeadamente com pares diferentes daqueles com que normalmente contactam mais (os amigos), pois houve muitas discussões entre eles e alguns, inicialmente, recusavam-se a trabalhar juntos.

Consideramos que não poderíamos terminar a sessão sem antes percebermos como se sentiram as crianças, quais as dificuldades que vivenciaram, etc. pois num processo de investigação-ação a reflexão é uma componente extremamente importante, na medida em que é em função da mesma, que iremos planificar a nossa próxima intervenção. Assim neste momento de reflexão conjunta, houve partilha de vivências e sentimentos, mas também algumas discussões que procuramos mediar indo ao encontro do nosso foco de intervenção, a cooperação.

- **Sessão nº 3 – 30 de janeiro de 2013**

A sessão iniciou-se com os alunos em roda, realizando o jogo “Imitando o chefe” (ver Anexo 5).

Depois foi-lhes proposto o jogo que se denomina “gestos” (ver Anexo 5). Verificamos que todos conseguiram realizar a atividade, embora alguns pares tenham representado atividades que não exigiam propriamente cooperação entre pares, mas sim competição, como por exemplo uma partida de boxe ou de ténis, o que nos leva a interpretar que talvez não tenham compreendido o que se pretendia.

Procuramos, na proposta seguinte, introduzir mais o sentido da cooperação, tendo proposto que, a pares, visualizassem as imagens espalhadas pelas paredes da sala (imagens previamente colocadas na sala, que representavam situações de cooperação entre pessoas, como por ex. bombeiros num incêndio, várias pessoa tirar um barco para terra, etc.) e secretamente (sem dizerem a nenhum dos colegas) escolhessem uma. Assim que todos os grupos terminaram, explicamos que iríamos eleger um par, à sorte, para começar a representar a situação que escolheu e que os outros deveriam estar atentos e à medida que percebessem o que estava a acontecer, ir entrando silenciosamente em cena e ajudar os colegas.

Esta atividade correu muito melhor do que esperávamos, tendo o primeiro par começado por retirar o barco de água e aos poucos os outros pares se colocarem atrás deles, frente a frente, e começarem também eles a puxar o barco, até que toda a turma estava a cooperar, puxando o barco. Neste momento aproveitamos para dizer aos alunos: “*Estão a ver...*

estamos todos a puxar o barco, estamos todos a cooperar, a trabalhar para conseguirmos tirar o barco da água... é assim que devemos trabalhar na sala, trabalharmos juntos, pois juntos conseguimos fazer mais e melhor!“os alunos escutaram-nos atentamente e concordaram.

Sucedeu-se o momento de relaxamento, seguindo-se a reflexão conjunta.

- **Sessão nº4 – 31 de janeiro de 2013**

Iniciamos a sessão começando por dizer aos alunos que achávamos que neste momento já todos tinham compreendido e interiorizado as regras para trabalharmos em grupo e que, portanto, não iríamos repeti-las. Todos concordaram que não era necessário relembrar as regras, tendo então começado por explicar o primeiro jogo, “encontro às escuras” (ver Anexo 5).

Colocamos as vendas nas crianças e depois iniciou-se o jogo, sendo que durou poucos minutos, pois como o espaço era limitado rapidamente se formaram os pares. Pedimos depois que individualmente se movimentassem no espaço, silenciosamente para poderem escutar as nossas indicações. Durante esta atividade e quando dissemos: *“Todos os meninos com parte de cima preta devem juntar-se e dar um abraço.”*, o aluno A7, que tinha um casaco preto, tirou imediatamente o casaco argumentando, quando o questionado, que estava com calor. No sentido de percebermos se de facto era verdade ou se o A7 estaria a tentar evitar abraçar os colegas, pedimos que todos os alunos com camisola vermelha se juntassem e dessem um abraço (pois a camisola do A7 era vermelha) e este, tal como suspeitávamos, recusou abraçar os colegas. Tentamos a todo o custo que ele o fizesse, mas o aluno recusou sempre dizendo que não queria fazer esse jogo e, portanto, respeitámos o seu espaço, pois compreendemos que era algo difícil para ele e que deveríamos tentar trabalhar aos poucos.

Passamos assim, à atividade seguinte, que exigiu bastante comunicação e cooperação entre os alunos, “o jogo do nó”. O primeiro grupo a fazer o nó teve bastante dificuldade, principalmente porque o A7 não queria aproximar-se muito dos colegas e se atirava para cima deles em vez de tentar intercalar-se. Pedimos então que repetissem, mas sem se atirarem e fazendo tudo lentamente para não se magoarem, dizendo-lhes que tinham de se esforçar ao máximo para não largar as mãos, pois a atividade só seria bem sucedida se conseguissem formar um “nó humano” sem largarem as mãos, estando sempre unidos. Então os alunos repetiram e conseguiram desta vez formar um nó, que o grupo de observadores conseguiu

desfazer, ainda que com alguma dificuldade devido ao facto de terem de o fazer verbalmente, sem tocarem nos colegas.

Lançamos depois a seguinte questão à turma: *“Acham que todos juntos seríamos capazes de ocupar todo o espaço desta sala?”* As respostas foram algo controversas, pelo que de imediato interviemos, dizendo: *“Vamos tentar... mas com uma condição: devemos ficar todos unidos por uma parte do corpo, nem que seja pela ponta dos dedos, mas temos de estar todos juntos.”* Inicialmente, a maioria colocou-se em pé, abrindo as pernas, esticando os braços... mas o A6 e o A7 deitaram-se no chão, abriram as pernas e os braços e esticaram-se ao máximo que conseguiram. Voltamos a questionar a turma: *“Então, acham que conseguimos ocupar todo o espaço?”*, e todos, no geral, concordaram que não, pois existiam espaço vazios na sala. Propusemos então que observassem o A7 e a A6, dizendo-lhes: *“Secalhar se nos pusermos como eles conseguimos ocupar mais espaço... querem tentar?”*, uma vez que as respostas foram afirmativas, todos se deitaram no chão e procuraram ocupar o máximo de espaço possível, não esquecendo a regra de que teriam de estar unidos. Chegamos então à conclusão, de que assim conseguíamos ocuparmos mais o espaço e que quantos mais fossemos no grupo, mais fácil seria fazer esta atividade, tendo nós realçado, uma vez mais, a importância de trabalharmos juntos para conseguirmos determinados objetivos comuns.

Os alunos foram depois convidados a refletir sobre os sentimentos experimentados, tendo recorrido ao “Chapéu dos sentimentos” (ver Anexo 5), pois considerei que talvez se tornasse mais fácil para os alunos partilhar as emoções/sentimentos vivenciados se o fizessem de uma forma mais lúdica, i.e., sem pressão e num ambiente de descontração.

- **Sessão nº5 – 05 de fevereiro de 2013**

Antes de começar a sessão, explicamos aos alunos que as atividades que iríamos fazer seriam em torno do tema “animais”, tendo depois explorado com eles diferentes imagens de animais que iriam ser utilizadas ao longo da sessão (cão, tigre, cavalo, elefante, gato, canguru, macaco, porco, galinha, leão, pato, ovelha e vaca), pedindo às crianças que dissessem qual o som e forma de locomoção dos diferentes animais, por exemplo: *“Eu - Como anda a galinha?, Eles –com duas patas! Eu –E voa a galinha? Eles –Não...”*.

Depois explicamos em que consistia a primeira atividade “bicharada”, bem como a sua variante (ver Anexo 5).

Quando todos os pares se encontraram, pedimos que se reunissem de novo na roda e explicamos o jogo seguinte, “quem é quem?”.

No final, convidamos os alunos a refletir sobre as experiências vividas, pedindo-lhes que se sentassem novamente em roda e dizendo-lhes que quem quisesse falar deveria colocar o dedo no ar e que todos deveríamos ouvir atentamente e só depois comentar se assim o desejassem.

- **Sessão nº6 – 07 de fevereiro de 2013**

A sessão iniciou-se tendo-se começado por relembrar as principais regras, alertando os alunos que aqueles que não as respeitassem iriam sair do jogo, pois tinham de começar a perceber as consequências dos seus atos. De seguida, explicamos que o tema da aula seria “uma viagem de barco” (ver Anexo 5), dizendo que íamos todos viajar num barco e que depois eu iria dando indicações acerca das atividades que iríamos realizar.

Pedimos depois aos alunos que se agrupassem nos mesmos grupos que haviam sido formados na sala de aula e, explicamos a atividade seguinte “Naufrágio” (ver Anexo 5).

Após o tempo ter terminado, o porta-voz de cada grupo explicou à turma quem se atirou e porquê. No entanto, no grupo do A26 e do A20 atiram-se os dois e entraram em discussão, pois o A26 assumiu o papel de líder e ditou as regras, mas o A20 não se conformou e quis manifestar o seu descontentamento. No grupo do A24 também entraram em discussões, pois ele também se queria atirar, porém questionamos os restantes elementos do grupo e todos achavam que deveria ser o A19 a se atirar e não o A24, tendo o A19 argumentado: *“Fui eu que me atirei, porque ele era o jovem, ele era criança e ela estava grávida. Mesmo que conseguíssemos arranjar, o barco estava inclinado e ia ao fundo depressa, por isso atirei-me eu porque era o que nadava melhor.”*

No final desta atividade procedeu-se o momento de relaxamento e, de seguida, convidamos os alunos a se sentarem numa roda para conversarmos acerca das experiências vividas/dos sentimentos experimentados, refletindo-se em grupo sobre a importância de as vezes cedermos ou até nos “prejudicarmos” para o sucesso do grupo (Apelando-se a valores como a solidariedade, cooperação, entajuda, etc.) e dando oportunidade de falar a quem o desejasse.

- **Sessão nº7 – 14 de fevereiro de 2013**

Iniciamos a sessão pedindo aos alunos que se sentassem numa roda, depois explicamos que o tema da sessão seria “À descoberta do som” (ver Anexo 5), começando por explicar a primeira atividade. Quando repetimos o último som, questionamos a turma se todos teriam produzido o mesmo som, como houve alguma discórdia, repetimos o som e pedimos a um aluno (cuja voz é mais fina e estridente do que a nossa) que o repetisse também, pedindo aos restantes que ouvissem com atenção e questionando-os novamente se os sons produzidos eram iguais. Então a A2 disse: *“As nossas vozes não são todas iguais, por isso não pode ser igual!”*.

Após esta constatação, passamos a explicar a variante do jogo anterior. Esta correu muito melhor do que esperavamos, pois tínhamos um pouco de receio de o fazer, devido ao comportamento da turma, mas surpreenderam-nos pela positiva, pois respeitaram as regras e conseguiram fazer a atividade com a calma e concentração que esta exigia.

Depois passamos a explicar o jogo seguinte “Campo minado” (ver Anexo 5). Notamos neste jogo que os alunos tiveram alguma dificuldade em dar orientações aos colegas para se desviarem das minas, sem lhes tocar e, portanto, a tendência era sempre tocar no ombro dos colegas ou na mão, pelo que devido à dificuldade resolvemos permitir que o fizessem para facilitar o decorrer do jogo.

No final, os alunos sentaram-se em roda e, juntos, refletimos sobre as experiências e sentimentos vivenciados

- **Sessão nº8 – 19 de fevereiro de 2013**

Esta sessão iniciou-se tendo nós começado por dizer aos alunos que o tema geral da mesma seria “todos diferentes todos iguais”, explicando a primeira atividade que iríamos realizar “todos diferentes” (ver Anexo 5). No final, da atividade pedimos aos alunos que se juntassem numa roda e dialogamos acerca das dificuldades que cada um havia sentido devido à sua “limitação” física. No final, os alunos afirmaram que com a ajuda dos colegas teria sido mais fácil realizar os exercícios propostos.

