

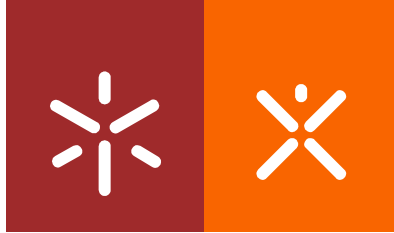


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Filipa Gomes Soares

**Aprender com os outros: Uma Aprendizagem  
Cooperativa centrada no Projeto Curricular  
Integrado**

abril de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Filipa Gomes Soares

## **Aprender com os outros: Uma Aprendizagem Cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado**

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

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**

abril de 2014

**Nome:** Ana Filipa Gomes Soares

**Endereço eletrónico:** anafilipagomessoares@gmail.com

**Telefone:** 918777653

**Número de Cartão de Cidadão:** 13973626

**Título do relatório de estágio:** Aprender com os outros: Uma Aprendizagem Cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado

**Orientador:** Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho

**Ano de conclusão:** 2014

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

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

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

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

(Ana Filipa Gomes Soares)

## AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento de todo o meu trabalho foi fundamental o apoio de algumas pessoas. Desta forma, considero fulcral agradecer a todos os que contribuíram e partilharam comigo vários momentos ao longo do meu percurso académico.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Lurdes Carvalho, pela partilha de conhecimento, estímulo e apreciação crítica de todo o meu trabalho, tornando-me mais reflexiva e autêntica.

À Professora cooperante, Maria da Conceição Duarte Vieira de Castro, por todo o apoio e incentivo ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

Aos alunos, com quem tive oportunidade de trabalhar, pela disponibilidade e carinho. Sem eles este trabalho não poderia ser concretizado.

À Sara, amiga e colega de estágio, pela partilha de ideias, apoio e cumplicidade.

Às minhas colegas de formação, pela partilha de experiências, de pensamentos e companheirismo.

Aos meus pais e familiares, que estiveram disponíveis, em todos os momentos, para ouvir as minhas angústias e pensamentos, incentivando-me a nunca desistir.

Aos meus amigos, especialmente à Susana e à Catarina, pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu percurso académico.

Ao Hugo, por toda a motivação e compreensão.

Muito Obrigada!



## RESUMO

A sala de aula é o local por excelência onde nos é possível perceber a importância da cooperação no processo de aprendizagem, assumindo maior relevância quando se trata de crianças e jovens.

O presente relatório, intitulado “*Aprender com os outros: Uma Aprendizagem Cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado*” é parte integrante do trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se aqui perceber a importância que a cooperação ocupa no processo de ensino e aprendizagem, identificando as principais influências e constrangimentos.

O projeto “*Pequenos Investigadores: Vamos explorar as Tradições e os Costumes de Braga?*” nasceu da resposta aos interesses dos alunos, percebendo que a principal motivação incidia no conhecimento das tradições da sua cidade. Partimos então para a construção de um projeto curricular integrado pois, consideramos que a aprendizagem através de projetos permite aos alunos aprofundar ideias e questões do seu interesse, envolvê-los em atividades diferenciadas e construir os seus saberes a partir das suas próprias experiências. Simultaneamente, não esquecendo os interesses e necessidades do grupo, procurou-se fortalecer e experienciar a cooperação, através da partilha de experiências e ideias, estimulando a comunicação e o fortalecimento das relações enquanto grupo, considerando sempre que cada elemento influencia positivamente o grupo, através das suas perspetivas e experiências.

Sendo um trabalho de investigação-ação, não podemos esquecer que a pesquisa e reflexão constante sobre a ação permitiram melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, especialmente relacionadas com a construção do projeto curricular integrado e com o percurso evolutivo no que respeita à cooperação entre os vários elementos da turma, tornando-os mais autónomos e solidários.

Assim, as conclusões mais relevantes confirmam os contributos do projeto curricular integrado no desenvolvimento de competências do *saber ser, saber estar e saber viver juntos*, valorizando estratégias de cooperação e participação em trabalhos de grupo para a construção partilhada de conhecimentos.

**Palavras-Chave:** Projeto Curricular Integrado, Cooperação, Interação.



## ABSTRACT

The classroom is the place par excellence where it is possible to realize the importance of cooperation in the learning process, assuming greater relevance when it comes to children and youngsters.

The present report, entitled *“Learning from others: A cooperative learning centered in the Integrated Curricular Project”* is an integral part of the work performed under Supervised Teaching Practice II, within the Master in Preschool Education and Teaching in the First Cycle of Basic Education. The intention here is to demonstrate the importance that cooperation takes in the teaching and learning process, identifying the main influences and constraints.

The project *“Little investigators: let’s explore the traditions and customs of Braga?”* was born in response to students’ interests, after we realized that their main motivation was focused on the knowledge of the traditions of their city. Thus we proceeded to build an integrated curricular project because we believe that learning through projects allows students to work on ideas and issues of their interest, engage them in differentiated activities and build their knowledge from their own experiences. Simultaneously, not forgetting the interests and needs of the group, we sought to strengthen and experience cooperation through the sharing of experiences and ideas, encouraging communication and strengthening relationships as a group, always considering that each element influences positively the group, through their perspectives and experiences.

Being this a research-action work, we cannot forget that the constant research and reflection on action allowed the improvement of the whole process of teaching and learning, especially those related to the construction of the integrated curricular project and to the development path of cooperation between the various elements of the class, making them more autonomous and supportive.

Therefore, the most relevant conclusions confirm the contribution of the integrated curricular project in the development of skills such as *to know how to be, to know how to behave, and to know how to live together*, valuing cooperation strategies and participation in group work in the pursuit of shared knowledge building.

**Keywords:** Integrated Curricular Project, Cooperation, Interaction.





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>3</b>
1.1 Caraterização do contexto.....	3
1.2 Caraterização da turma.....	3
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
2.1. Projeto Curricular Integrado .....	7
2.2. Aprendizagem Cooperativa vs Trabalho em grupo .....	9
2.2.1. Conceito(s) e abordagens.....	9
2.2.2. Elementos essenciais.....	13
2.2.3. Vantagens.....	16
2.2.4. O trabalho em grupo nas experiências de ensino/aprendizagem.....	18
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO.....</b>	<b>27</b>
3.1. Abordagem Metodológica.....	27
3.2. Foco de intervenção e Objetivos do projeto.....	29
3.3. Instrumentos de recolha de informação.....	30
3.4. Estratégias de intervenção .....	31
<b>CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – DA CONSTRUÇÃO À AVALIAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
4.1. Levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos acerca do trabalho em grupo .....	33
4.2. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção.....	35

4.3. Aprender com os outros - Avaliação do Projeto de Intervenção .....	56
4.4. Análise reflexiva acerca do trabalho em grupo cooperativo .....	64
<b>CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>73</b>
<b>LEGISLAÇÃO REFERENCIADA</b> .....	<b>74</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>75</b>
Anexo 1 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado .....	77
Anexo 2 – Princípios Pedagógicos .....	78
Anexo 3 – Mapa de Conteúdos da 1.ª Questão Geradora .....	80
Anexo 4 – Mapa de Conteúdos da 2.ª Questão Geradora .....	81
Anexo 5 – Mapa de Conteúdos da 3.ª Questão Geradora .....	82
Anexo 6 – Mapa de Conteúdos da 4.ª Questão Geradora .....	83
Anexo 7 – Desenho Global das Atividades Integradoras do PCI .....	84

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Principais características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional (Pujolás, 2001, adaptado).....	14
<b>Quadro 2</b> - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009) adaptado.....	17

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Tratamento da informação. ....	41
<b>Figura 2</b> - Construção de cavaquinhos.....	42
<b>Figura 3</b> - Cavaquinhos construídos.....	42
<b>Figura 4</b> - Realização dos desenhos.....	45
<b>Figura 5</b> - Banda desenhada sobre a lenda de S. Geraldo. ....	45
<b>Figura 6</b> - Maquete sobre a Capela de S. Geraldo. ....	46
<b>Figura 7</b> - Execução da dança "O Malhão".....	47

<b>Figura 8</b> - Confeção da receita dos Fidalguinhos.....	49
<b>Figura 9</b> - Fidalguinhos realizados pelos alunos.....	49
<b>Figura 10</b> - Dança das cadeiras.....	50
<b>Figura 11</b> - Cooperação na realização dos desenhos.....	52
<b>Figura 12</b> - Cartaz.....	53
<b>Figura 13</b> - Friso Cronológico.....	54
<b>Figura 14</b> - Exposição.....	55
<b>Figura 15</b> - Exposição.....	55
<b>Figura 16</b> - Quadro de estrelas sobre a prestação dos alunos.....	57
<b>Figura 17</b> - Quadro de avaliação das atividades.....	57

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**PCI** – Projeto Curricular Integrado

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**A** - Alunos



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra uma investigação pedagógica que se insere no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho, e tem como foco de estudo a aprendizagem cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado.

O projeto de investigação e intervenção intitula-se por “*Aprender com os outros: Uma Aprendizagem Cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado*”, na medida em que se torna fulcral perceber qual a relevância que a aprendizagem cooperativa ocupa no processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, averiguar de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular integrado promove essa cooperação.

Este relatório evidencia uma parte de um PCI desenvolvido numa turma de 3.º ano, dando destaque a algumas das atividades desenvolvidas e analisando como os alunos são capazes de desenvolver conhecimentos de trabalho em equipa nas diversas atividades do projeto.