Propusemos depois aos alunos que, em grupos, realizassem a atividade “juntos conseguimos” (ver Anexo 5). Os grupos, no geral, foram capazes de executar a tarefa, tendo-se ajudado uns aos outros e utilizado estratégias diversificadas, como por exemplo: no caso dos

que não tinha braços, desenhavam pegando no lápis com a boca e um dos colegas pressionando o lápis para se perceber o traçado ou no caso dos cegos, estes descreviam o que pretendiam desenhar e os colegas pegando-lhes na mão desenhavam.

Assim que o tempo estabelecido terminou, os grupos entregaram os trabalhos e juntos fizeram uma apreciação dos desenhos, elegendo aquele que estaria melhor conseguido, para que depois em grande grupo tentássemos reproduzi-lo. Após este momento, propusemos à turma que todos juntos desenhássemos um barco, continuando a ter cada um de nós determinadas dificuldades. Os alunos colocaram-se em fila indiana e, um a um, foram dando o seu contributo para a construção do desenho do grupo.

Na reta final desta sessão e, como tem sido hábito, procedeu-se ao momento de reflexão, convidando-se os alunos a refletir sobre as experiências e sentimentos vivenciados (pensando nas dificuldades que sentiram; se trabalharam bem juntos, se quando trabalhamos juntos tudo se torna mais fácil apesar das dificuldades, etc.); reforçando-se o papel da cooperação entre pares na concretização de um objetivo comum, mas também nos processos de inclusão.

- **Sessão nº9 – 21 de fevereiro de 2013**

Pedimos aos alunos que se sentassem nas mantas e formassem uma roda, depois dissemos aos alunos que o jogo que iríamos fazer se chamava “segredos” (ver Anexo 5). A atividade prosseguiu e, no final, o último aluno disse a frase em voz alta: “A Rita come bolachas”. Os alunos começaram a discutir entre si qual seria a mensagem inicial e onde se teria perdido, pelo que informamos que a mensagem inicial era “ A Beatriz disse-me que gosta muito de bananas”, tendo-se discutido o porquê da mensagem não ter chegado igual.

Após este momento, passamos a apresentar a segunda proposta, “Falar e Ouvir” (ver Anexo 5). No final do jogo, perguntamos aos pares o que perceberam do que cada um disse, no geral afirmaram não ter conseguido ouvir/perceber nada e que tinha sido muito confuso. Então, uma vez mais, recordamos ao grupo a necessidade de estarmos atentos quando alguém está a falar e de respeitarmos a vez dos outros para falar, dizendo-lhes que quando isso não acontece se geram situações idênticas à que acabavam de vivenciaram, pois ninguém se conseguia entender.

Terminada esta atividade, pedimos 3 voluntários, mandando os restantes alunos para a sala sentarem-se nos lugares. Depois explicamos-lhes em que consistia o jogo seguinte, “Maus ouvintes” (ver Anexo 5).

O aluno A13 entrou na sala e começou a contar a sua história, os colegas comportaram-se conforme combinado e, a certo ponto decidimos intervir pois o A13 começou a sentir-se mal com a situação e explicamos-lhe que tinha sido tudo combinado, que a intenção foi coloca-los no papel do outro para perceberem como é importante estarmos atentos quando alguém está a falar.

De seguida, relembramos aos alunos o que deveriam fazer assim que entrasse o segundo voluntário e pedimos ao A12 que entrasse. Este começou a contar a anedota, mas viu que os colegas não estavam atentos e que estavam a fazer barulho, então calou-se e cruzou os braços, esperando que os colegas se calassem. Intervimos e explicamos que tinha sido tudo combinado, para que compreendessem que se estiverem a falar uns com os outros enquanto alguém fala, além de estarem a fazer barulho, ninguém consegue ouvir quem está a falar, além de ser falta de respeito.

Entrou então o último voluntário e assim que terminou de contar a sua história, explicamos-lhe tudo que tinha acontecido com outros voluntários e após discutirmos e refletirmos em grande grupo, os alunos chegaram à conclusão de que é importante que nos respeitemos uns aos outros e estejamos atentos sempre que alguém estiver a falar para nós, porque além de ser uma demonstração de respeito, é também importante para quem está a falar sentir que o estão a ouvir.

- **Sessão nº10 – 22 de fevereiro de 2013**

Antes desta sessão se iniciar, conversamos com o A26 e com o A7, em particular, explicando-lhes o primeiro jogo, “mau ambiente” (ver Anexo 5) e pedindo-lhes para colaborarem connosco, simulando uma pequena discussão.

No final da atividade os alunos verbalizaram os seus sentimentos e opiniões sobre a experiência vivenciada:

“A23 – Eu senti-me mal porque pensava mesmo que eles não tinham trazido o material...”

A12 – Eu também não gostei nada e senti-me mal por eles não terem trazido as coisas...”

A6 – Senti-me um bocadinho mal, mas depois descobri que era mentira...”

A19 – Se fosse real eu achava que eles deviam ter castigo...

Alunos – Dizes isso porque não foste tu...

A19. – Não...se fosse eu , merecia castigo...

A2 – É e depois dizias... ah eu não mereço, a culpa não é minha...

A19 – Não...eu acho que eles têm de pagar pelo que fazem... eu também quando faço asneiras pago.

A2 – Eu não me senti muito bem porque não gostei da atitude deles se fosse mesmo verdade...

A2 – Acho que tu os podias chamar a atenção ou dizer-lhes alguma coisa, mas depois devias deixá-los participar.

A13– Eu senti-me um bocado mal porque pensei que era verdade...

A21 – Eu no início fiquei triste porque pensei que era a sério, mas depois fiquei feliz quando vi que era uma partida e comecei-me a rir.

A6– Eu fiquei um bocadinho confusa, porque no início não sabia se era verdade ou mentira e como são aulas de expressão dramática eu achava que era verdade...

Eu – Mas nas aulas de expressão dramática às vezes fazemos de conta, representamos e, por isso, a maior parte das vezes as coisas não são reais, são inventadas.

A6 –Sim, mas a professora estava a ralhar com eles e parecia mesmo a sério.

Eu – Então acho que representei bem o meu papel, porque a ideia era mesmo essa... fazer com que vocês acreditassem que era tudo verdade.

A6 – (riu-se) ”.

Após este jogo e, depois de acalmados os ânimos, explicamos o jogo seguinte, “Pensar e agir” (ver Anexo 5). Depois de decorrido algum tempo de ensaio por parte do grupo, procedeu-se às apresentações e respetivas reflexões/comentários:

“Grupo 1 –Situação 3

(O grupo achou que se o colega não emprestou o material, depois os colegas também não deviam emprestar-lhe, deviam castigá-lo.)

Eu – Acham que se o colega não emprestou o material aos outros, depois os colegas também não lhe deviam emprestar?

A26- Deviam.

A12 – Deviam, porque as coisas que estão incorretas nós não devemos repetir.

A3 – Se alguém nos bater, nós também não devemos bater a ele.

Grupo 2 – Situação 4

(O grupo revoltou-se com a Teresa e decidiu dizer-lhe que ela tem sido sempre a líder e que agora deveria ser outra pessoa, mas se ela não quisesse não trabalhavam mais com ela, trabalharia sozinha.)

A25 – Poderiam ter dividido as tarefas.

Grupo 3 – Situação 2

(O grupo achou que o professor deveria castigar a Francisca por não ter trabalhado com o seu grupo.)

A24 – Podiam ter discutido entre eles antes de fazerem queixa ao professor.

A3 – Podiam ter dito à Francisca para ajudar o grupo.

Grupo 4 – Situação 6

(O grupo conversou com a Luana e disseram-lhe para trabalhar, porque se continuasse assim não queriam trabalhar mais com ela.)

A12 – Podiam pegar na revista e dizer-lhe que era para procurar imagens para o trabalho.

Grupo 5 – Situação 1

(A professora e os colegas disseram ao Bruno que tem de trabalhar com toda a gente e que as raparigas também trabalham bem.)

A7 – Era justo, trabalhava com duas meninas e com dois meninos.

Eu – Acham justo? Mas olhem que esta situação já aconteceu na sala de aula.

A3 – Pois já, fui eu... (disse meio envergonhado)".

Como forma de exercitar o *loverback* – feedback positivo; criar um momento de reforço de atitudes e valores positivos no grupo e, principalmente, de retribuir aos alunos pela colaboração ao longo das sessões, apresentamos ao grupo o “presente surpresa”, fazendo nós passar pelos alunos uma caixa/saco (com rebuçados/bombons e envelopes numerados, nos quais tinha uma mensagem/feedback positivo pelo seu desempenho ao longo das sessões, mas

também dizia por exemplo: entrega o envelope seguinte a uma pessoa tímida junto com um presente e assim sucessivamente); depois o aluno lia a mensagem em voz alta para toda a turma e repetia-se o procedimento anterior. O aluno que recebeu a última carta foi o A8 e, como ficou um pouco triste por ter sido o último nem sequer abria a carta, pedimos-lhe então que abrisse e a lesse e, no final, ele disse: “ *Bem... afinal ser o último tem as suas vantagens! Tenho muitas qualidades!*”.

6.3. Tratamento e análise dos dados

Com o intuito de tornarmos mais fácil a análise dos dados recolhidos, construímos quadros gerais dos resultados obtidos através das grelhas de autoavaliação individual e de autoavaliação de grupo.

O tratamento dos dados recolhidos através das entrevistas encontra-se, de igual modo, sintetizado num quadro geral, construído com recurso à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2009), esta técnica caracteriza-se por trabalhar com mensagens (comunicação), fazer-se principalmente com recurso à análise categorial e ter como objetivo a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para identificar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem.

Para Vala (1986,p.104) a questão nodal da análise de conteúdo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventadas e sistematizadas”, pressupondo assim não só a desmontagem do discurso, como também a produção de um outro, através de um processo dinâmico entre as condições de produção do discurso e as condições de produção da análise. Pelo que a mesma se poderá então traduzir no “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido” (Guerra, 2006, p. 62)”, assumindo uma dupla dimensão, *descritiva* na medida em que nos dá conta do que foi narrado e *interpretativa* porque decorre das interrogações e inferências do investigador.

Por conseguinte, neste estudo o processo de análise de conteúdo teve início com a designação da unidade de análise, e posterior agrupamento em categorias e subcategorias, permitindo-nos um tratamento de dados menos subjetivo e facilitador da sua interpretação.

Assim, de seguida apresentamos os quadros gerais, bem como a análise dos mesmos; salvaguardando que o número de alunos presentes nas sessões não foi constante, variando ao longo da nossa intervenção, pois alguns alunos ausentaram-se nos respetivos dias.

• **Quadro II – Apresentação geral dos resultados da grelha de autoavaliação individual das sessões de aprendizagem cooperativa na sala de aula**

Competências cooperativas	Respeitar as regras da sala		Partilhar ideias com os outros elementos do grupo		Respeitar as ideias dos outros		Participar com entusiasmo		Falar baixinho de forma a não perturbar os outros		Esperar pela sua vez para falar		Escutar atentamente os outros		Partilhar os materiais		Incentivar/encorajar os colegas de grupo		Resolver situações sem causar conflito		Ajudar os colegas que necessitam		Reflectir sobre o trabalho de grupo	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1ª	14	11	22	3	22	3	22	3	15	10	20	5	16	9	19	6	16	9	16	9	18	7	18	7
2ª	19	6	23	2	23	2	22	3	18	7	18	7	16	9	20	5	19	6	20	5	19	6	20	5
3ª	20	2	22	0	19	3	22	0	15	7	21	1	19	3	17	5	19	3	19	3	19	3	18	4
4ª	19	7	23	3	21	5	24	2	17	9	20	6	20	6	22	4	22	4	22	4	20	6	21	5
5ª	18	8	24	2	22	4	23	3	13	13	20	6	22	4	24	2	21	5	20	6	19	7	22	4
6ª	24	2	26	0	25	1	23	3	17	9	24	2	21	5	22	4	20	6	24	2	22	4	24	2
7ª	23	2	25	0	23	2	23	2	19	6	24	1	24	1	22	3	19	6	21	4	25	0	23	2
8ª	25	1	26	0	24	2	24	2	24	2	25	1	21	5	21	5	23	3	24	2	25	1	25	1
9ª	26	0	26	0	26	0	26	0	24	2	26	0	24	2	22	4	24	2	25	1	26	0	25	1

Como verificamos, pela análise do Quadro II, houve uma evolução gradual e positiva relativamente ao respeito pelas regras da sala, evidenciando-se mais significativamente, a partir da 5ª sessão, sendo que na 6ª sessão (em que os 26 alunos estavam presentes), apenas dois alunos se autoavaliaram negativamente neste item e na última sessão todos os alunos responderam positivamente ao mesmo. Constatamos também, que a “partilha de ideias” também sofreu uma evolução positiva mais reveladora a partir da 5ª sessão, a partir da qual todos os alunos se passaram a autoavaliar positivamente neste aspeto.

O “respeito pelas ideias dos outros” foi sendo sempre, desde as sessões iniciais, avaliado positivamente pela maioria dos alunos ao longo das sessões, pelo que não se verificam evoluções significativas, embora na última sessão todos os alunos tenham assinalado positivamente este item.

À semelhança do item anterior, também o “participado com entusiasmo” não sofreu alterações significativas, pelas mesmas razões. Quanto à questão do “falar baixinho”, inicialmente foi um dos problemas identificados pelos alunos, mas que foi evoluindo

positivamente, sendo que nas duas últimas sessões apenas dois alunos apontaram este item negativamente.

Embora a maioria dos alunos tenha admitido “esperar pela sua vez para falar”, verificamos, em contrapartida, que inicialmente admitiam também não “escutar atentamente os outros”, situação que se alterou significativamente, tendo em conta que na primeira sessão em vinte e cinco (25) alunos, nove admitiam não o fazer, a meio da nossa intervenção este número reduziu para quatro alunos e na última sessão apenas dois alunos se autoavaliaram negativamente nesta competência.

Nas primeiras sessões os alunos admitiam “não partilhar materiais”, mas à medida que se foi trabalhando cooperativamente na sala de aula, este facto foi-se alterando, ainda que a evolução verificada não tenha sido muito considerável, uma vez que na 1ª sessão seis alunos (em 25) admitiam não o fazer e na última sessão continuamos ainda a ter quatro alunos a afirmarem o mesmo.

O incentivo/encorajamento aos colegas de grupo parece ter também evoluído positivamente desde a primeira sessão; no início nove alunos (em 25) diziam não o fazer e na última sessão verificamos que apenas dois alunos (em 26) continuam a não o fazer.

A “resolução de situações sem causar conflito” oscilou positiva e negativamente, variando na nossa opinião tendo em conta a formação dos grupos.

No que respeita à ajuda entre pares, houve uma evolução positiva, sendo que nas últimas três sessões todos os alunos, exceto um, assinalaram este item positivamente, ao passo que na 1ª sessão sete alunos (em 25) tinham assinalado o mesmo negativamente.

A reflexão sobre o trabalho, também evoluiu positivamente, especialmente a partir da 5ª sessão (sensivelmente a meio da nossa intervenção).

• Quadro III- Apresentação geral da grelha de autoavaliação de grupo nas sessões de aprendizagem cooperativa

Itens	Avaliação da forma como o grupo trabalhou			Todos os elementos do grupo participaram na atividade		Todos os elementos do grupo compreenderam a atividade			Ajudaram-se uns aos outros			Todos contribuíram com ideias e opiniões			Discutiram as suas ideias de forma educada			Dividiram tarefas e partilharam responsabilidades			Conseguiram chegar a um consenso			Geriram bem o tempo			O grupo encontrou dificuldades		Avaliação do trabalho de grupo realizado							
	+	+/-	-	S	Ñ	S	Ñ	SP	Às x	R	N	SP	Às x	R	N	SP	Às x	R	N	SP	Às x	R	N	SP	Às x	R	N	S	Ñ	++	+	-				
1ª	5	6	1	11	1	12	0	5	6	1	0	8	3	0	1	9	2	1	0	8	3	0	1	9	2	1	0	8	2	2	0	3	9	4	6	2
2ª	11	1	1	12	1	13	0	8	4	0	1	9	2	1	1	10	2	0	1	10	2	0	1	12	0	0	1	10	2	0	1	2	11	9	3	1
3ª	11	0	0	11	0	11	0	10	1	0	0	9	1	1	0	11	0	0	0	9	2	0	0	11	0	0	0	6	4	1	0	0	11	9	2	0
4ª	10	2	0	11	1	12	0	10	2	0	0	11	1	0	0	10	2	0	0	11	1	0	0	12	0	0	0	7	3	2	0	2	10	9	3	0
5ª	4	1	1	5	1	5	0	4	1	1	0	4	2	0	0	4	2	0	0	4	1	0	1	4	1	0	1	4	2	0	0	1	5	3	2	1
6ª	10	3	0	13	0	13	0	9	3	0	1	9	3	1	0	5	7	1	0	8	4	0	1	12	1	0	0	8	2	3	0	3	10	7	6	0
7ª	7	2	0	9	0	9	0	7	2	0	0	7	1	1	0	6	1	2	0	5	2	2	0	7	2	0	0	1	0	1	1	3	5	7	2	0
8ª	8	1	0	9	0	9	0	8	1	0	0	8	1	0	0	5	4	0	0	5	4	0	0	8	1	0	0	6	3	0	0	0	9	8	1	0
9ª	10	3	0	13	0	13	0	8	4	0	0	11	2	0	0	8	5	0	0	11	2	0	0	10	3	0	0	9	3	1	0	0	13	9	4	0

Legenda:

++ Muito bem/excelente

+ Bem

+/- Mais ou menos

- Insuficiente

S Sim

Ñ Não

SP Sempre

Às x às vezes

R Raramente

N Nunca

Pela análise do Quadro III, constatámos que relativamente à avaliação que os grupos fazem da forma como trabalharam, apenas nas primeiras sessões, um grupo admitiu não ter trabalhado o suficiente e, tal como temos vindo a verificar, há uma evolução mais expressiva a partir da 5ª sessão, pois a partir da mesma nenhum grupo se autoavaliou negativamente.

Nas sessões iniciais um grupo admitiu que nem todos os elementos haviam participado na atividade, facto que se alterou no decorrer das sessões, como demonstra o Quadro III, especialmente a meio da nossa intervenção.

A compreensão das atividades/tarefas propostas parece não ter sido uma dificuldade para os alunos, pois em todas as sessões revelaram não ter sentido dificuldades na compreensão da tarefa. De um modo geral, os grupos afirmaram também, ao longo das sessões, ter existido espírito de equipa, de entreatajuda e cooperação no seio dos mesmos; o que se verifica pela análise do Quadro III, pois os itens “raramente e “nunca” foram poucas vezes assinalados pelos grupos.

Talvez devido ao facto de não serem capazes de negociar/discutir as suas ideias sem querer impô-las, ao se autoavaliarem os grupos revelaram que nem sempre todos os elementos tiveram a oportunidade de contribuir com as suas ideias e/ou opiniões.

A partir das primeiras sessões, parece ter-se tornado claro para os grupos, a necessidade de dividirem tarefas e partilharem responsabilidades, pois nas duas últimas sessões todos o fizeram, ainda que uns com maior incidência do que outros, como revela o Quadro III. O que se manifesta também pela facilidade que dizem ter tido em chegarem a um consenso.

De facto, a gestão do tempo foi apontada pelos grupos como uma das grandes dificuldades, que persistiu até ao final da nossa intervenção. Apesar de nas duas últimas sessões todos os grupos terem afirmado que não tiveram quaisquer dificuldades em fazê-lo. Ainda no que respeita às dificuldades sentidas pelos grupos, ao longo das sessões, no espaço das grelhas destinado à opinião, identificaram as seguintes: dificuldade em falar baixo, em se expor e apresentar o trabalho perante os colegas, em gerir o tempo e na resolução das tarefas/atividades. Para solucionar estas questões os grupos afirmaram terem pedido ajuda ao/à professor (a) e terem pensado e trabalhado mais em conjunto.

Quando lhes foi pedido que avaliassem a prestação do grupo em cada uma das sessões, de um modo geral e, como comprova o Quadro III, houve grupos que nas duas primeiras sessões se autoavaliaram negativamente, revertendo-se a situação nas sessões seguintes, à exceção da 5ª sessão em que em que um grupo também fez um autoavaliação negativa.

- Quadro IV - Categorias e subcategorias emergentes da análise das entrevistas de grupo

ÁREA TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
<i>I – As concepções das crianças</i>	1- O que é o trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar o outro ✓ Ajudar os colegas que necessitam ✓ Partilhar materiais ✓ Participar com entusiasmo ✓ Escutar os outros
	2 - O essencial para trabalhar em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceitar as ideias dos outros ✓ Respeitar os outros ✓ Partilhar ideias ✓ Falar baixo ✓ Partilhar material ✓ Respeitar as regras da sala
	3 – As vantagens do trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilhar mais ✓ Aprender mais ✓ <i>Respeitar os outros</i>
	4 – As desvantagens do trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não aceitar as ideias dos outros ✓ Falar alto ✓ Falta de cooperação
<i>II - A opinião das crianças relativamente às experiências de aprendizagem cooperativa que vivenciaram</i>	1 – Opiniões sobre a participação nos trabalhos de grupo realizados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Positiva ✓ Negativa
	2 - Aprendizagens adquiridas com o trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar as regras da sala ✓ Partilhar ideias ✓ Respeitar os outros
<i>III - O impacto que as estratégias de ação utilizadas tiveram no grupo</i>	1 - Classificação da experiência vivenciada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muito Boa ✓ Divertida ✓ Excelente

ÁREA TEMÁTICA I

Um dos nossos objetivos pretendidos com as entrevistas de grupo foi, por certo, conhecer e identificar as concepções dos alunos acerca da aprendizagem cooperativa após terem vivenciado esta experiência.

Assim, após a análise de conteúdo das entrevistas, surgiram quatro categorias:

- ✓ O que é o trabalho em grupo
- ✓ O essencial para trabalhar em grupo
- ✓ As vantagens do trabalho em grupo
- ✓ As desvantagens do trabalho em grupo

No que concerne à 1ª categoria – **o que é o trabalho em grupo** – emergem cinco subcategorias:

- ✓ Respeitar o outro
- ✓ Ajudar os colegas que necessitam
- ✓ Partilhar materiais
- ✓ Participar com entusiasmo
- ✓ Escutar os outros

Quanto à subcategoria – respeitar o outro – apenas um grupo faz referência:

G1 (...) *ter respeito pelos colegas do grupo* (...)

G1 (...) *respeitar as ideias dos outros* (...)

No que diz respeito a - ajudar os colegas que necessitam - os grupos foram unânimes ao afirmarem:

G1 (...) *ajudar o colega se precisar* (...)

G2 (...) *ajudar o colega se ele precisar* (...)

G3 (...) *ajudarmo-nos uns aos outros sempre que é preciso* (...)

O mesmo acontece com a subcategoria – partilhar material:

G1 (...) *partilhar materiais* (...)

G2 (...) *discutir as ideias e partilhar materiais* (...)

G3 (...) *partilhar ideias e materiais* (...)

Apenas um grupo afirmou a necessidade de se participar com entusiasmo:

G1 (...) *participar com entusiasmo* (...)