No decorrer de toda a intervenção pretendeu-se promover o desenvolvimento de regras e conhecimentos de trabalho em grupo, compreender de que forma um PCI fomenta e ajuda a desenvolver o trabalho em grupo, averiguar o trajeto evolutivo dos alunos relativamente aos conhecimentos de trabalho em grupo, desenvolver competências do *saber ser, saber estar e saber viver juntos* e valorizar a participação ativa de todos os alunos.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto e da turma, que teve como suporte a observação e a interação no contexto, bem como a leitura e análise do Projeto Educativo do Agrupamento. Esta caracterização foi uma mais-valia para conhecer a turma e adequar as estratégias de intervenção aos seus interesses e necessidades.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura que sustentou o projeto de investigação e intervenção, efetuando uma abordagem ao Projeto Curricular Integrado e, posteriormente à Aprendizagem Cooperativa, salientando algumas estratégias utilizadas ao longo da prática, nomeadamente, o trabalho em grupo, que facilita a interação e a aprendizagem com os outros.

Segue-se o terceiro capítulo, destinado à metodologia adotada, destacando alguns aspetos da metodologia de investigação-ação que orientou a intervenção pedagógica. Neste capítulo está, ainda, presente o foco de intervenção do projeto de investigação, os objetivos pretendidos com este projeto, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, realçando a observação, uma

vez que esta é fundamental para perceber o desenvolvimento da ação, e, por fim, as estratégias de intervenção utilizadas.

O quarto capítulo é referente ao desenvolvimento e avaliação da intervenção, onde está presente a descrição do momento de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e algumas atividades intencionalmente planejadas com o recurso a estratégias de cooperação que foram desenvolvidas ao longo do PCI, analisando os dados que foram recolhidos através dos vários instrumentos de recolha de informação como a observação e as notas de campo, de forma a comprovar a evolução dos alunos ao nível da cooperação. Neste capítulo também está presente uma avaliação das aprendizagens construídas ao longo do projeto, tendo em conta os objetivos traçados para a intervenção pedagógica.

Por último, o quinto capítulo é dedicado à apresentação das conclusões gerais desta intervenção e investigação pedagógica, realçando a importância deste trabalho no processo de aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento das minhas competências enquanto futura profissional, refletindo sobre as limitações e dificuldades encontradas ao longo de todo o processo.

## CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo pretende-se caracterizar o contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu a investigação e a intervenção pedagógica. A informação descrita tem como suporte a observação, a interação no contexto e a análise do Projeto Educativo do Agrupamento.

De acordo com as observações realizadas e com os diálogos efetuados, nomeadamente, com os alunos e toda a comunidade educativa foi possível conhecer o contexto, permitindo adequar toda a prática às suas necessidades e interesses.

### 1.1 Caracterização do contexto

O contexto de intervenção a que se reporta o presente relatório pertence ao Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, situado na cidade de Braga. A escola está inserida numa zona urbana de construção recente, compreendendo várias turmas de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A inclusão da comunidade escolar Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches na definição de Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP2) (Despacho Normativo n.º20, 2012) configura-se como solução estratégica para incrementar as medidas mais adequadas à resolução das situações problemáticas persistentes. Desta forma, tem como objetivos o combate à violência, o abandono escolar e as saídas precoces do sistema educativo, assim como criar condições que favoreçam a orientação educativa e transição qualificada da escola para a vida ativa.

O Projeto Educativo do Agrupamento intitula-se **“Construir uma escola de cidadania e qualidade”**, pretendendo-se acompanhar o percurso escolar do aluno a fim de assegurar a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzem no seu desenvolvimento integral e harmonioso. Desta forma, este projeto tem como finalidades construir uma escola de qualidade, que educa para a cidadania, tendo como principal objetivo manter e melhorar as relações interpessoais, levando assim à participação efetiva de todos.

### 1.2 Caracterização da turma

O projeto de intervenção foi desenvolvido numa turma de 3.º ano, constituída por 23 alunos, com idades entre os 8 e os 9 anos.



Ao nível do comportamento, a turma apresentou, de uma forma geral, um comportamento satisfatório, existindo, por vezes, alguns conflitos entre os elementos da turma, nomeadamente, nos intervalos, mas também, nos momentos de diálogo onde era solicitada a apreciação dos alunos em relação a uma temática, que surgiam devido a opiniões e personalidades distintas.

Ao nível da cooperação a turma demonstrou dificuldades em respeitar as regras nos trabalhos de grupo, bem como o desconhecimento das etapas necessárias para o mesmo. Considera-se que estes comportamentos podem estar relacionados com a pouca experiência neste tipo de trabalhos, bem como o não exercício e aplicação das regras, pois nesta fase das operações concretas, o aluno já se torna capaz de cooperar e “já não confunde o seu próprio ponto de vista com o dos outros, mas antes os dissocia para os coordenar” (Piaget, 1990, p. 60). Desta forma, é importante possibilitar e dar oportunidade aos alunos de participarem em tarefas que se baseiem na socialização. Sendo assim, considere de interesse pessoal, pedagógico e profissional realizar uma investigação e uma intervenção onde fosse possível desenvolver alguns conhecimentos de trabalho em grupo na sala de aula, investigação esta que se traduziu na escolha da temática do presente relatório.

É fundamental referir que, uma grande parte dos alunos se distrai facilmente, demonstrando um nível de concentração e atenção com pouca duração, principalmente nos momentos em que está a ser apresentada alguma tarefa ou conteúdo, deste modo foi possível verificar que nas ocasiões em que os alunos não estão a executar, propriamente, uma tarefa se torna difícil manter a sua atenção. Considera-se, também, que estas distrações podem estar relacionadas com o excesso de materiais expostos na mesa de trabalho, permitindo que os alunos foquem a sua atenção nestes e não no que está a ser trabalhado. Como tal, ao longo de todo o projeto de investigação e intervenção foi utilizada também a estratégia de arrumação da mesa de trabalho no início de cada atividade.

Ao nível das aprendizagens, revelou ser uma turma heterogénea, na medida em que, o seu desempenho escolar apresentou vários níveis. Na turma existem alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, pelo que, não raras vezes, se tornou necessário o apoio individualizado.

Em relação aos seus interesses, a maioria dos alunos, referiu várias vezes o gosto pela Informática e Expressões. Demonstraram, ainda, gostar de atividades diversificadas e de teor mais prático, ou seja, que não se limitem ao manual e ao caderno. Apreciam a participação ativa em diálogos, a fim de expressarem as suas opiniões e ideias acerca de determinados assuntos.

Através de conversas informais com os alunos, tanto nos momentos mais lúdicos como nos intervalos, foi possível verificar que, nos tempos livres, estes se ocupam, principalmente, com atividades que passam por ouvir música, ver filmes, ver televisão, jogos eletrónicos, jogar futebol e brincadeiras em que participem diversas crianças.



## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O capítulo agora iniciado apresenta a revisão da literatura que sustentou todo o projeto de investigação e intervenção. Começa com uma abordagem ao Projeto Curricular Integrado e posteriormente à Aprendizagem Cooperativa, com um enfoque especial numa estratégia utilizada ao longo da prática, nomeadamente, o trabalho em grupo, que facilita a interação e a aprendizagens com os outros.

### 2.1. Projeto Curricular Integrado<sup>1</sup>

A visão do currículo como projecto integrado e flexível, em que o papel dos professores como mediadores reflexivos e qualificados entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável adquire uma relevância especial, apela também ao entendimento da escola como espaço privilegiado de gestão curricular diferenciada e contextualizada (Roldão, 1999 citado por Alonso, 2002, p.71)

Projeto Curricular Integrado (PCI) é um projeto que se baseia num desenho progressivo e aberto, que se enriquece, cresce e adequa através de processos de investigação, experimentação e avaliação (Alonso, 2001). A sua construção é realizada de forma participada entre todos os alunos, através de processos de cooperação, desenvolvendo um trabalho em equipa entre todos os participantes do projeto e “o seu êxito depende da forma como (...) os alunos trabalham na tarefa e vivenciam essa actividade” (Ferreira & Santos, 2007, p. 52).

A elaboração de um PCI requer a implementação de uma metodologia investigativa e cooperativa, permitindo aos alunos a construção de um conhecimento através da reflexão e discussão, em que o professor assume uma atitude moderadora, utilizando a procura de informação e a permanente reflexão. No desenvolvimento de um PCI são realizadas algumas atividades integradoras, que estruturam “os conteúdos e as competências a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade” (Alonso, 2002, p. 77), bem como participar de forma ativa, reflexiva e cooperativa.

A teoria e a prática do PCI baseiam-se numa *conceção construtivista e social* do desenvolvimento humano, onde a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento (Alonso, 2001). Neste sentido, o PCI torna-se num modo de vinculação de uma comunidade ou de uma equipa, com finalidades e valores educativos e

---

<sup>1</sup> Esta informação foi retirada do portefólio de Ana Soares, 2014, do qual algumas partes foram transcritas e outras adaptadas.

sociais, através de uma constante troca de perspetivas, exigindo, por isso, uma reflexão na ação e sobre a ação.

A conceção construtivista e social do desenvolvimento humano defende ainda a aprendizagem significativa que implica a possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento que o aluno possui com novos conteúdos, construindo um significado próprio e pessoal. Por outras palavras, “Aprender não é copiar (...), é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 1996, p. 40).