A necessidade de se – escutar os outros – foi referida por dois grupos:

G1 (...) *dar a vez aos outros* (...)

G2 (...) *ouvirmos as ideias e as opiniões dos outros* (...)

Relativamente à segunda categoria – **o essencial para trabalhar em grupo** - emergiram as seguintes subcategorias:

✓ Aceitar as ideias dos outros

✓ Respeitar os outros

✓ Partilhar ideias

✓ Falar baixo

✓ Partilhar material

✓ Respeitar as regras da sala

Quanto à primeira subcategoria – aceitar as ideias dos outros – foi identificada pelos três grupos:

G1 (...) *aceitar as ideias dos outros* (...)

G2 (...) *respeitar as ideias dos outros* (...)

G3 (...) *respeitar e aceitar as ideias dos outros* (...)

O mesmo sucedeu com a segunda subcategoria – respeitar os outros:

G1 (...) *respeitar os colegas* (...)

G2 (...) *respeitarmos os outros* (...)

G3 (...) *respeitar os outros* (...)

A partilha de ideias foi também mencionada por todos os grupos:

G1 (...) *partilhar ideias* (...)

G2 (...) *ouvir as opiniões dos outros e partilhar ideias* (...)

G3 (...) *partilhar as nossas opiniões* (...)

A necessidade de se falar baixo para não perturbar os colegas foi unânime em todos os grupos:

G1 (...) *falar baixinho* (...)

G2 (...) *falar baixo* (...)

G3 (...) *falar baixinho* (...)

Um dos grupos referiu como essencial para o trabalho de grupo, partilhar material:

G2 (...) *emprestar material* (...)

Tendo outro dos grupos referido a necessidade de se fazerem respeitar as regras da sala:

G3 (...) *respeitar as regras da sala (...)*

No que diz respeito à categoria – **vantagens do trabalho em grupo** – identificámos as seguintes subcategorias:

- ✓ Partilhar mais
- ✓ Aprender mais
- ✓ Respeitar os outros

Relativamente à primeira subcategoria – partilhar mais – foi referida por dois grupos:

G1 (...) *podemos partilhar mais (...)*

G3 (...) *partilhar ideias e opiniões (...)*

A segunda subcategoria – aprender mais – apenas foi mencionada por um grupo:

G1 (...) *aprender mais (...)*

Quanto à subcategoria – respeitar os outros – foi identificada por dois grupos:

G1 (...) *aceitar as ideias dos outros (...)*

G2 (...) *respeitar os outros e aceitar as suas ideias (...)*

G1 (...) *aprendemos a respeitar os outros (...)*

G2 (...) *respeitar os outros e aceitar as suas ideias (...)*

Quanto à categoria – **as desvantagens do trabalho em grupo** – despontou as seguintes subcategorias:

- ✓ Não aceitar as ideias dos outros
- ✓ Falar alto
- ✓ Falta de cooperação

A primeira subcategoria - não aceitar as ideias dos outros - foi apontada pelos três grupos:

G1 (...) *não aceitamos as ideias dos colegas; fazer birras (...)*

G2 (...) *eu não gostava porque ele nunca aceitou as minhas ideias (...)*

G3 (...) *uns queriam uma coisa, outros queriam outra (...)*

E o mesmo se verificou com a subcategoria – falta de cooperação:

G1 (...) *num grupo, quando uma pessoa não quer trabalhar é negativo (...)*

G2 (...) *era sempre como ele queria* (...)

G2 (...) *alguns não trabalhavam* (...)

G3 (...) *não nos entendíamos bem no grupo* (...)

Tendo apenas um grupo feito referência à subcategoria – falar alto:

G2 (...) *quando havia barulho era mais difícil trabalhar* (...)

Contudo, pela análise do conteúdo compreendemos que as desvantagens apontadas pelos grupos a esta metodologia, não se prende com a implementação da mesma, mas sim com a dificuldade dos alunos em cumprirem as regras da sala, em respeitarem o outro, em cooperarem entre si.

ÁREA TEMÁTICA II

Outro dos nossos objetivos com esta entrevista era saber a opinião dos alunos relativamente às experiências de aprendizagem cooperativa que vivenciaram.

Pelo que, após termos realizado a análise do conteúdo emergiram duas categorias:

- ✓ Opiniões sobre a participação nos trabalhos de grupo realizados
- ✓ Aprendizagens adquiridas com o trabalho de grupo

Relativamente à primeira categoria - **sentimentos vivenciados com os trabalhos de grupo realizados** – surgiram duas subcategorias:

- ✓ Positiva
- ✓ Negativa

Verificando-se que a maioria dos alunos manifestou uma opinião positiva face aos trabalhos em grupo, enquanto outros revelaram sentimentos negativos, apontando essencialmente a falta de cooperação entre os elementos do grupo e o facto dos colegas não aceitarem as suas ideias:

G1 - 6 alunos afirmaram ter gostado de trabalhar em grupo

G2 - 7 alunos afirmaram ter gostado de trabalhar em grupo

G3 – 5 alunos afirmaram ter gostado de trabalhar em grupo

G1 – 2 alunos disseram não ter gostado de trabalhar em grupo devido à falta de cooperação de um dos elementos

G2 – 2 alunos afirmaram não ter gostado de trabalhar em grupo devido ao facto dos colegas não aceitarem as suas ideias

(...) ele às vezes não me deixava fazer as coisas (...)

(...) ela fala muito e não ouvia a opinião dos outros (...)

G3 – 4 alunos disseram não ter gostado devido à falta de cooperação

(...) não nos conseguíamos entender (...)

(...) queria sempre mandar (...)

(...) fazia as coisas sem nos mostrar (...)

(...) queria mandar sempre (...)

Das **aprendizagens adquiridas com o trabalho de grupo**, destacam-se as seguintes subcategorias:

✓ Respeitar as regras da sala

✓ Partilhar ideias

✓ Respeitar os outros

A primeira subcategoria – respeitar as regras da sala – foi mencionada por dois grupos:

G1 (...) *aprendemos a respeitar as regras da sala (...)*

G3 (...) *aprendíamos a respeitar as regras (...)*

Quanto à segunda subcategoria – partilhar ideias – foi referida por todos os grupos:

G1 (...) *aprendemos sempre alguma coisa de novo quando trabalhamos com os outros (...)*

G2 (...) *tínhamos ideias diferentes, os colegas ajudavam, aprendíamos sempre coisas novas (...)*

G3 (...) *aprendíamos quando partilhávamos ideias e opiniões (...)*

Enquanto que apenas um grupo referiu o respeito pelos outros:

G3 (...) *aprendíamos a respeitar os outros (...)*

ÁREA TEMÁTICA III

Saber qual o impacto que as estratégias de ação tiveram no grupo, foi outro dos nossos objetivos. Tendo-se identificado, após a análise de conteúdo, a seguinte categoria:

✓ Classificação da experiência vivenciada

Da **classificação da experiência vivenciada**, emergiram três subcategorias:

- ✓ Boa
- ✓ Divertida
- ✓ Excelente

Verificando-se assim, que todos os alunos, ainda que usando vocábulos diferentes, classificaram positivamente esta experiência.

6.4. Discussão dos resultados

Pela análise dos dados recolhidos denotamos uma crescente evolução e aquisição de competências relacionais e de cooperação nos alunos, bem como uma maior motivação e predisposição para a execução das propostas de trabalho com os pares, o que se valida pelas autoavaliações individuais e de grupo realizadas ao longo das sessões. Esta evolução tornou-se mais evidente, tal como revelam os dados recolhidos, sensivelmente a meio da nossa intervenção; na 5ª sessão.

Contudo, é necessário ressaltar que nas primeiras sessões verificamos que os alunos não compreendiam ainda em que consistia a aprendizagem cooperativa, revelando dificuldades em trabalhar com os seus pares, o que julgamos dever-se ao facto de neste momento não possuírem competências sociais e, essencialmente, cooperativas que lhes permitissem fazê-lo, pois o recurso ao trabalho em grupo não era uma prática corrente na sala de aula.

Iniciamos as sessões de Expressão Dramática, logo após a primeira sessão de aprendizagem cooperativa na sala de aula, facto que consideramos ter contribuído positivamente para aquisição de competências sociais/cooperativas nos alunos, pois após as duas primeiras sessões verificamos evoluções positivas sob a forma como os alunos se autoavaliaram (individualmente e em grupo) ao nível destas competências. Ainda que tenham continuado a revelar dificuldade na resolução de conflitos entre pares, parece-nos ter-se tornado claro para os alunos a necessidade de dividirem tarefas e partilharem responsabilidades.

Constatamos que as ideias e sentimentos negativos que os alunos manifestaram, inicialmente, em relação à aprendizagem cooperativa, foram sendo desconstruídos e reconstruídos, uma vez que, na fase final deste processo, os mesmos expressaram sentimentos de prazer, motivação relativamente a esta metodologia. Os alunos, apontaram inúmeras vantagens, sendo que a aceitação e a partilha de ideias, foi tida por eles como um meio

facilitador da compreensão e aquisição de conhecimentos, sendo a mais valorizada, pois tal como eles próprios verbalizaram nas entrevistas de grupo: “Duas cabeças pensam melhor do que uma”; “Juntos conseguimos mais e melhor”.

No entanto, os alunos apontaram também algumas desvantagens, que se prendem com a falta de cooperação entre pares e de aceitação das ideias do outro; o que nos leva a concluir que ainda persistiram lacunas ao nível das competências sociais/cooperativas nos alunos.

Porém, na entrevistas de grupo, os alunos revelaram ter consciência de que muitas vezes eles próprios foram o motivo de o trabalho em grupo não ter resultado bem, por não aceitarem/respeitarem as ideias dos outros colegas do grupo e quererem assumir o papel de líder. Assim, julgamos que as sessões de Expressão Dramática tiveram um grande contributo para os alunos não só na aquisição de competências sociais/cooperativas, mas também nos processos de reflexão sobre as suas ações e na tomada de consciência de si e dos outros.

Acreditamos, de facto, que esta nossa intervenção promoveu alguma mudança no contexto da ação, não só pelas competências cooperativas, sociais e relacionais adquiridas pelos alunos, mas também pelo facto do professor titular ter revelado interesse em dar continuidade e aplicabilidade a esta metodologia de ensino, uma vez que o mesmo lhe reconhece vantagens na aquisição de competências necessárias ao processo de aprendizagem ao longo da vida.

CAPÍTULO V – Considerações finais

Terminado este nosso percurso, é chegada a hora de nos debruçarmos sobre o mesmo, fazendo uma retrospectiva sobre a nossa intervenção, no sentido de compreendermos e avaliarmos, por um lado, as dificuldades e os constrangimentos sentidos e, por outro, as aprendizagens e os conhecimentos realizados.

Marques (2001,p.12) refere que “como um profissional que toma decisões, o professor precisa de refletir sobre a sua prática. É, por isso, um prático reflexivo”. Assim, ao longo da nossa prática procurámos sempre refletir acerca da nossa atividade no sentido de evoluir, tornando-nos mais eficientes, detetando, corrigindo e aprendendo com os erros, ajustando e adaptando as estratégias e as propostas às necessidades e interesses dos alunos.

Os momentos de planificação constituíram, igualmente, uma etapa extremamente importante no processo de preparação das sessões; para a sua realização, assim como de todos os materiais de suporte às mesmas, tivemos sempre em consideração os documentos oficiais que regulam, estruturam e organizam o ensino básico do 1ºciclo, bem como as propostas que o professor cooperante nos ia fazendo, semanalmente, nas reuniões que fazíamos. Estas reuniões serviam também, para, em conjunto, refletirmos sobre o decorrer da semana e sobre a nossa prestação, tendo-se constituído como momentos essenciais neste nosso percurso de formação, na medida em que “as práticas reflexivas, ao envolverem equipas de professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.40).