Para a construção do PCI são sugeridas, por Alonso (2001) algumas questões sobre as quais é necessário refletir, de modo a adequar o currículo nacional ao contexto escolar, nomeadamente *Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?*

O PCI é orientado por princípios e finalidades que dão sentido e coerência às decisões e ações (*idem*), existindo diversos princípios psicopedagógicos orientadores da intervenção educativa, sendo um deles “possibilitar um contexto de aprendizagem baseado na *interactividade entre alunos*, já que a aprendizagem cooperativa, quando bem organizada, tem influências positivas, tanto a nível sócio-afectivo como cognitivo e instrumental” (Alonso, 1996, p. 47). Deste modo, é possível referir que os alunos quando envolvidos em projetos desenvolvem diversos comportamentos e atitudes, tais como a cooperação, a interação, a ajuda, a partilha, a reflexão, o debate, a criatividade, a resolução de conflitos, a procura de informação e a intervenção social (Ferreira & Santos, 2007).

Um projeto envolve um tópico a investigar e, a partir desse tópico ou questão, o grupo estabelece um plano e estratégias de atuação, dividindo tarefas, sendo necessário para todo este processo um trabalho em equipa. Assim, como a aprendizagem cooperativa desenvolve este tipo de trabalho, tem um lugar privilegiado nestes projetos (Freitas & Freitas, 2002). Desta forma podemos referir que o PCI é um modelo curricular que favorece a aprendizagem cooperativa, pois através da partilha de ideias, da pesquisa, da interação com os outros, da cooperação e do trabalho em equipa torna-se mais fácil para os alunos adquirirem e descobrirem resposta para aquilo que estão a investigar, tal como refere Alonso (2002) “todo o processo desenvolvido nos projectos curriculares aponta para uma nova concepção da aprendizagem escolar, em que o

aluno se posiciona como construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade, tornando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional” (p. 83).

## **2.2. Aprendizagem Cooperativa vs Trabalho em grupo**

### **2.2.1. Conceito(s) e abordagens**

Foram vários os estudos realizados acerca da aprendizagem cooperativa e, desde as primeiras pesquisas, que se comprova que esta potencializa competências sociais e de interação que passa essencialmente pelo desenvolvimento de relações interpessoais, como a aceitação de pontos de vista, a comunicação e o poder de negociação, tendo sempre por base princípios de vida em sociedade. Desta forma, é possível referir que hoje em dia, a interação favorecida pelo trabalho cooperativo é um motor para a aprendizagem significativa, levando a um ensino de qualidade (Monereo & Gisbert, 2005). Para estes autores a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de trabalho em grupos, onde se possibilita o desenvolvimento de capacidades sociais, um conhecimento mais abrangente, possibilitando a todos os elementos a oportunidade de referir as suas ideias e opiniões, uma igualdade de oportunidades e uma integração sócio relacional. Desta forma, esta faz emergir a heterogeneidade, realçando as diferenças entre os alunos, que podemos encontrar no seio de qualquer grupo de trabalho, transformando essas diferenças em elementos positivos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Leitão (2006) acrescenta que a aprendizagem cooperativa deve recorrer a uma panóplia de atividades integradas nos contextos sociais, que possibilitem auxiliar os alunos no seu desenvolvimento crítico, reflexivo e solidário de forma a estimular a compreensão do mundo que os rodeia.

De acordo com Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) a aprendizagem cooperativa deve recorrer-se da diversidade de alunos existente numa turma e privilegiar uma aprendizagem personalizada que só ocorre se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender. Desta forma arrisca-se a afirmar que a cooperação eleva o nível de aprendizagem, ultrapassando o individualismo e caracterizando-se por fomentar o desenvolvimento social do grupo, sendo que o trabalho em grupo se deve estruturar de maneira a que ocorra interação, partilha de informação e que possibilite a avaliação geral do trabalho, mas nunca desatendendo o trabalho individual de cada elemento (Fathman e Kesler, 1993, citado por Lopes & Silva, 2009).

É importante ainda, ressaltar o papel que a aprendizagem cooperativa assume no combate à discriminação social, tornando-se num fator de motivação para a aprendizagem e melhoria do rendimento académico dos alunos, sendo uma eficaz estratégia para promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação (Cochito, 2008).

Após introduzido o conceito de aprendizagem cooperativa e as diferentes variações do mesmo, considera-se fulcral mencionar as quatro perspetivas teóricas relacionadas com esta conceção referenciadas por Slavin (1995, citado por Lopes & Silva, 2009), que possibilitam o seu real sucesso, sendo elas as perspetivas de motivação, perspetivas de coesão social, perspetivas cognitivas de desenvolvimento e perspetivas cognitivas de elaboração.

As *perspetivas de motivação* enfatizam o fator de recompensa sobre o qual os alunos devem cooperar, ou seja, defendem que os elementos do grupo só devem sentir realizados os objetivos pessoais se o grupo for bem-sucedido, sendo essencial a ajuda e o esforço máximo de todos.

Quanto às *perspetivas de coesão social*, o autor supracitado defende que os efeitos da aprendizagem cooperativa verificam-se devido à união do grupo, que cria a entreatajuda neste, sendo benéfico para o próprio grupo.

As *perspetivas cognitivas do desenvolvimento* enunciam-se a partir das interações que ocorrem entre os alunos, melhorando a aprendizagem do aluno relacionada com a organização dos seus processos mentais, fundamentando-se na teoria de desenvolvimento próximo de Vygotsky e nos estudos de Piaget, sendo que “para estes teóricos o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção do conhecimento” (Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller, 1992b, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 14). Vygotsky (1978, citado por Freitas & Freitas, 2002) definiu a *zona de desenvolvimento próximo* como “a distância entre o nível de desenvolvimento actual, como é determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” (p. 14), completando depois o seu pensamento referindo que esse *desenvolvimento potencial* tanto pode ser resultado do trabalho dos adultos, como do trabalho de colaboração com colegas melhor preparados.

As *perspetivas cognitivas de elaboração* defendem que, para aprender, o aluno deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou de elaboração. Desta forma, um dos meios mais eficientes para elaborar, ou seja, refletir, criar juízos ou conceitos, reflete-se na explicação do material que está a ser elaborado por alguém, sendo assim, o aluno que expõe a explicação, aprende mais do que num estudo isolado (Lopes & Silva, 2009).

Todas as perspectivas anteriormente apresentadas são responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa.

O conceito de aprendizagem cooperativa não é de todo novo, no entanto é importante tentar estabelecer a diferença entre cooperação e colaboração sabendo-se que ainda hoje residem dúvidas entre autores quanto à sua utilização, assistindo-se muitas vezes à aplicação dos mesmos como sinónimos. Porém considera-se que colaborar tem uma maior amplitude do que cooperar e na perspectiva de Cuseo (1992, citado por Freitas & Freitas, 2002) pode-se considerar a aprendizagem cooperativa como um subtipo da aprendizagem colaborativa. Num projeto que seja fundamental executar diferentes materiais, o professor pode dividir a turma em grupos para os executar. Desta forma existe colaboração entre grupos, pois o projeto final não é uma estrutura elaborada por todos, mas sim uma “colagem” dos diferentes trabalhos, mas em cada grupo que realizou uma parte do trabalho pode ter existido cooperação, desde que sejam respeitados os princípios da cooperação (*idem*).

Panitz (1996, citado por Freitas & Freitas, 2002) refere que “[c]olaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final” (p. 22). Desta forma Freitas e Freitas (2002) consideram a aprendizagem colaborativa como uma “consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros, sem existirem, no entanto, outras obrigações explícitas, enquanto a aprendizagem cooperativa tem como ingredientes básicos princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula” (p. 23).

Bruffee (1995, citado por Freitas & Freitas, 2002) refere que aprendizagem cooperativa e colaborativa definem processos diferentes no seu desenvolvimento, embora em obra posterior tenha referido que “aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa (...) são duas versões da mesma coisa” (Bruffee, 1999, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 23).

É fundamental que as escolas possuam uma “cultura de colaboração” entre professores, alunos e elementos não docentes existindo, assim, uma aprendizagem em colaboração, mas para existir esta cultura de colaboração devem existir momentos em que se aprenda cooperativamente.

Como já foi possível verificar, a base do desenvolvimento da aprendizagem cooperativa passa pelo trabalho em grupo, trabalho este que “pressupõe uma activação do potencial dos saberes, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos” (Pato, 1995, p. 9), colocando



os alunos em dinâmica com outros saberes, técnicas, pensamentos, opiniões, formas de agir e reagir, permitindo a realização escolar. Assim, os alunos aprendem a saber ouvir o outro, a saber esperar, a respeitar as ideias e opiniões do outro, a resolver problemas e, fundamentalmente a gerir os conflitos com os colegas. Desta forma, o trabalho em grupo é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tendo em consideração os diferentes estádios do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, respeitando os diferentes ritmos de pensamento e ação e melhorando a aquisição de competências (*idem*). Assim, este tipo de trabalho pode beneficiar todos os alunos, quer tenham melhor ou pior desempenho académico, pois “os bons alunos orientam os maus alunos dando assim a estes últimos uma atenção especial. Neste processo, os bons alunos retiram dividendos escolares já que ser orientador requer um pensamento mais aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular” (Arends, 1995, p. 372).

É também relevante referir que o trabalho de grupo é fundamental para melhorar as relações interpessoais, experimentar situações que promovam a autonomia, a responsabilidade e o espírito de equipa, permitindo vivenciar estas situações através da interação, da troca de informação e de todo o trabalho em si, ou seja, “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Sendo o trabalho em grupo uma estratégia que visa a interação com os outros é natural que despolete conflitos, assistindo-se muitas vezes à sua exclusão por parte dos professores. Mas, a verdade é que as interrogações e problemas que afetam os elementos do grupo devem ser exprimidos, comunicados e discutidos dentro deste, pois “a vida do grupo depende da expressão, da comunicação dessas interrogações, o que contribuirá para esclarecer o seu funcionamento” (Vanoye, 1979, p. 15), elevando assim competências de argumentação e socialização com as quais os alunos se irão deparar ao longo da vida.

Desta forma, como refere Salgado (s/d, citado por Ferreira & Santos, 2007) “o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como, em certa medida, um processo terapêutico, um instrumento de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e, ainda, um factor de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos” (p. 79), ou seja, ajuda o aluno a integrar-se, a adaptar-se, a respeitar o outro e a participar ativamente na escola.

Em jeito de conclusão, ressalva-se que a cooperação estimula a aprendizagem através da interação com os outros, desempenhando um papel essencial na formação do indivíduo. Desta forma, é importante proporcionar atividades com as quais os alunos possam aprender e interagir com outras pessoas, para além dos colegas da turma, habilitando-os culturalmente por meio da comunicação e interação com pessoas fora do seu espaço escolar, sendo que a aprendizagem não ocorre isoladamente, mas provém do convívio que origina trocas de informações, que levam à construção do conhecimento (Mello & Teixeira, 2012).

A aprendizagem cooperativa “constitui uma iniciação à vida” (Fraile, 1998, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 63), levando os alunos a *saber ser, saber estar e saber viver juntos*.

### **2.2.2. Elementos essenciais**

Para desenvolver uma aprendizagem cooperativa é necessário que os alunos colaborem uns com os outros, uma vez que esta aprendizagem é “muito mais do que simplesmente colocar os alunos a trabalhar em grupo” (Bessa & Fontaine, 2002, citado por Valadares & Moreira, 2009, p. 100).

É fundamental referir que nem todo o trabalho de grupo pode ser considerado trabalho cooperativo pois, por vezes, confunde-se o trabalho de grupo tradicional (Quadro 1), onde simplesmente se colocam os alunos à volta de uma mesa a realizar a mesma tarefa, com o trabalho de grupo cooperativo.

Para um trabalho de grupo ser cooperativo é importante que os alunos aprendam a fazê-lo, respeitando princípios e regras, tornando-se fundamental a existência de elementos essenciais que permitam estruturar a aprendizagem cooperativa como a interdependência positiva, a interação estimulante frente a frente, a responsabilidade individual, o desenvolvimento das competências interpessoais e de grupo e a avaliação do grupo.

Grupo de trabalho cooperativo	Grupo de trabalho tradicional
<i>Interdependência positiva</i>	Não ocorre interdependência positiva
<i>Responsabilidade individual</i>	Não se assegura a responsabilidade individual
<i>Avaliação de competências cooperativas</i>	As competências cooperativas podem ser espontaneamente exercidas
<i>Liderança partilhada e partilha de responsabilidades</i>	A liderança geralmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são necessariamente partilhadas
<i>Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo</i>	O êxito do grupo, por vezes, depende da contribuição de um ou de alguns elementos
<i>Observação e feedback por parte do professor ao grupo</i>	O professor não observa o grupo ou fá-lo de uma forma esporádica. O desenvolvimento do trabalho faz-se normalmente fora da sala de aulas
<i>O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar</i>	O grupo não avalia de forma sistemática o seu funcionamento

**Quadro 1** - Principais características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional (Pujolás, 2001, adaptado).

Começando por realizar uma abordagem à *interdependência positiva*, refere-se que esta se relaciona com a construção de um sentimento de pertença ao grupo, onde os alunos se ajudam e demonstram contentamento com os resultados de cada um, aceitando as diferenças e desenvolvendo empatia. Verifica-se uma interdependência positiva quando “cada aluno tem consciência que o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo, que o fracasso de cada elemento do grupo também é seu, e ainda, quando todos os elementos do grupo se sentem co-responsáveis pela aprendizagem de todos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 31). Sendo assim, é fulcral que os alunos percebam que, num trabalho de grupo é necessário a comunicação e a partilha e não o individualismo, pois para que cada um consiga atingir os seus objetivos e terminar o seu trabalho, os restantes elementos também os têm que conseguir. Deste modo, “quando o grupo de trabalho consegue os seus objetivos, cada elemento sente-se recompensado e celebra com os seus colegas o que juntos conseguiram atingir” (*idem*).

Na mesma linha de pensamento Freitas e Freitas (2002) referem que no trabalho de grupo cooperativo, os grupos organizam-se no sentido de que todos os elementos percebam que a sua atuação tem de ser útil para eles e, fundamentalmente, para o resto do grupo, ou seja, todos os elementos devem ser responsáveis por determinadas tarefas, percebendo que, se falharem, não são eles que falham individualmente, mas todo o grupo.

Outro elemento essencial é a interação estimulante frente a frente que se verifica quando os alunos se influenciam mutuamente, envolvendo-se na aprendizagem uns dos outros, promovendo e adquirindo um compromisso pessoal com objetivos comuns e estabelecendo relações pessoais. Sendo assim, pretende-se “maximizar a oportunidade dos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender” (Lopes & Silva, 2009, p. 18), de modo a alcançarem os objetivos do grupo.

No que respeita à *responsabilidade individual*, para que esta se verifique é necessário que cada elemento do grupo seja responsável por cumprir a sua parte do trabalho, contribuindo para que todos os objetivos do grupo sejam alcançados. Desta forma “os alunos são motivados a auto-regularem o seu trabalho, encorajados a trabalharem em conjunto, a contribuir activamente para o sucesso do grupo, a ajudar os outros, a partilhar informações e sentimentos” (Leitão, 2006, p. 57). Cada elemento deve ser responsável pelas aprendizagens definidas para o grupo, pois aqui o objetivo não é que o grupo aprenda mais, mas que isso aconteça em relação a cada um dos membros do grupo (Freitas & Freitas, 2002). A responsabilidade individual implica que cada membro do grupo seja avaliado e que a avaliação do grupo seja o resultado das avaliações individuais.

Um elemento essencial da aprendizagem cooperativa muito importante é o *desenvolvimento das competências* interpessoais e de grupo. Os alunos devem ser capazes de elogiar os colegas, de partilhar ideias, de solicitar ajuda, controlar o tom de voz, encorajar os colegas, desenvolvendo assim relações de solidariedade e ajuda mútua. Ao desenvolverem estas competências sociais, comunicativas e interativas, os alunos aprendem a tomar decisões, a ter iniciativa, a interagirem com os colegas de outras culturas e grupos étnicos, a construir relações de confiança, de partilha e, acima de tudo, de entajuda (Leitão, 2006) com vista ao êxito do grupo.

Para concluir esta reflexão sobre os elementos essenciais do trabalho em grupo importa referir avaliação do grupo, momento em os vários elementos devem refletir acerca dos objetivos do trabalho e da eficácia das relações do trabalho que realizaram. Através da reflexão, os alunos habitam-se a analisar os resultados do seu trabalho, verificando se os objetivos estipulados no início da tarefa foram atingidos e, caso isto não se tenha verificado, descobrirem o que é necessário modificar ou corrigir (Freitas & Freitas, 2002). Embora trabalhem em grupo, os alunos devem também ser avaliados individualmente, relativamente à ajuda que prestaram, ao

que aprenderam e às capacidades que desenvolveram. O papel do professor assume então aqui uma relevância importante enquanto observador participante, mas acima de tudo enquanto mediador.

### 2.2.3. Vantagens

As investigações que se têm vindo a desenvolver desde os anos 70 têm demonstrado inúmeras vantagens em aprender em cooperação, afirmando-se mesmo como uma metodologia superior a métodos de ensino baseados na competição e no trabalho individual, promovendo resultados académicos mais elevados, maior compreensão dos conteúdos, competências sociais mais desenvolvidas e que diminuem o estereótipo e desenvolvendo o preconceito relativamente à diferença (Cochito, 2008).

Foram enunciados por Freitas e Freitas (2002) os resultados de alguns estudos sobre a prática da aprendizagem cooperativa, que salientam uma melhoria significativa nas aprendizagens escolares, nas relações interpessoais, no pensamento crítico, na aceitação das perspetivas dos outros, no trabalho com os outros e nos problemas disciplinares, pois ocorrem mais tentativas de resolução de conflitos pessoais.

A aprendizagem cooperativa permite ao docente alcançar, mais facilmente, objetivos educativos e pedagógicos nos domínios cognitivo, pessoal e social dos seus alunos. Desta forma, o professor pode elevar o rendimento e autoestima dos seus alunos e promover a aprendizagem ativa, estabelecendo e fortalecendo relações positivas entre eles (Fraile, 1998 e Johnson & Johnson, 1999<sup>a</sup>, citado por Fontes & Freixo, 2004).

Freitas e Freitas (2002) referem também que uma oportunidade de sucesso que a aprendizagem cooperativa criou nos estudos realizados está relacionada com a constituição de turmas com alunos provenientes de etnias diferentes, panorama habitual hoje em dia nas salas de aula do nosso país, que permitiu melhorar significativamente o relacionamento entre os diferentes grupos étnicos. Desta forma os alunos adquirem valores e competências ao nível da integração social e do enriquecimento de experiências de aprendizagem, na medida em que a cooperação grupal é essencial para “o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 60).

Considera-se que o trabalho em grupo proporciona diversos benefícios: a nível *social*, ajudando o aluno a desenvolver as relações com os outros; a nível *psicológico*, criando nos

alunos uma atitude mais positiva em relação às atividades a desenvolver; a nível *académico*, no desenvolvimento de competências de comunicação oral e ao nível da *avaliação*, permitindo aos alunos perspetivar sobre o seu desempenho e do próprio grupo. O Quadro 2 apresenta uma síntese de alguns dos benefícios da aprendizagem cooperativa.