No entanto e, como já referimos num outro ponto deste trabalho, o fator tempo foi sentido, desde o início, como um entrave à concretização das nossas planificações; o que inicialmente julgamos ter-se devido ao facto de não sermos capazes de fazer uma boa gestão e adequação das propostas ao tempo que nos era disponibilizado, o que acreditamos ter colmatado à medida que fomos conhecendo melhor o contexto e conseguido gerir o próprio grupo.

No desenvolver do nosso plano de intervenção, deparamo-nos com várias dificuldades, nomeadamente ao realizarmos as sessões de Expressão Dramática. Uma vez que o contexto não possuía um espaço adequado para a plena realização das propostas, pois o polivalente (o único espaço existente à nossa disposição) era um espaço aberto e a carecer de condições acústicas favoráveis à nossa intervenção.

Outro dos fatores sentidos por nós como um constrangimento, foi o facto de a Expressão Dramática e das Expressões Artísticas, no geral, serem naquele contexto, deportadas para as AEC's e não integradas nas práticas do professor titular. Pelo que no nosso entender, o problema desta descontinuidade do trabalho do professor titular, prende-se com a falta de cooperação e articulação entre o mesmo e os professores das AEC's, mas também com o facto de as AEC's não serem de carácter obrigatório (no caso deste Agrupamento apenas o Inglês era de carácter obrigatório, segundo a informação que consta do Projeto Educativo. Embora, na turma onde estagiamos, isso não se verificasse), pois muitas crianças não tiveram oportunidade de se desenvolverem nos domínios do desenvolvimento físico e motor e das expressões artísticas; ficando o desenvolvimento holístico comprometido, tendo em conta que estas são áreas curriculares transversais a todas as outras componentes do currículo.

Este fato pôde constatar-se pela falta de competências nas áreas das expressões que observamos nos alunos, no âmbito das nossas práticas; o que exigiu um trabalho muito mais profundo, ao nível da expressão dramática, do que aquilo que julgávamos quando elaboramos o nosso plano de intervenção. Situação que, em parte, evidenciou a pertinência deste estudo, uma vez que as sessões de Expressão Dramática se revelaram essenciais à implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa na sala de aula. Tal como já referimos, num outro ponto deste trabalho, “não basta colocar os alunos sentados ao lado uns dos outros e pedir-lhes para trabalharem juntos para que haja, de facto, trabalho cooperativo”, é necessário todo um trabalho prévio no sentido de dotar os alunos das competências sociais, cooperativas e relacionais necessárias para integrarem grupos cooperativos, o que necessariamente se propicia nas atividades de expressão dramática, pelo seu contributo, para o desenvolvimento de um “eu” mais reflexivo, que nos habilita para refletir sobre os outros e sobre as suas interpretações acerca de nós, bem como nos ajuda a negociar relações e contextos sociais; ao permitir um maior contacto, conhecimento e reconhecimento do e com o outro.

Na implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula deparamo-nos ainda, com outra dificuldade que se prende com o facto de naquele contexto vigorar uma visão tradicionalista do processo de ensino-aprendizagem, cuja própria disposição da sala o denuncia (carteiras dispostas em fila, voltadas para o quadro). Ora, conforme constatamos pela revisão de literatura realizada no âmbito dos elementos essenciais para a implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, encontramos precisamente esta questão da disposição e

organização do espaço, pois torna-se necessário que os alunos estejam em contacto uns com os outros para que possam trabalhar cooperativamente o que, de facto, se tornou complicado uma vez que o professor titular não se mostrou disponível para procedermos a alterações no arranjo da sala de aula, por considerar que uma outra disposição das carteiras faria com que os alunos mantivessem mais conversas entre si, fazendo mais ruído e perturbando o decorrer das aulas.

Todavia e, apesar dos constrangimentos sentidos, reconhecemos as inúmeras potencialidades desta metodologia quer para os alunos, quer para o professor:

- para os alunos porque lhes permite, essencialmente, adquirir competências sociais, cooperativas e relacionais que lhes serão necessárias ao longo de toda a sua vida, pois como sabemos, o "ser humano" é, na sua essência, um ser social e, como tal, torna-se fundamental preparar os alunos para que saibam viver em sociedade, respeitando e cumprindo as condutas e os valores que a mesma lhes impõe;

- para os professores, porque configura a conceção de professor que, hoje em dia, se defende, ao encará-lo não como mero transmissor de conhecimentos, que encara o conhecimento e o currículo como algo acabado e prescritivo, mas como co-construtor, que auxilia a criança na construção do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, encarando o conhecimento como um processo contínuo e inacabado, procurando refletir, investigar e inovar na e sobre a sua ação.

Assim, tal como refere (Alarcão, 2000, p.6), "formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas". Pelo que daqui se depreende a necessidade de uma iniciação à investigação que prepare os professores para serem pesquisadores no contexto do exercício da sua profissão, na medida em que se "aprende a investigar, investigando"; devendo portanto, a atitude investigativa e as competências investigativas estar presentes em todas as componentes do projeto de formação de professores, como uma componente curricular transversal, com visibilidade no âmbito das várias disciplinas através da realização de trabalhos e projetos, com características próximas das que provavelmente virão a utilizar quando forem, efetivamente, professores. (Alarcão, 2000,p.11). Contudo, um dos aspetos que identificamos como tendo sido menos positivo nesta experiência de implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, deve-se ao facto de, apesar da PES II ter tido a duração institucional recomendada, não ter possibilitado um trabalho mais

sistemático e contínuo, tal como concluímos, com este estudo, ser necessário para que se pudessem, possivelmente, verificar mudanças mais significativas no comportamento dos alunos. Aliás, como sabemos e constatamos neste trabalho, seria necessário muito mais tempo para que se pudessem adquirir, com solidez, competências, para se incutirem valores e/ou mudar condutas e comportamentos.

Ficamos assim, com o sentimento de que muito mais poderia ter sido feito, se o tempo assim o permitisse, pelo que deixamos o repto para que outros professores/investigadores adotem, num período de tempo mais amplo, as nossas estratégias de ação no seu contexto de intervenção, para que possamos verificar se a longo prazo os resultados alcançados no que se refere à aquisição de competências sociais, relacionais e cooperativas por parte dos alunos, poderiam ser ainda mais positivos. Ainda que, nós mesmos tenhamos como pretensão ao longo da nossa vida profissional adotar a metodologia de aprendizagem cooperativa nos contextos por onde tivermos a oportunidade de passar, pois cremos nas suas potencialidades no âmbito da formação pessoal e social dos alunos, não só ao nível da aquisição de competências sociais, cooperativas e relacionais, como também na interiorização de valores morais como a amizade, a solidariedade, a verdade ou a igualdade, tão necessários na sociedade, cada vez mais competitiva e cruel, em que vivemos.

Porém, após esta etapa, cremos estar mais preparados para nos tornarmos “professores”, conscientes, no entanto, de que temos ainda um longo caminho a percorrer, até porque, como refere Arends (2008,p.18)” para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é o processo de uma vida”. Queremos com isto dizer, que um professor tem de ser consciente de que a sua formação profissional nunca está terminada, mas é antes um processo inacabado em permanente construção ao longo da vida, “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa” (Alarcão & Roldão, 2008, p.32).

Assim, julgamos que os contextos educativos e de formação inicial dos professores, constituem oportunidades únicas de formação, tendo grande influência no processo de aprendizagem e construção profissional ao longo da vida, pelo que estamos certos de que esta experiência contribuiu em larga medida para a nossa formação, ao promover a realização de atividades diversificadas, a experienciação de diferentes papéis, a sistemática observação e reflexão crítica, a problematização e a pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In Abrantes, P., Figueiredo, C.C. & Simão, A. M. V., *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (pp.9-18). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. In Abrantes, P., Figueiredo, C.C. & Simão, A. M. V., *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (pp.21-38). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. et al (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico*. Mem Martins: ME-Departamento da Educação Básica.
- Aguado, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Aires, I. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?..Publicado em Cadernos de Formação de Professores, N° 1, pp. 21-30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", Aveiro :INAF0.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: EDIÇÕES PEDAGO; LDA.
- Almeida, S. L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- APROTED (2008). O Fim do Teatro na Escola?. *Escola Informação*, 223, 26-28.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill.
- Arnal, J.; Rincón, D. e Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor .
- Bailey, S. (1997). Drama: A Powerful Tool for Social Skill Development. *Disability Solutions, Vol.2,1*, 1-15.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: EDIÇÕES 70, Lda.
- Beja, F.; Topa, J.; Madureira, C. (2010). *Drama Pois! Jogos e projectos de expressão dramática – jardins-de-infância, ATL e Escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Bessa, N.; Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, D. (1997). El arte dramático. In Hargreaves, D.J. (Dir.), *Infancia y educación artística (pp.148-156)*.Madrid: Ediciones Morata.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica da la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: FCUL. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>. (Acedido em 23 de fevereiro de 2012).

- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black e New York: Drama Publishers.
- Cerezo, S. S. (dir.). (1997). *Enciclopédia de educação infantil : recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Vol. VI. Rio de Janeiro: Nova Presença, Lda.
- Çetingöz, D & Günhan, B. C. (2012). *The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six*. (disponível em http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/index.php/efdergi/article/view/V41_N2_05/V41_N2_05, consultado pela última vez a 26/05/2013).
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Acime.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Conard, F. & Asher, W. (2000). Self-concept and Self-Esteem Through Drama: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, Vol.14,1, 78-84.
- Correia, J. (2000). Alguns fundamentos teóricos do drama. *Noesis*, 53 (disponível em <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier9.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Cortesão, L.; Amaral, M.; Carvalho, I.; Casanova, M.; Lopes, P.; Monteiro, E.; Ortet, M. e Pestana M. (1995). *E agora tu dizias que... jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379.

- Coutinho, C.P., & Junior, J.B.B. (2007). Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: a perspetiva de professores e alunos. In Santana, M. O. R.; Ramos, M. A.; Alves, A. B.,(org.) – “Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia : atas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia. Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho.
- Couto, J. M. (2008). (Des)dramatizando a Língua Portuguesa no Ensino Básico. *Saber (e) Educar*, 13, 203-216.
- Cruz, J. M. Z. (2010). *Educação do carácter, no sentido de bem-estar subjetivo: um programa de relações humanas para crianças*.(disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12605/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20caracter%20no%20sentido%20de%20bem-estar%20subjetivo.pdf>, acedido a última vez em 26-05-2013).
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Nova Iorque: McMillan.
- Dias, M. dos A. F. (2009). *PARA UMA GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialidade em Expressão e Educação Dramática.
- Dickinson, R., Neelends, J. & Shenton Primary School. (2006). *Improve your Primary School through drama*. Londres: David Fulton Publishers.
- Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes.Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Faure, G.; Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica. In Abrantes, P., Figueiredo, C.C. & Simão, A. M. V., *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (pp.41-66). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Firmino, B. (2006). *Teatro na Educação*. APROTED (disponível em <http://teatronaeducacao.blogspot.pt/2006/02/teatro-na-educao-firmino-bernardo.html>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Folhadela, P. (2000). Educação e Cultura: Uma urgente articulação. *Noesis*, 53 (disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier1.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Fraga, J. (2000). Pedagogia e didática do drama. *Noesis*, 53, (disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier8.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Fragateiro, C. (2006). *Teatro na escola – a urgência de uma definição programática*. APROTED (disponível em <http://teatronaeducacao.blogspot.pt/2006/04/teatroescola-urgncia-de-uma-definio.html>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, Vol.96, 3, 131-139.
- Freitas, E., Simões, M. C. & Martins, A. P. L. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. In Atas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Freitas, L.V.; Freitas, C.V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria, Guias práticos*. Porto: Asa Editores.

- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gentile, P & Bencini, R. (2000). Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. *Nova Escola*, 19-31.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. (4ª ed.).Oeiras: Celta Editora.
- Gilham, B.(2000). *The research interview*. Londres e Nova Iorque: Continuum.
- Gillies, R.M. (2007). *Cooperative learning : integrating theory and practice* .Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Gomez, G.R., Flores, J. & JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, M.S.M.S. (1996). *O Jogo Dramático como Estratégia de Ensino*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Gonçalves, T.S.M. (2004). *Aprendizagem Cooperativa e Tutoria de pares em contexto escolar: Implicações para o desenvolvimento*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Gonçalves, M.J. & Trindade, R. (2008). *O corpo como lugar da diferença: espaços e tempos de comunicação através da Expressão Dramática*. Porto: Centro de Investigaçõe de Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Graue, E., Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Guerra, C.I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Pincípia Editora, Lda.
- Guerra, M. (2007). *Expressão Dramática. Clarificar conceitos e suas consequências*. Porto: Casa da Música (disponível em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Manuel%20Guerra.pdf>, consultado pela última vez em 25/04/2013).
- Hartigan, P. (2012). Using theater to teach social skills: researchers documents for children with autism. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, Vol.77,9*,30-34.
- Heinig, R. B. (1993). *Creative drama for the classroom teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hodgson, J. (1984). *The uses of Drama: acting as a social and educational force*. Londres: Methuen London Ltd.
- Holstein, J.A. & Gubrium, F.J. (1995). *The active interview*. California: SAGE Publications, Inc.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol.9,1*, 57-72.
- Jacobs, G. M., Lee, C, & Ng, M. (1997). *Co-operative learning in the thinking classroom*. Apresentado na International Conference on Thinking, Singapore.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. P. (2009). *Joining together : group theory and group skills*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- *Jonhson, D.W.; Jonhson, R.T. (1999) Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.*
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan.
- Kempe, A. & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for setting for students with autism. *Support for Learning, vol.27,3*, 97-102.
- Kowalsky, I. (2000). *A avaliação na área da expressão dramática no 1.º ciclo*. Educação & Comunicação, 3, 70-79.
- Kowalsky, I. (2003). A formação para a educação artística/expressão dramática na educação de infância e no 1ºciclo da educação básica. *Educare apprendere, 1*, 53-63.
- Landier, J.C. & Barret, G. (1994). *A expressão dramática e o teatro*. Porto: Edições ASA.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Coleção Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lello, J. & Lello,E. (1978). *Lello universal : dicionário enciclopédico Luso-Brasileiro*. Vol. I e II. Porto: Lello & Irmão.
- Leitão, M. M. (2004). Drama e desenvolvimento moral: Perspectivas, modalidades e alguns equívocos. *Educare-Educere: Revista da Escola Superior de Educação, Ano X, n.º Especial* ,189-208.
- Leitão, M. M. (2006). Atitudes criativas e competências lúdicas no Jogo Dramático. *Educare-Educere : Revista da Escola Superior de Educação, Ano XI, n.º Especial*, 85-100.

- Lobo, T. I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Lopes, J.A., Rutherford, R.B., Cruz, M. C., Mathur, S.R. & Quinn, M.M. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J.; Silva, S.H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa-Porto: Lidel, Edições Técnicas.
- Lopes, M.V.C. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Coleção Cadernos Pedagógicos, nº42. Porto: Edições ASA.
- Magalhães, M.M. de S. C. & Gomes, A. (1964). *A Criança e o teatro*. Coleção Educativa, série 0, nº 5. Lisboa: Direção Geral do Ensino Primário.
- Marques, E. de B. & Fróis, J. P. (1999). Conclusões da conferência: Educação estética e artística. *Noesis*, 52 (disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier3.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Marques, J. & Sarmento, T. (2007) *Investigação – acção e construção da cidadania*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Marques, R. (2001). *Saber educar – guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da educação artística. *Noesis*, 67, 26-29.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McGregor, L; Tate, M.; Robinson, K. (1977). *Learning Through Drama: Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, Goldsmith's College, University of London. Londres: Hienemann Educational Books.

- Melo, M. do C. (2006). *A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais*. In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIEd).
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Mem Martins:ME-Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1ºCiclo.4ª Edição*. Mem Martins:ME-Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Bruxelas: Eurydice.
- Mir, C. (coord.); Casteleiro, J.M.; Castelló, T.; Cirera, I.; García, M.T.; Jorba, A.; Leciñena, M; Molina, L.; Pardo, A.M.; Rué, J.; Torredemer, M.; Vila, I. (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo, C.; Gisbert, D.D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Monod, R. (1983). *Jeux dramatiques et pedagogie*.Collection des Cahiers de l'Éducation permanente. Paris: Edilig.
- Monteiro, M.P. (trad.) (2004). *Jogos de Cooperação*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Monot, R. (1989). Apologia do jogo dramático. *Aprender*, 7, 16- 20.
- Morais, D. (2009). As actividades de enriquecimento curricular – Ensino Artístico obrigatório?. *Noesis*, 76, 22-23.

- Montoya, M. D. G., Saez, A. A., Montoya, C. G., Valverde, R. H., López, J.G., López, A. M. et al. (2009). *Aprender a Cooperar y Cooperar para Aprender: Tanto Monta, Monta Tanto*. IX Jornadas de Aprendizaje Cooperativo. Almería.
- Nóvoa, A. (1989). A expressão dramática e a formação de professores (Apontamentos Ligeiros). *Aprender*, 9, 14-17.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM .
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo : una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ª Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, F. (2004). *Nota sobre o ensino artístico*. APROTED (disponível em <http://teatronaeducacao.blogspot.pt/2005/12/nota-sobre-o-ensino-artstico-fernando.html>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Rebelo, F. (2005). *O Ser e o Ter – reflexão desencantada acerca da educação estética e artística no actual sistema de ensino*. APROTED (disponível em <http://teatronaeducacao.blogspot.pt/2005/12/o-ser-e-o-ter-reflexo-desencantada.html>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Rocha, C. & Morais, A. M. (1999). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos da escola: Uma inovação possível. *Inovação*, Vol.12,2, 53-73.

- Rolla, J. (1991). *Brincar a ser*. Porto: Edições ASA.
- Rooyackers, P. (2004). *101 jogos dramáticos - Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: Edições ASA.
- Ruiz, R. O. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Ediciones ALFAR.
- Ryngaert, J.P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Santos, M. C. F. (1998). *O contributo das expressões artísticas para a aquisição de competências sociais na infância: relato de uma experiência*. Projeto desenvolvido de acordo com o Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, no ramo de Expressões Artísticas Integradas. Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física, Instituto de estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Santos, M. E. B. (2000). Melhor ensino artístico, melhor educação. *Noesis*, 53 (disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier2.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Santos, M. E. B. (2003). A importância da educação artística no desenvolvimento global da criança. *Educare apprendere*, 1, 13-21.
- Santos, M. E. B. (coord.). (2011). Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarmiento, M. J. (2003) O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Silva, A. (2007). *O Teatro e a Expressão Dramática no Sistema de Ensino Português*. Porto: Casa da Música (disponível em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/antoniosilva.pdf>, consultado pela última vez em 25/04/2013).
- Silva, A. S. (2000). A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas. *Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A.S. & Pinto, J.M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, M. I. L. (2003). A integração das expressões no currículo - Questões suscitadas pela elaboração das Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar. *Educare apprendere*, 1, 75-81.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Soares, M. F. M. et al. (1996). Nova Enciclopédia Portuguesa. Vol. IV e V. Alfragide: Clube Internacional do livro.
- Sousa, A.B. (2003 a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 1º volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (2003 b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 2º volume – Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Sprinthall, Norman A. & Sprinthall Richard C. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: MACGRAW-HILL de Portugal, Lda.

- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A..
- Torres, G. M. F. A. (2008). *A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A.S., Silva & J.M., Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, L. & Lourenço, C. (1999). É a educação pela arte uma experiência datada? *Noesis*, 52 (disponível em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier7.htm>, consultado a última vez em 25/04/2013).
- Varela, P.I.V. (2009). ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de educação – Universidade do Minho.
- Vasconcelos, T. (2003). A formação para o ensino da educação artística - Propostas de Reconceptualização. *Educare apprendere*, 1, 123-142.
- Vilela, M. L. da C. M. (1995). *Drama na formação pessoal e social: um argumento para a sua inclusão no currículo*. Projeto desenvolvido de acordo com o Regulamento dos Cursos de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial, no ramo de Expressões Artísticas Integradas. Secção de educação pelo Movimento e pela Arte, CEFOPE, Universidade do Minho, Braga.
- Zabalza, M.A. (1987). *Areas, médios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Legislação consultada:

- Lei de Bases do Sistema Educativo - lei nº49/2005 de 30 de agosto (versão atualizada. 1ª versão – Lei nº 46/86, de 14 de outubro)
- Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho
- Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de novembro
- Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro (Revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001)
- Diário da República, 2.ª série, N.º 275, de 23 de dezembro de 2011

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização para a recolha de dados



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Ex.mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação:

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, encontramos-nos a realizar o nosso estudo/projeto de intervenção. Este enquadra-se no estágio que estamos a realizar na turma G, do 2ºano, da Escola EB1 de S. Lázaro, sob a orientação da professora supervisora Maria dos Anjos Flor Dias e do professor cooperante Celestino Oliveira.

Este estudo/projeto, tem como objetivo primordial, compreender quais os contributos da expressão dramática na introdução à aprendizagem cooperativa na sala de aula.

Neste quadro, gostaríamos de solicitar a Vossa autorização para realizarmos registos áudio e vídeo das atividades que iremos realizar, nas quais o seu educando poderá aparecer.

Comprometemo-nos a utilizar estes materiais para fins, exclusivamente, académicos e de investigação.

Manifestamos desde já a nossa disponibilidade para quaisquer informações adicionais sobre este estudo. Agradecendo antecipadamente a Vossa colaboração, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Braga, 18 de janeiro de 2013

(Ana Moreira)



Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ tomei conhecimento e autorizo o registo áudio e vídeo nos quais o meu educando participe, no âmbito dos estudos/projetos desenvolvidos pela mestrandas Ana Moreira.

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos sobre estes estudos/projetos de intervenção e que, a qualquer momento, o meu educando poderá cessar a sua participação, sem qualquer consequência para ele.

Braga, _____ de _____ de 2013.

Assinatura

Anexo 2 – Grelha de autoavaliação individual

Grelha de autoavaliação individual

“Como participei no trabalho de grupo”

Nome: _____ Data: __/__/__

Elementos do Grupo: _____

Após teres dado o teu contributo para a tarefa realizada em grupo, vais agora avaliar a tua prestação individual. Sê o mais sincero e honesto possível.

Faz um (X) debaixo da tua resposta.

Sim **Não**

No meu grupo, consegui fazer muito bem o seguinte:

	Sim	Não
Respeitei as regras da sala		
Partilhei as minhas ideias com os outros elementos do grupo		
Respeitei as ideias dos outros		
Participei com entusiasmo		
Falei baixinho de forma a não perturbar os outros		
Esperei pela minha vez para falar		
Escutei atentamente os outros		
Partilhei os meus materiais com quem precisava, sempre que me pediram		
Incentivei/encorajei os meus colegas de grupo		
Resolvi as situações sem causar conflito		
Ajudei os colegas que necessitavam		
Refleti sobre o meu trabalho no grupo		

Anexo 3 – Grelha de autoavaliação de grupo

Grelha de autoavaliação do trabalho de grupo

“Como trabalhamos em grupo”

Elementos do Grupo: _____ Data: __/__/__

Pensem na maneira como o vosso grupo trabalhou. Avaliem a prestação geral do grupo e respondam às questões de acordo com o que se adequar à vossa prestação na tarefa de hoje, sejam o mais sinceros e honestos possível.