Categorias	Dimensões
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas, estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos e cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>• Encoraja a responsabilidade pelos outros e a compreensão da diversidade;</li> <li>• Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas;</li> <li>• Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>• Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>• Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizem equipas e grupos;</li> <li>• Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</li> <li>• Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem.</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>• A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa;</li> <li>• Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> <li>• Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.</li> </ul>
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve competências de pensamento;</li> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>• Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do aluno;</li> <li>• Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>• Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>• Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>• Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>• Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda da que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros;</li> <li>• Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>• Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia da turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> </ul>

**Quadro 2** - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009) adaptado.

#### 2.2.4. O trabalho em grupo nas experiências de ensino/aprendizagem

Para trabalhar em grupo é pertinente que os alunos conheçam e se organizem de acordo com alguns aspetos que são relevantes para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem. Assim, iremos apresentar alguns destes aspetos relativos ao trabalho em grupo e que ajudam na sua estruturação, sendo eles: a formação de grupos; a dimensão, a duração e disposição do grupo; os papéis individuais e as regras. Por fim, refere-se o papel essencial do professor, elemento fulcral na planificação e organização de todo o trabalho.

- **Formação de grupos**

Ao trabalharem em grupo, os alunos estão em constante aprendizagem, visando este trabalho o encorajamento, o envolvimento com os outros, a gestão de conflitos e, essencialmente, a ajuda entre os vários elementos.

O trabalho em pequeno grupo proporciona um ambiente facilitador para os alunos exprimirem opiniões, clarificarem ideias de acordo com as ideias dos colegas e partilharem informação. Desta forma é importante que os alunos diversifiquem as suas oportunidades de trabalho com os colegas, trabalhando com colegas com personalidades diferentes, pois “o grupo mais rico de possibilidades é aquele que reúne os participantes mais diferentes” (Vanoye, 1979, p. 39).

Esta diversificação de grupos está intimamente relacionada com a organização de grupos e deve respeitar dois critérios: i) a heterogeneidade e ii) a partilha de objetos e interesses comuns (Leitão, 2006).

A *heterogeneidade* relaciona-se com a diversidade de características (dimensões culturais, étnicas e linguísticas), com as competências motoras, cognitivas e sociais e com as características comportamentais. Pode ainda estar relacionada com o género, o estatuto socioeconómico, as expectativas e os estilos de aprendizagem. Desta forma, o grupo deve integrar uma diversidade de características e condições, de experiências e saberes e de sentimentos e pontos de vista, na medida em que “os grupos heterogéneos integram seguramente alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem e permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1995, p. 27).

Outro dos critérios que o autor perspectiva é a *partilha de objetos e interesses comuns*, sendo que na organização dos grupos é importante que os alunos se juntem e estruturam o seu trabalho na base de características comuns, interesses e semelhanças.

Todavia, são várias as perspectivas dos autores no que respeita à formação de grupos. Freitas e Freitas (2002) defendem que existem três possibilidades para a constituição dos grupos, como formar os grupos ao acaso, deixar que sejam os alunos a fazer a escolha ou ser o próprio professor a decidir. Por outro lado, Cochito (2008) refere que a constituição dos grupos não deve ser realizada com base nas escolhas dos alunos inteiramente livre, para se evitar o isolamento dos alunos menos “populares” que tendem a não ser escolhidos pelos colegas.

Valadares e Moreira (2009) acrescentam, ainda, que para formar grupos, a decisão pode passar, ao mesmo tempo, pelo professor e pelo aluno.

Como já foi mencionado podemos encontrar várias perspectivas acerca da formação de grupos, existindo vários critérios para esta constituição, podendo utilizar grupos heterogéneos escolhidos pelo professor com base nas características dos alunos ou aleatórios utilizando várias estratégias como o tom da roupa, mesmo nome, mês de nascimento, atribuição de números. Podemos também optar por reunir alunos com diferentes níveis académicos ou diferentes personalidades, para que estes aprendam a cooperar e aceitar todos os colegas. Por fim, é possível optar por grupos escolhidos pelos próprios alunos, apesar de se poder correr o risco destes se tornarem homogéneos em termos académicos, com as mesmas características e com semelhantes traços de personalidade, visto que, os alunos tendem sempre a escolher os grupos com base nas suas afinidades e amizades.

- **Dimensão/ duração/ disposição dos grupos**

Quanto à dimensão, não existe um número ideal de alunos para o grupo de aprendizagem cooperativa, sendo que esta pode variar de acordo com a atividade e as competências de cooperação a atingir. Desta forma, são várias as apreciações efetuadas pelos autores acerca deste aspeto relevante para o desenvolvimento do trabalho em grupo.

Pato (1995) refere que, para obter sucesso num trabalho em grupo, a turma deve apenas subdividir-se no máximo em seis grupos, de quatro ou cinco elementos, para que o grupo seja funcional e coeso na sua organização. A autora defende que um grupo com mais de cinco elementos não é funcional, tendo tendência a subdividir-se, o que faz desvanecer a verdadeira essência pretendida pela aprendizagem cooperativa. Já Freitas e Freitas (2002) reduzem um



pouco mais a dimensão do grupo, defendendo que esta deve ser reduzida, grupos de três ou quatro elementos, dependendo da tarefa, fundamentando esta opinião com o princípio da interação frente a frente, que nos diz que deve ser possível que todos os membros do grupo se possam encorajar e olhar mutuamente.

Nesta mesma linha de pensamento, Cochito (2008) apesar de não mencionar uma dimensão numérica específica, refere que a dimensão do grupo deve sempre estar associada à atividade e à cooperação existente. Considera que torna-se muito difícil para aqueles alunos que não estão habituados a trabalhar em autonomia e que não tem métodos de estudo e de pesquisa básicos, gerir o trabalho de grupo, principalmente quando este é constituído por muitos elementos.

Como que em forma de síntese, Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2002) salientam as variáveis de que deve depender a dimensão de um grupo, sendo ele TEAM, ou seja, equipa. Desta forma, a dimensão depende do tempo (time), da experiência (experience), da idade (age) e dos materiais (materials).

Na organização dos grupos é também importante referir a duração de um grupo de trabalho, sendo usual falar em dois tipos de grupos: i) os chamados grupos transitórios ou temporários e ii) os grupos de longa duração.

Os *grupos transitórios ou temporários*, que perduram apenas durante uma tarefa, “são importantes ao acentuarem a dimensão do confronto com o novo e o diferente, pois envolvem dinâmicas de reorganização de grupos, a rotação dos seus membros entre vários grupos” (Leitão, 2006, p. 63), permitindo desta forma aos alunos contactar com os vários colegas da turma. Por sua vez, os *grupos de longa duração*, que se prolongam por várias atividades, proporcionam sentimentos de pertença a um grupo e fortalecem relações afetivas mais facilmente nos alunos. Todavia Freitas e Freitas (2002) alertam para o facto de o grupo não ser permanente, pois este “acaba por ter vida própria, na qual surgem conflitos naturais que, regra geral, não beneficiam a aprendizagem” (p. 41). Neste sentido, Cochito (2008) concorda com os autores supracitados mencionando que não é desejável manter os mesmos grupos permanentemente. Refere ainda que seria absurdo limitar a experiência dos alunos a grupos fixos uma vez que uma das finalidades da aprendizagem cooperativa é aproximar os alunos, criar oportunidades de partilhar diferentes pontos de vista e conciliar modos de saber.

Um outro aspeto diretamente relacionado com o trabalho em grupo é a disposição das mesas e dos alunos na medida em que esta deve favorecer a dinâmica dentro dos grupos.

Em relação às mesas, salienta-se que devem estar arrumadas de maneira a que, à sua volta, se coloquem os alunos pertencentes ao grupo. É ainda importante garantir um certo afastamento entre as mesas dos diferentes grupos, para que o professor possa circular e para que as vozes de um grupo não perturbem os outros grupos durante o trabalho. No entanto este afastamento não deve ser excessivo correndo-se assim o risco de causar uma certa dispersão prejudicando a dinâmica entre grupos e dificultando a comunicação com resto da turma na apresentação ou diálogo de assuntos relacionado com o trabalho (Pato, 1995).

No que concerne o posicionamento dos alunos no grupo é fundamental, numa fase inicial do trabalho, o professor estar atento podendo assim evitar situações prejudiciais à dinâmica do grupo como por exemplo relações bilaterais ou o isolamento de algum aluno. Deve ainda identificar possíveis dificuldades manifestadas por um aluno percebendo se será benéfico para este a proximidade de um colega que evidencie gosto em ajudar (*idem*). Assim sendo, os alunos podem-se posicionar à sua escolha, mas ao longo do trabalho, o professor deve estar atento a todas estas situações, que podem inviabilizar uma dinâmica adequada à aprendizagem de todos. A disposição de um grupo de trabalho pretende favorecer a comunicação entre os participantes pois, é necessário que os alunos se vejam, que se ouçam e que tenham consciência da presença dos outros elementos do grupo, existindo interação, interdependência e intercomunicação entre eles (Vanoye, 1979).

- **Papéis individuais**

Para a existência de um clima de cooperação é necessário a autonomia dos alunos, que pode ser desenvolvida e estimulada com a atribuição de papéis concretos no grupo. Desta forma, cada participante desempenha um papel definido, quer isto dizer, aquilo a que cada um está destinado dentro do grupo, pois nem sempre, de acordo com Lopes e Silva (2009), os alunos sabem o que fazer, nem como o fazer para contribuírem positivamente para o desenvolvimento da tarefa, acabando por se tornar reticentes, muitas vezes, quanto à sua participação. Estas situações podem ser resolvidas com a atribuição de um papel concreto que o aluno deverá desempenhar no grupo.

É fundamental que exista uma partilha de liderança (Pujolás, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004), que todos os elementos do grupo a assumam quando apropriado, pois observam-se frequentemente atitudes inesperadas assumidas pelos alunos, verificando-se que por vezes, os mais tímidos se deixam liderar e os mais dinâmicos gostam de controlar o grupo. Desta

forma, a dinâmica e a interação dos grupos perante uma tarefa acaba por condicionar ou despertar lideranças (Pato, 1995).

Para que a estratégia da atribuição de papéis se verifique em pleno é importante ter em conta algumas etapas necessárias à aquisição de rotinas de cooperação, como por exemplo, começar por deixar os alunos trabalhar juntos algumas vezes sem atribuição de papéis, introduzir os papéis gradualmente, possibilitar a sua rotatividade, atribuir papéis referentes ao funcionamento do grupo e conjugar papéis de diferentes categorias (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, citados por Lopes & Silva, 2009) a atribuição de papéis tem várias vantagens, como a redução da probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou uma atitude dominante no grupo, a garantia da utilização de técnicas básicas de grupo e a interdependência entre os membros do grupo.

É essencial que os alunos, ao longo das diferentes atividades, conheçam a utilidade dos papéis verificando a importância de todos e tendo a oportunidade de os experimentar, sendo no entanto necessário atender aos objetivos do professor e da atividade a realizar.

Gaudet e colaboradores (1998, citados por Lopes & Silva, 2009) apresentam alguns papéis: o *verificador*, aquele que se certifica que todos os elementos compreendem a tarefa; o *facilitador*, aquele que orienta a execução da tarefa; o *harmonizador*, aquele que verifica a atenção dos colegas na tarefa, por exemplo, colocando questões; o *intermediário*, aquele que faz a ligação entre o grupo e o professor; o *controlador* do tempo, aquele que se certifica que a tarefa é terminada a tempo e o *observador*, que observa os comportamentos dos alunos no trabalho.

Já Cochito (2008) diferencia-se do autor supracitado atribuindo apenas a existência de quatro papéis base, sendo eles: o *facilitador/animador*, que representa o papel de um líder, estando atento e coordenando toda a atividade no grupo; o *porta-voz/relator*, que comunica aos colegas o ponto de situação do trabalho e atua nas apresentações dos trabalhos; o *mediador/negociador*, que está atento à interação entre os elementos do grupo e o *gestor de recursos*, que é o responsável por manter acessíveis todos os materiais necessários para o trabalho.

Em ambas as perspetivas apresentadas, a escolha dos papéis deve sempre ter em conta o enquadramento das situações e das relações estabelecidas entre os grupos, desta forma é possível existir variância entre os papéis a utilizar consoante essas situações.

- **Métodos/ atividades de aprendizagem cooperativa**

### **Investigando em Grupo <sup>2</sup>**

Este método de aprendizagem cooperativa foi sistematizado por Shlomo Sharan, Yael Sharan e Rachei Hertz-Lazarowitz em Israel. Os autores consideram que a aprendizagem cooperativa permite tornar o ensino mais motivador e ativo (Freitas & Freitas, 2002).

Neste método, os estudantes “cooperam na realização da sua investigação e no planeamento da integração e apresentação dos seus resultados e, em conjunto com o professor, colaboram na avaliação dos seus esforços académicos e interpessoais” (Sharan & Sharan, 1994, citado por Freitas & Freitas, 2002, p.52). Este processo de trabalho de grupo desenvolve-se em quatro etapas:

- Os grupos organizam-se de acordo com um interesse comum;
- Os membros de cada grupo definem, em conjunto, a forma de investigar esse interesse;
- Dividem tarefas, papéis e funções;
- Sintetizam, reestruturam e apresentam o trabalho à turma (Leitão, 2006).

Considera-se que um aspeto fundamental da *investigação em grupo* é a planificação cooperativa; os vários elementos do grupo planificam o seu projeto, posteriormente realizam a investigação, procurando informação em fontes distintas como por exemplo livros, e, mais tarde, sintetizam a informação conseguida pelos diversos elementos do grupo para realização de um produto coletivo. A investigação em grupo alia os conceitos implícitos ao trabalho de projeto como a autonomia, a responsabilidade pessoal, a investigação e trabalho em cooperação tendo como finalidade o desenvolvimento de competências sociais, de partilha, de interdependência e de responsabilidade coletiva (Cochito, 2008).

Na mesma linha de pensamento, Fontes e Freixo (2004) afirmam ainda, que na realização de um trabalho de projeto é necessário a participação de cada membro de um grupo, de acordo com as suas capacidades, para que o trabalho seja conjunto, decidido, planificado e organizado por todos, estimulando o sentido de responsabilidade e promovendo a autonomia do aluno, o mesmo que se verifica com os grupos de investigação. Ou seja, investigar em grupo é “adequado para projectos de estudo integrados que se ocupem da aquisição, análise e síntese de informação para resolver um problema com várias facetas” (Lopes & Silva, 2009, p. 150).

---

<sup>2</sup> Muito embora exista uma diversidade de métodos/atividades a aplicar relacionados com a aprendizagem cooperativa, neste trabalho apenas será referido aquele que consideramos adaptado às características da turma investigada: *Investigando em Grupo*. Apesar de não ter sido desenvolvido com rigor, sendo apenas adaptadas algumas das suas características, os alunos tiveram oportunidade de realizar algumas atividades de investigação em grupo ao longo de todo o Projeto Curricular Integrado.

- **Regras**

Os alunos devem ser encorajados a trabalhar cooperativamente, desenvolvendo progressivamente a capacidade de comunicar, gerir conflitos, construir e manter uma relação de confiança com os colegas, sendo fundamental a definição de regras de funcionamento das atividades e dos grupos, pois “se previamente ao início do trabalho, não se acorda com os alunos normas gerais de funcionamento interno, a vida dos grupos torna-se provavelmente anárquica, condenando assim o trabalho de grupo ao fracasso e a aprendizagem ao insucesso” (Pato, 1995, p. 50).

Podemos destacar algumas normas essenciais para o bom funcionamento do trabalho de grupo, sendo fundamental que os alunos as interiorizem ao longo do processo de aquisição de competências do trabalho cooperativo, como, por exemplo: a distribuição de tarefas, a alternância dos papéis a desempenhar no grupo, a preocupação com o volume do tom de voz no desenrolar do trabalho, o tempo destinado para o trabalho, o respeito pelas ideias dos colegas e pelos próprios colegas, entre outras. A aquisição deste tipo de normas orienta todo o trabalho e garante autonomia e responsabilidade nos alunos (*idem*).

- **Papel do professor**

O papel do professor nas atividades que envolvem o trabalho em grupo é fulcral para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois este deve acreditar nas vantagens desta estratégia e estar disponível para ajudar os grupos a crescer. Um professor que utiliza como estratégia de ensino a aprendizagem cooperativa e, por conseguinte, o trabalho em grupo deve ser um bom observador e estimulador, sendo necessário observar atentamente os grupos, compreender o que se passa e estimular os alunos consoante as suas necessidades e interesses. Deve ainda ser capaz de conceder autonomia aos grupos, deixando que sejam os alunos a resolver situações problemáticas dentro do grupo. Necessita também de prestar atenção a cada aluno individualmente e ao grupo como entidade própria, sendo sensível ao trabalho dos diferentes grupos e à globalidade da turma, cuidando das relações entre os grupos (Ferreira & Santos, 2007).

A utilização da estratégia de trabalho em grupo requer estudo, preparação teórica e técnica por parte do professor. Requer também uma reflexão constante individual e aberta ao debate com os colegas, sendo um desafio à imaginação, inovação, desejo de progredir e aprender, tanto para os alunos como para o professor (Pato, 1995).

O professor é um elemento muito importante ao qual os alunos devem sempre recorrer, sendo que a aprendizagem cooperativa não impede momentos de trabalho individual nem momentos em que o professor apresenta e explica conteúdos (Cochito, 2008). Neste sentido, são inúmeras as tarefas a realizar pelo professor na implementação do trabalho cooperativo, nomeadamente: especificar os objetivos de ensino, determinar o tamanho do grupo, atribuir papéis aos elementos do grupo, arranjar a disposição da sala, planificar materiais de ensino, distribuir tarefas, informar os alunos sobre as competências que vão ser avaliadas, controlar o comportamento, prestar ajuda sempre que solicitado, elogiar, avaliar a aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido (Johnson, Johnson e Smith, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, Cochito (2008) sistematiza o papel do professor ao longo de um trabalho em grupo em cinco áreas: motivação e orientação; organização das propostas de trabalho; observação e supervisão dos grupos; avaliação do progresso dos alunos; investigação e reflexão crítica.

O papel do professor, é então fundamental, visto que, quanto maior for o sucesso do professor melhor será a aprendizagem dos alunos, tornando-se estes mais autónomos, mais responsáveis, organizados e cooperativos.

Todavia, a aprendizagem cooperativa não é a única forma de ensinar ou de aprender. Existem sempre outras estratégias que se podem e devem utilizar, salientando-se, no entanto, que a prioridade do professor deve, acima de tudo, centrar-se na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de um espírito cooperativo.



## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Este projeto de investigação e intervenção procurou compreender qual o contributo do PCI para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados com o trabalho em grupo. Desta forma, a sua realização permitiu que os alunos construíssem alguns conhecimentos relacionados com esta estratégia de aprendizagem, fortalecendo também um espírito mais cooperativo entre os vários elementos da turma.