Assinalem com (X) a resposta que vos parecer mais correta.

1– Nós achamos que:

- O grupo trabalhou bem
- O grupo podia ter trabalhado mais
- O grupo não trabalhou o suficiente

2 – Todos os elementos do grupo participaram na atividade.

- Sim Não

2 .1. -Se não, quem poderia ter participado mais?

_____.

3 – Todos os elementos do grupo compreenderam a atividade.

- Sim Não

4 – Ajudamo-nos uns aos outros para nos concentrarmos no trabalho.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

5 – Todos contribuímos com ideias e opiniões.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

6- Discutimos as nossas ideias de forma educada (sem nos chatearmos ou perturbarmos os outros)

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

7- Dividimos as tarefas e partilhámos responsabilidades.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

8- Conseguimos chegar a um consenso.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

9- Gerimos bem o nosso tempo.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

10- Exemplo de dificuldades que o nosso grupo encontrou:

11-Para resolver a dificuldade, o nosso grupo:

12 - Como avaliam o trabalho do grupo, hoje?

				
Super! Verdadeiramente muito concentrado.		Concentrado a maior parte do tempo.		Distraído a maior parte do tempo.

Anexo 4 – Guião da entrevista

Guião da Entrevista

Tema	Aprendizagem cooperativa
Objetivos	*Perceber quais as conceções que as crianças têm, agora, acerca do trabalho de grupo, por forma a que se possa comparar, <i>à posteriori</i> , com as conceções prévias dos alunos; *Conhecer a opinião das crianças relativamente às experiências de aprendizagem cooperativa que vivenciaram; *Compreender o impacto que as estratégias de ação, utilizadas pela investigadora, tiveram no grupo.
Duração	25/35 Minutos
Número de participantes	8/ 9 Alunos

Introdução:

Apresenta-se aos alunos o tema da entrevista, explicando que pretendemos a sua colaboração para podermos conhecer a (s) sua (s) opinião (ões), assegurando o carácter confidencial das informações.

Questão 1: Antes de começarmos a trabalhar em grupo na sala de aula, perguntei-vos o que era para vós “trabalhar em grupo”. Agora, coloco-vos a mesma questão: O que é para vocês trabalhar em grupo?

Questão 2: O que consideram essencial para se trabalhar bem em grupo?

Questão 3: Na vossa opinião, que vantagens/desvantagens têm os trabalhos de grupo?

Questão 4: O que têm a dizer acerca dos trabalhos de grupo que fizeram?

Questão 5: Acham que os trabalhos de grupo vos ajudaram a aprender/compreender melhor as matérias?

Questão 6: Se vos pedisse para descreverem, numa palavra, como foi para vocês esta experiência, o que me diriam?

Anexo 5 – Jogos/Situações de Exploração Dramática

Jogos/Situações de Exploração Dramática	Estratégias	Objetivos	Tempo	Organização do grupo	Materiais
Cola de Contato	<p>*Pedir aos alunos que se movimentem individual e ritmicamente ficando unidos por uma parte do corpo logo que se toquem;</p> <p>*Devem continuar a explorar diferentes movimentos no espaço, mas sem se descolarem.</p>	<p>*Tomada de consciência de si e do outro;</p> <p>*Percepção Corporal;</p> <p>*Percepção rítmica;</p> <p>*Coordenação;</p> <p>* Consciência do coletivo.</p>	10m	<p>*Individual;</p> <p>*Pares;</p> <p>*Grupo no espaço.</p>	<p>*Músicas c/diferentes ritmos;</p> <p>*Computador;</p> <p>*Colunas</p>
Espelho	<p>*Em pares, frente a frente, olhos nos olhos, um é a <i>imagem</i> o outro o espelho. A <i>imagem</i> e o <i>espelho</i> estarão frente a frente;</p> <p>*A <i>imagem</i> faz pequenos movimentos fluidos e lentos e o <i>espelho</i> reproduz, em simultâneo e “em espelho”;</p> <p>*Deve chamar-se a atenção para estarem relaxados e concentrados e usarem todos os planos e direcções</p>	<p>*Consciência de si e do outro;</p> <p>*Percepção Corporal;</p> <p>*Comunicação com o par.</p>	10m	<p>*Pares em pé, frente a frente em roda;</p> <p>A – Espelho B – Imagem</p> <p>(vice-versa)</p>	

<p align="center">Escultores de Sentimentos</p>	<p>*A é o escultor B o bloco de barro A começa a esculpir a estátua, moldando cuidadosamente com as mãos a posição do corpo;</p> <p>*Os escultores são convidados a dizer de que estátua gostam mais e porquê;</p> <p>*Invertem-se os papéis.</p>	<p>*Relação com o outro;</p> <p>*Comunicação com outro;</p> <p>*Cooperação;</p> <p>*Capacidade de expressão;</p> <p>*Criatividade.</p>	<p>15m</p>	<p>*Pares.</p>	
<p align="center">Imitar o chefe</p>	<p>*Os alunos organizam-se numa roda ocupando o máximo de espaço;</p> <p>*Escolhe-se um aluno para iniciar o jogo;</p> <p>*O chefe propõe uma maneira de andar;</p> <p>*Todos imitam o chefe, reproduzindo o movimento proposto;</p> <p>*A um sinal do professor, o aluno seguinte da roda passa a ser o chefe.</p>	<p>*Tomada de consciência de si e do outro;</p> <p>*Interação com o outro;</p> <p>*Observar atentamente o outro;</p> <p>*Imitar gestos/movimentos;</p> <p>*Explorar diferentes formas de se deslocar.</p>	<p>5/10m</p>	<p>*Todos em pé, numa roda.</p>	
<p align="center">Gestos</p>	<p>*Organizar a turma numa fila;</p> <p>*O professor ensina ao primeiro aluno da fila uma sequência de gestos;</p> <p>*O aluno aprende os gestos e vai</p>	<p>*Tomada de consciência de si e do outro;</p> <p>*Interação com os outros;</p> <p>*Atenção prestada ao outro;</p> <p>*Cooperação com os outros na execução</p>	<p>10m</p>	<p>*Grupo dividido em dois:</p> <p>A – Executam a atividade;</p> <p>B- Observam.</p>	<p>*Músicas com diferentes ritmos;</p> <p>*Computador;</p> <p>*Colunas.</p>

<p>✓ Fruição/Variante 1</p>	<p>buscar o colega seguinte da fila, a quem ensina esses gestos;</p> <p>*O jogo segue até que o último aluno da fila conheça a sequência de gestos.</p> <p>*Com os alunos em roda e de pé, o professor elege um aluno para iniciar uma sequência de gestos;</p> <p>*O aluno deverá começar por dizer que tarefa se propõe fazer;</p> <p>*Depois mima um primeiro gesto;</p> <p>*O colega à sua direita repete este gesto e acrescenta-lhe um segundo de forma a que forme uma sequência;</p> <p>*O terceiro jogador repete os dois gestos e continua, acrescentando mais um gesto;</p> <p>*O jogo continua até que a tarefa seja concluída.</p>	<p>da tarefa;</p> <p>*Mimar uma sequência de gestos.</p> <p>*Relação com o outro;</p> <p>*Atenção prestada ao outro;</p> <p>*Comunicação com outro;</p> <p>*Cooperação com os outros na execução da tarefa;</p> <p>*Capacidade para mimar conjuntamente uma sequência de uma situação recriada ou imaginada;</p> <p>* Capacidade de expressão;</p> <p>*Criatividade.</p>	<p>10m</p>	<p>(vice-versa)</p> <p>*Pares</p>	
<p>Encontros às escuras</p>	<p>*Movimentar-se vagarosamente pelo espaço (de olhos vendados e em silêncio);</p> <p>*Ao encontrarem-se com outro colega param, tiram as vendas e</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Comunicar com outro;</p>	<p>5/10m</p>	<p>Todo o grupo, em pé, movimenta-se no espaço.</p>	<p>*Vendas para cada um dos alunos</p>

	<p>cumprimentam-se com gentileza (apenas gestualmente, continuando a andar, mas de mãos dadas sem incomodarem ou esbarrarem com os colegas que ainda não encontraram um par);</p> <p>*O jogo continua até que todos tenham encontrado um par.</p>	<p>*Expressar-se gestualmente/mimicamente;</p> <p>*Explorar o espaço.</p>			
Chapéu dos sentimentos	<p>*Convidam-se os alunos a refletir sobre os sentimentos experimentados (todos os alunos deverão usar o chapéu, aquele que o tiver deve partilhar com os colegas os sentimentos experimentados. Os restantes colegas devem ouvir com atenção, estando proibidos de fazer comentários ou discutir);</p> <p>*Debate-se o que foi dito entre todos os alunos (assim que cada aluno faça a sua partilha, poder-se-ão gerar momentos de reflexão conjunta).</p>	<p>*Refletir sobre o vivido;</p> <p>*Partilhar sentimentos, ideias e opiniões;</p> <p>*Saber escutar o outro;</p> <p>*Respeitar o outro.</p>	5/10m	Toda a turma sentada em roda	
Bicharada	<p>*O professor apresenta imagens de diferentes animais;</p> <p>*Convida os alunos a experimentarem deslocar-se como se fossem esses animais (por exemplo: Vamos saltar como se fossemos cangurus/ Vamos rastejar como se fossemos cobras, etc.).</p>	<p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Descobrir diferentes formas de deslocamento;</p> <p>*Imitar personagens.</p>	5/10m	Todo o grupo, em pé, movimenta-se no espaço.	*Cartões com imagens de animais para todos os alunos

<p>✓ Variante 1</p>	<p>*Cada aluno escolhe um lugar na sala para iniciar o jogo (os alunos devem espalhar-se pela sala);</p> <p>*Ao comando do professor, todos devem imitar a forma de deslocamento do animal do seu cartão (movimentando-se pela sala sem tocar nos colegas e sem interagirem uns com os outros);</p> <p>*Quando o professor disser “stop” todos devem parar na posição e no lugar em que estiverem (como se tivessem congelado);</p> <p>*Retomam a ação assim que o professor dizer “ação”.</p> <p>*O professor introduz a regra de que os alunos cujo animal do cartão for o mesmo agrupam-se caminhando juntos.</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Contactar com pares diferentes;</p> <p>*Expressar-se gestualmente/mimicamente;</p> <p>*Imitar personagens;</p> <p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Explorar diferentes formas de deslocamento.</p>	<p>5/10m</p>	<p>A pares e/ou grupos de 3, em pé, movimentam-se no espaço.</p>	<p>*Cartões com imagens de animais para todos os alunos</p>
<p>Viagem de barco</p>	<p>*Pede-se aos alunos que imaginem que estão a fazer uma viagem de barco (pedindo-lhes que caminhem escutando o som do mar);</p> <p>*Depois diz-se que o mar está com alguma ondulação (os alunos balançam para a esquerda e para a direita lentamente ao som das ondas</p>	<p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Consciência do ritmo;</p> <p>*Explorar diferentes movimentos corpo;</p> <p>*Desenvolver a capacidade simbólico-dramática.</p>	<p>5/10m</p>	<p>Todo o grupo, em pé, movimenta-se no espaço.</p>	<p>*Sons do mar com diferentes ritmos (calmo, agitado, muito agitado),</p> <p>*Leitor de Cd;</p> <p>*Colunas.</p>

	<p>do mar);</p> <p>*As ondas começam a ser cada vez mais fortes (os alunos balançam o corpo mais rapidamente, ao som do mar agitado)</p> <p>*Aproxima-se uma onda muito grande (todos se baixam para não serem apanhados pela onda);</p> <p>*Repetem-se estes dois últimos passos;</p> <p>*O mar fica agora mais calmo (os alunos levantam-se lentamente e desfrutam da paisagem, apreciando o som do mar, a brisa, etc.).</p>				
Naufração	<p>*O professor atribui, aleatoriamente, a cada um dos elementos dos grupos, um cartão com descrição dum personagem (por ex. mulher grávida, criança, velhinho, jovem, etc. – indicando o nome, idade, sexo, o que faz, porque é que estava no barco);</p> <p>*Exploram, em grupo, o seu personagem (apresentando-se uns aos outros);</p> <p>*o professor pede aos grupos que imaginem que estavam de novo no barco;</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Desenvolver a cooperação entre pares;</p> <p>*Desenvolver espírito de equipa;</p> <p>*Despertar para os valores, como a solidariedade;</p> <p>*Desenvolver a o respeito pelo outro;</p> <p>*Desenvolver a comunicação;</p> <p>*Representar personagens;</p>	15m	A turma organiza-se em 4 grupos de 5 alunos e um grupo de 6.	