O presente capítulo é destinado à metodologia adotada, nomeadamente a investigação-ação que orientou a intervenção pedagógica, destacando algumas das suas características. Está também presente o foco de intervenção do projeto de investigação, os objetivos pretendidos com o mesmo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, destacando-se a observação, uma vez que é fundamental para a perceção do desenvolvimento da ação, e, por fim, as estratégias de intervenção utilizadas.

### 3.1. Abordagem Metodológica

O desenvolvimento deste projeto de investigação e intervenção foi orientado com recurso à metodologia de investigação-ação, tornando todo este processo reflexivo, crítico e ponderado, tendo sempre como prioridade atender aos interesses e dificuldades dos alunos, sendo fulcral clarificar esta metodologia. Assim sendo, como refere McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008)

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 20).

Esta metodologia é, por isso, um “processo dinâmico, interactivo e aberto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), composto por um conjunto de fases que se desenvolvem de forma cíclica, sendo elas, planificar, agir, observar e refletir, revelando-se essencial, pois permite ao professor, no decorrer do processo de aprendizagem, articular a teoria e a prática através do que perceciona no ambiente escolar e permitindo a constante reflexão sobre a ação, de forma a adaptar e determinar as estratégias a utilizar (Sanchez, 2005). Desta forma, tal como refere



Latorre (2003) a investigação-ação é “un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (p. 32).

O processo desta metodologia inicia-se no momento em que o professor observa os alunos, analisa as necessidades e condições do contexto e realiza um plano de intervenção, tendo em conta os aspetos a preservar e os aspetos a melhorar relativamente à área de interesse. Posteriormente desenvolve o plano de ação e observa novamente para recolher dados sobre a própria ação. Na fase de reflexão, avalia e reflete sobre o processo e resultados de aprendizagem, verificando a eficácia da sua prática. Nesta fase é importante a análise, validação e interpretação dos dados para extrair significados e evidências sobre a realidade.

Tal como já foi referido anteriormente, esta metodologia destaca-se por um conjunto de fases que se desenvolvem de forma cíclica e contínua (planificar, agir, observar e refletir), na qual, este conjunto de procedimentos em movimento circular dão início a um novo ciclo que desencadeia novas experiências de ação reflexiva (Coutinho *et al.*, 2009). Sendo assim, como um dos objetivos desta metodologia é realizar mudanças nas práticas, para obter melhorias de resultados, este ciclo de fases “repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (op. cit., p. 366). Ou seja,

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Moreira, 2001, citado por Sanches, 2005, p. 129).

Em suma, é possível referir que a investigação-ação torna o professor mais reflexivo sobre as suas práticas, ajudando-o a ponderar e a pensar sobre as estratégias que utiliza, adaptando-as ao contexto em que se insere.

Ao longo deste projeto, a utilização da metodologia de investigação-ação foi essencial para a prática, pois possibilitou a reflexão sobre as estratégias a utilizar, adaptando-as às propostas de aprendizagem planeadas e seus objetivos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, de modo a poder compreender, alterar e melhorar todo o processo de ensino, proporcionando, desta forma, aprendizagens diversificadas e relevantes para os alunos.

### 3.2. Foco de intervenção e Objetivos do projeto

Este projeto tem como foco de estudo a aprendizagem cooperativa centrada no Projeto Curricular Integrado (PCI), visando perceber de que forma é que este proporciona oportunidades que possibilitem desenvolver a cooperação entre os vários elementos de uma turma.

A preocupação com este foco de interesse surgiu durante as minhas primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada (PES), onde os alunos realizaram uma atividade em grupo. Esta atividade permitiu observar que estes não demonstravam espírito cooperativo na realização da mesma, ou seja, não revelavam ter adquiridos conhecimentos essenciais para trabalhar em grupo. Com isto, tivemos oportunidade de observar que os alunos não apresentavam hábitos no que respeita à partilha de ideias e, em alguns casos, trabalhavam individualmente, esquecendo-se da importância de cooperar uns com os outros para atingirem um objetivo comum ao grupo. Através da observação percebeu-se a importância do incentivo ao trabalho em grupo, pois considera-se que esta estratégia desenvolve intelectualmente a criança (desenvolvendo competências de *saber* e *saber fazer*), e socialmente, através da partilha de experiências e ideias, visto que os alunos trabalham, comunicam e fortalecem as suas relações enquanto grupo.

O projeto de intervenção pedagógica foi implementado numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como questão central de investigação “*Qual o contributo do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado na aprendizagem cooperativa?*”. Assim, foi pretendido construir com a turma um PCI, diversificando as práticas pedagógicas e curriculares, desenvolvendo a cooperação entre o grupo, proporcionando diversas aprendizagens, principalmente uma aprendizagem cooperativa.

Desta forma, os objetivos que sustentam este projeto de investigação e intervenção são os seguintes:

- Compreender de que forma é que um Projeto Curricular Integrado fomenta e ajuda a desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- Promover o desenvolvimento de regras e competências de trabalho em grupo;
- Averiguar o trajeto evolutivo dos alunos relativamente aos conhecimentos do trabalho em grupo;
- Desenvolver competências do *saber ser*, *saber estar* e *saber viver juntos*;
- Valorizar a participação ativa de todos os alunos.

### 3.3. Instrumentos de recolha de informação

Para uma investigação realizada segundo a metodologia de investigação-ação “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 373). Neste sentido, para desenvolver este projeto recorreremos a instrumentos e procedimentos de recolha de dados, baseadas na observação participante, notas de campo, registo fotográfico e transcrições dos diálogos efetuados recorrendo a notas de campo. Refere-se ainda que estes procedimentos foram fulcrais para analisar as conclusões obtidas pelos mesmos.

A observação ajudou a conhecer o contexto e os seus participantes, de modo a refletir sobre os seus interesses e necessidades. Foi devido à sua utilização que se conseguiu perceber que os alunos não realizavam muitos trabalhos em grupo e que quando os concretizavam não era de uma forma muito cooperativa. Assim, como “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) foi fundamental para o desenvolvimento deste projeto. A observação foi um procedimento que acompanhou o desenvolvimento de todo o projeto, pois esta foi frequente e não apenas inicial. Desta forma, ajudou a adequar as estratégias, tornando a prática mais reflexiva, ajudando a proporcionar aprendizagens significativas para os alunos, sendo que “ajuda a perceber os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (*idem*).

Considera-se ainda que a observação foi muito vantajosa para analisar os conhecimentos adquiridos e para perceber as aprendizagens relacionadas com o trabalho em grupo. Deste modo, foi possível verificar diversos comportamentos nos alunos relacionados com o que foi trabalhado acerca da cooperação, como por exemplo o cumprimento de regras, a interação frente a frente e o desenvolvimento de competências sociais.

Para registar diversas situações foi essencial recorrer às notas de campo, pois estas incluem detalhes e descrições do contexto, das pessoas, das ações e das interações. Estas têm como objetivo registar o que ocorre na sala de aula, estabelecendo ligações com os alunos da sala (Máximo-Esteves, 2008).

Este procedimento de recolha de dados permitiu perceber aquilo que os alunos foram construindo. Através de algumas anotações de frases referidas por estes ao longo das atividades e do registo da sua evolução em relação a algumas competências relacionadas com o trabalho de grupo, foi possível ter esta perceção. Deste modo, tal como refere Latorre (2003),

las notas de campo son registros que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas (p. 58).

O registo fotográfico acompanhou todo o desenvolvimento do projeto, complementando a recolha de dados através da observação e dos registos, pois são documentos que contém informação visual. Estes registos também têm como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir o que foi realizado ao longo do projeto (Máximo-Esteves, 2008), permitindo registar diversos momentos que ocorrem no decorrer deste. Latorre (2003) considera as fotografias “documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana” (p. 80). Refere ainda que “el uso de las fotografías es documentar la acción, pero también pueden usarse como prueba de comprobación y evaluación” (p. 81).

Durante o projeto, foram realizados vários diálogos que foram devidamente registados possibilitando a revisão das interações entre professor-aluno e aluno-aluno, percebendo as aprendizagens construídas, pois “las transcripciones (...) resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando” (op. cit., p. 82). Desta forma, foram selecionados alguns diálogos e expressões dos alunos que evidenciam algumas das suas aprendizagens, permitindo analisá-las e que estão presentes ao longo deste trabalho.

### **3.4. Estratégias de intervenção**

O processo educativo deve assentar numa perspetiva construtivista da aprendizagem, no qual o aluno possui um papel ativo em todo o processo de construção do seu saber. É fundamental proporcionar experiências que possibilitem aos alunos organizar e integrar os novos conhecimentos nos conhecimentos que já possuem.

As estratégias utilizadas devem estimular a captação e desenvolvimento de significados nos alunos e “sem prejuízo da necessária reflexão individual, deverão envolver um trabalho em conjunto, muito diálogo e partilha de ideias” (Valadares & Moreira, 2009, p. 112).

Para a adequação das estratégias, a observação possibilitou perceber os interesses e necessidades dos alunos. Este projeto sustentou-se num processo cíclico de investigação, planificação, ação e reflexão, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem relevantes para os alunos.

Com a construção de um Projeto Curricular Integrado foi possível criar momentos para desenvolver a aprendizagem cooperativa, através do trabalho em grupo, utilizando diversas estratégias, tais como:

- Diálogos com o grupo acerca das regras de organização e funcionamento do trabalho em grupo;
- Construir, desenvolver e avaliar um Projeto Curricular Integrado;
- Planear, executar e avaliar diferentes atividades integradoras;
- Proporcionar momentos de trabalho em pares, em pequenos e grandes grupos;
- Visitas de estudo;
- Jogos que possibilitassem a interação e cooperação com os outros;
- Cooperação entre turmas através de atividades que envolvessem a participação, partilha e trabalho dos alunos das diferentes turmas;
- Reorganização das mesas para o trabalho em grupo na sala de aula;
- Distribuição e rotatividade de papéis no desenvolvimento do trabalho em grupo;
- Grupos transitórios, de forma a criar oportunidades de trabalho com diferentes colegas;
- Apresentações dos trabalhos.