	<p>*Comunica aos grupos que o barco tem uma avaria e está prestes a naufragar, para o poder manter a navegar, um dos elementos do grupo terá de lançar-se ao mar;</p> <p>*O grupo deve decidir e convencer, apenas verbalmente, quem vai abandonar a jangada;</p> <p>*Cada elemento do grupo deve apresentar argumentos para não ser ele a vítima;</p> <p>*Quando o professor disser “Têm um minuto”, alguém tem de se atirar da jangada fora para salvar os restantes tripulantes;</p> <p>*Se no fim do tempo ainda estiverem os quatro na jangada, afogam-se todos.</p>	<p>* Desenvolver a capacidade simbólico-dramática.</p>			
<p>À Descoberta do Som</p>	<p>*O professor pede a cada um, na sua vez, para fazer um som (por exemplo: porta a ranger, choro, assobio, etc.);</p> <p>*Escolhem o som de que mais gostaram e, um a um, vão repetir esse som (verificamos quantas variedades desse mesmo som poderão existir);</p>	<p>*Explorar diferentes sons;</p> <p>*Consciência da variação dos sons.</p>	<p>5/10m</p>	<p>Todo o grupo sentado em roda.</p>	

<p>✓ Variante 1</p>	<p>*O jogo inicia-se com um dos pares;</p> <p>*Um dos alunos dos pares deve ter os olhos vendados;</p> <p>*Pede-se aos restantes (guias) que se dispersem pelo espaço e ocupem uma determinada posição sentando-se no chão;</p> <p>*O guia emite um determinado som (previamente definido com o parceiro) e o parceiro terá de ir ao seu encontro;</p> <p>*Invertem-se os papéis.</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Desenvolver a confiança no outro;</p> <p>*Cooperar com o outro;</p> <p>*Ajudar o outro;</p> <p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Orientação espacial;</p> <p>*Consciência do som.</p>	<p>5/10m</p>	<p>Pares:</p> <p>A- Guia B- De olhos vendados segue indicações de A</p> <p>(vice-versa)</p>	<p>*13 Vendas.</p>
<p>✓ Variante 2</p>	<p>*Pede-se que o jogo se inicie com dois pares a jogarem simultaneamente (deve assegurar-se que os sinais sonoros combinados entre os pares são bastante diferentes, para que seja mais fácil).</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Desenvolver a confiança no outro;</p> <p>*Cooperar com o outro;</p> <p>*Ajudar o outro;</p> <p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Orientação espacial;</p>	<p>10m</p>	<p>Pares:</p> <p>A- Guia B B- De olhos vendados segue indicações de A</p> <p>(vice-versa)</p>	<p>*13 Vendas.</p>

		*Consciência do som.			
Campo Minado	<p>*Pede-se aos pares que decidam quem vai ser o cego e quem será o guia;</p> <p>*Três pares são escolhidos para atravessarem o campo minado;</p> <p>*Os restantes alunos são as “minas” e devem estar espalhados pela sala sem se moverem, mas se o cego lhes tocar pode saltar sobre ele “explodindo”.</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Desenvolver a cooperação entre pares;</p> <p>*Desenvolver espírito de equipa;</p> <p>*Despertar para os valores, como a solidariedade;</p> <p>*Desenvolver a o respeito pelo outro;</p> <p>*Desenvolver a comunicação;</p> <p>*Representar personagens;</p> <p>*Desenvolver a capacidade simbólico-dramática.</p>	15m	<p>Pares:</p> <p>A- Guia</p> <p>B- De olhos vendados segue indicações de A</p> <p>(vice-versa)</p>	
Todos diferentes	<p>*O professor explica aos alunos que cada um será “diferente” (por exemplo: um é cego e só tem o braço direito; outro é cego e só tem o braço esquerdo; outro é cego; outro não tem braços, outro não tem uma perna, etc.);</p>	<p>*Perceber o papel da cooperação nos processos de inclusão;</p> <p>*Compreender e aceitar as dificuldades dos outros;</p> <p>*Tomar consciência de si e dos outros;</p> <p>*Respeitar os outros;</p>	5/10m	<p>Todo o grupo no espaço</p>	<p>Vendas</p> <p>Cordas</p>

Reflexão	<p>*Depois pede que se desloquem pelo espaço experimentando diferentes movimentos em diferentes planos (saltar, agachar, andar pra frente e para trás, para a esquerda e para a direita, em cima e em baixo, etc.);</p> <p>*O professor reúne os alunos e pergunta quais as dificuldades que cada um sentiu e se com ajuda dos colegas teria sido/ou não mais fácil, focando o papel da cooperação também como forma de inclusão.</p>	<p>*Explorar o espaço;</p> <p>*Orientação espacial;</p> <p>*Representar personagens.</p>			
Juntos conseguimos	<p>*O professor distribui por cada um dos grupos uma folha e lápis de cor, depois explica que cada elemento do grupo será “diferente” (por exemplo: um é cego e só tem o braço direito; outro é cego e só tem o braço esquerdo; outro é cego e surdo e o outro não tem braços);</p> <p>*Explica aos grupos que todos juntos, apesar das diferenças, terão de desenhar na folha um barco, dando 10 min. para o fazerem;</p>	<p>*Perceber o papel da cooperação nos processos de inclusão;</p> <p>*Compreender e aceitar as dificuldades dos outros;</p> <p>*Cooperar com o outro,</p> <p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Respeitar o outro;</p> <p>*Ajudar o outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Representar personagens.</p>	20m (10+10)	Grupos de 4/5 elementos, sentados em roda	<p>Vendas</p> <p>Cordas</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Lápis de cor</p>

<ul style="list-style-type: none"> Fruição/Variante 1 	<p>*Os grupos expõem os seus trabalhos e depois a turma deverá decidir de qual gostaram mais;</p> <p>*O professor propõe à turma que todos juntos, tentem reproduzir o desenho.</p>	<p>*Apreciar e valorizar o trabalho dos outros;</p> <p>*Cooperar com os outros.</p>		<p>Toda a turma em roda</p>	
<p>Segredos</p>	<p>*O professor põe em circulação uma frase, segredando-a ao ouvido do aluno que está à sua direita;</p> <p>*Explica aos alunos que a frase só pode ser dita uma vez e que o aluno que a ouve deve repetir ao colega à sua direita o que conseguiu perceber, independentemente de fazer sentido ou não;</p> <p>*Quando a frase chegar ao último aluno, (o que está à esquerda do professor) o professor pede para que a digam em voz alta, para que seja comparada com o segredo inicial;</p> <p>*Poder-se-á repetir, mas desta vez devendo ser um aluno a pôr uma frase em circulação.</p>	<p>*Perceber o papel da comunicação na relação com o outro;</p> <p>*Tomar consciência de si e dos outros;</p> <p>*Ouvir atentamente o outro;</p> <p>*Respeitar os outros.</p>	<p>5/10m</p>	<p>Todo o grupo sentado numa roda</p>	

<p align="center">Falar e Ouvir</p>	<p>* O professor pede a cada elemento do par que escolha um tema e, ao sinal dado, devem começar a falar os dois ao mesmo tempo (durante um minuto, nenhum dos dois pode para de falar);</p>	<p>*Perceber o papel da comunicação;</p> <p>*Respeitar a vez dos outros para falar;</p> <p>*Saber escutar o outro;</p> <p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Respeitar o outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro.</p>	<p>10m</p>	<p>Pares</p>	
<p align="center">Maus Ouvintes</p>	<p>*O professor pede a colaboração de três voluntários (seleciona aqueles que sabe que à partida não ficarão tão constrangidos);</p> <p>*De seguida pede -lhes que saiam da sala e que pensem numa pequena história/episódio que queiram contar aos colegas;</p> <p>*Na sala explica aos restantes alunos que os voluntários vão entrar para contar uma história e combinam-se que durante a narração deverão adotar diferentes comportamentos (Entra o primeiro voluntário, conta a sua história e os restantes colegas devem “não ouvir”, comportando-se de modo desatento, olhando para fora, lendo, escrevendo... Entra o segundo voluntário, mais uma vez os colegas “não vão ouvir”, só que agora vão falar em voz baixa;</p>	<p>*Perceber o papel da comunicação não-verbal;</p> <p>*Saber escutar o outro;</p> <p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Respeitar o outro;</p> <p>*Relacionar-se com o outro;</p> <p>*Colocar-se no lugar do outro;</p> <p>*Representar situações.</p>	<p>10/15m</p>	<p>Individual Todo o grupo sentado em roda.</p>	

	entra o terceiro voluntário, os outros deverão ouvi-lo com a maior atenção (mostrar interesse através do contacto visual, postura corporal e colocando questões, sem interromper).				
Mau ambiente	<p>*O professor (que já combinou, previamente, com um dos alunos que iriam encenar uma pequena discussão), chama o aluno em questão e pergunta-lhe por exemplo: Onde está aquele material que eu te pedi para trazer?”;</p> <p>* O aluno diz que não trouxe e inicia-se uma séria e feia discussão à frente dos restantes alunos (o aluno deverá sair da sala fazendo de conta que está muito chateado e quase a chorar);</p> <p>*Possivelmente esta situação irá causar mau estar nos demais alunos, então procede-se ao momento de reflexão.</p>	<p>*Tomar consciência de si e do outro;</p> <p>*Compreender que um “mau ambiente” no grupo dificulta o trabalho.</p>	10m	Grupo sentado em roda.	
Pensar e Agir	<p>*O professor entrega a cada grupo uma história/situação de conflito (situações de conflito que já aconteceram na sala de aula);</p> <p>*Depois dos grupos terem lido e analisado a situação, pede-lhes que imaginem que eram esses</p>	<p>*Tomar consciência de si e dos outros;</p> <p>*Colocar-se no papel do outro;</p> <p>*Ouvir atentamente o outro;</p> <p>*Respeitar os outros;</p>	15/20 m	Em grupos (4 grupos de 5 elementos e um grupo de 6)	

	<p>personagens e que pensem como agiriam;</p> <p>*O professor propõe aos grupos que apresentem a sua situação à turma, dando-lhe continuidade, representando o seguimento/resolução da situação.</p>	<p>* Desenvolver a cooperação entre pares;</p> <p>*Desenvolver espírito de equipa;</p> <p>*Resolver/solucionar situações de conflito;</p> <p>*Desenvolver a comunicação;</p> <p>*Representar personagens;</p> <p>* Desenvolver a capacidade simbólico-dramática.</p>			
--	--	--	--	--	--

Texto convertido pelo conversor da Porto Editora, respeitando o Acordo Ortográfico de 1990.