## **CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – DA CONSTRUÇÃO À AVALIAÇÃO**

Neste capítulo será efetuada a descrição do momento de levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos em relação ao trabalho em grupo e a descrição de algumas atividades de intervenção relacionadas com a cooperação, que foram desenvolvidas ao longo do PCI. Está, ainda, presente uma visão e explicação geral do PCI, pois, como já referi, apenas serão descritas as atividades que permitiram desenvolver o trabalho em grupo cooperativo e a interação com os outros de modo a fomentar a cooperação na turma.

Os dados foram recolhidos e analisados através da observação, das notas de campo e das transcrições dos diálogos efetuados com os alunos, de forma a verificar a evolução dos mesmos no que respeita à cooperação.

Desta forma, será também realizada uma avaliação das aprendizagens construídas ao longo do projeto, tendo em conta os objetivos traçados para a investigação e intervenção pedagógica.

### **4.1. Levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos acerca do trabalho em grupo**

Para iniciar uma intervenção que possibilite desenvolver aprendizagens enriquecedoras e diversificadas é fundamental observar e averiguar as dificuldades e interesses dos alunos, procurando compreender os seus conhecimentos prévios para, posteriormente proporcionar experiências de aprendizagem que permitam o seu desenvolvimento.

Como foi referido anteriormente, durante as primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada (PES) os alunos realizaram uma atividade em grupo, onde foi perceptível a ausência de espírito cooperativo na realização da mesma, ou seja, não demonstravam ter adquiridos os conhecimentos essenciais para trabalhar em grupo. Nesta atividade foi também observável que estes não apresentavam hábitos no que respeita à partilha de ideias e que, em alguns casos, trabalhavam individualmente. Assim sendo, considerou-se relevante promover o trabalho cooperativo com recurso a diferentes atividades que envolvessem a organização de grupos de trabalho distintos e que desenvolvessem, intelectual e socialmente, a criança através da partilha de experiências e ideias. Deste modo, foi fundamental dialogar com os alunos acerca desta estratégia com o objetivo de verificar o que sabiam acerca deste, ou seja, fazer o levantamento dos conhecimentos prévios. Sendo assim, é fundamental perceber quais são os conhecimentos iniciais das crianças antes de proceder ao desenvolvimento de qualquer trabalho,

pois estes permitem ao professor a adequação das estratégias em função dos interesses e dificuldades dos alunos.

- **Diálogo inicial com os alunos sobre o trabalho em grupo**

Esta atividade foi realizada em grande grupo, de modo a que os alunos partilhassem e ouvissem a opinião dos colegas em relação ao trabalho em grupo. Tal ideia sustentou-se no desenvolvimento das noções básicas de pertença a um grupo/turma valorizando as diferenças existentes, criando um bom clima entre todos, de forma a progredir o sentimento de pertença a uma turma, e não exclusivamente a um pequeno grupo. Sendo assim, considerou-se relevante definir um conjunto de ideias da turma (Freitas & Freitas, 2002).

Iniciou-se este diálogo de forma a questionar os alunos sobre o gosto de realizar trabalhos de grupo e qual o seu significado, surgindo afirmações como: “*é um trabalho feito por várias pessoas*” (A3), “*trabalho de grupo é quando juntamos as mesas para trabalhar*” (A9), “*é quando todos participam num trabalho*” (A20). Desta forma, averiguou-se que toda a turma demonstrava interesse em trabalhar em grupo e que a ideia que tinham acerca desta estratégia estava um pouco vincada num trabalho em que se juntam as mesas, de forma a todos poderem participar na realização de um único produto.

Como foi possível perceber que os alunos possuíam ideias muito vagas acerca desta forma de trabalhar, procurou-se gerir o diálogo, colocando questões e permitindo que todos participassem com o intuito de perceber os seus conhecimentos sobre algumas das características deste tipo de trabalho. Os alunos enunciaram algumas regras básicas de bom funcionamento que já conheciam, nomeadamente, falar um de cada vez, participar no trabalho e ajudar os outros.

No decorrer deste diálogo e com o objetivo de incentivar a participação de todos foi solicitado que cada um enunciasse alguma ideia sobre o trabalho de grupo, realizando assim um *brainstorming* das ideias dos alunos, pois esta é “uma actividade em que as intervenções são muito rápidas, em que ninguém diz que está bem ou mal, em que todas as ideias são de apresentar, pois podem parecer deslocadas mas servirem para fazer surgir novas ideias aos outros” (Freitas & Freitas, 2002, p. 57). Aqui, os alunos lembraram algumas regras que consideraram importantes a ter no trabalho de grupo como por exemplo, nunca dizer “não consigo”, ouvir as ideias dos outros, ajudar os outros, falar um de cada vez, não brincar com os colegas, prestar atenção, aceitar todos os colegas, a participação de todos e não fazer “birras”.

Neste diálogo foi possível constatar que os alunos conheciam algumas regras mas, não as colocavam em prática. Foi ainda perceptível, alguma falta de conhecimento acerca desta estratégia, na medida em que se tornou sempre necessário estimular o diálogo para que estes enunciassem algumas das ideias, não conseguindo comunicar sem receios acerca desta estratégia de trabalho que é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais nos alunos.

#### 4.2. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção<sup>3</sup>

Durante a PES, foi desenvolvido um Projeto Curricular Integrado cuja questão geradora era *“Pequenos Investigadores: Vamos explorar as Tradições e os Costumes de Braga?”*

Esta temática surgiu pela necessidade de atender aos interesses dos alunos, pois durante um diálogo realizado na sala, quando procurávamos fazer um levantamento dos interesses que os alunos tinham acerca de vários assuntos, um aluno sugeriu a temática das tradições e costumes de Braga, com o objetivo de saber que outras tradições e costumes existem para além do S. João. Logo de seguida, um outro aluno colocou a seguinte questão *“E se explorássemos algumas tradições e os costumes de Braga?”*. Esta questão levou a que surgisse um momento em que os alunos referenciaram algumas tradições que conheciam, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Deste diálogo resultaram algumas ideias como: *“Uma tradição é uma festa”* (A3), *“O S. João também é uma festa muito conhecida”* (A10), *“São comidas que comemos muitas vezes”* (A7), *“São as festas em família”* (A4).

Com este diálogo percebemos que seria do interesse dos alunos desenvolver um projeto sobre as tradições e costumes da cidade de Braga, com vista a aprofundar os seus conhecimentos acerca da nossa cidade. Em função das ideias dos alunos foram estabelecidas algumas questões, de forma a dar resposta ao que os alunos queriam investigar, que se encontram no desenho global do projeto (anexo 1), tais como:

1ª Questão geradora: *“Quais são as tradições e os costumes de Braga?”*

2.ª Questão geradora: *“E se explorássemos algumas tradições e costumes de Braga?”*

3ª Questão geradora: *“Quais as semelhanças e as diferenças entre o antigamente e a atualidade?”*

4ª Questão geradora: *“Será que na nossa sala existem tradições e costumes diferentes?”*

---

<sup>3</sup> Esta informação foi retirada do portefólio de Ana Soares, 2014, do qual algumas partes foram transcritas e outras adaptadas.



Na escola onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada estiveram presentes mais estagiárias com o objetivo de implementar nas respetivas turmas o desenvolvimento de um PCI. Analisando as temáticas sugeridas pelos alunos das diferentes turmas da escola, verificamos uma relação entre as mesmas no que respeita ao interesse de descobrir o património histórico e cultural, ao nível nacional e regional. Colocou-se, entre nós, a hipótese de construir e desenvolver um projeto em conjunto, ou seja, interturmas. Deste modo, foi proposto a cada turma o desenvolvimento de um projeto em colaboração e cooperação com outras turmas. Devido à receptividade e interesse demonstrado foi associado ao projeto o título “*Da Formação de Portugal à Cidade de Braga*”, desta forma, foram realizadas algumas atividades de cooperação entre as diferentes turmas.

O objetivo central foi criar, em conjunto, um projeto diferente, dinâmico e que englobasse diferentes anos, isto é, diferentes saberes, conhecimentos, conteúdos e interesses. Sendo assim, para além de ser um projeto que foi ao encontro dos interesses do grupo de crianças, conseguiu-se estabelecer uma ligação com os projetos de outras turmas da escola, respeitando a temática, os objetivos e os princípios do projeto educativo, “Construir uma escola de cidadania e qualidade”.

A temática escolhida está inserida no Programa Curricular de Estudo do Meio, para o 3.º ano, em que um dos objetivos referencia que o aluno deve “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2004, p. 104).

O PCI desenvolvido com a turma pretendeu proporcionar novas aprendizagens nos alunos, tendo como objetivos: desenvolver um projeto progressivo e aberto, experienciando uma aprendizagem integrada e holística ao nível das diferentes áreas curriculares; tomar consciência de si próprio e dos outros, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser ativo, crítico, autónomo, livre e solidário; saber planificar, executar e avaliar todas as atividades; desenvolver a observação e o espírito crítico; desenvolver a expressão e a comunicação; valorizar as diferentes tradições e costumes de Braga; valorizar outras culturas presentes na sala; desenvolver o respeito pela multiculturalidade; saber trabalhar em grupo; saber ouvir e respeitar o outro e aprender a viver em comunidade.

Quanto aos princípios pedagógicos que acompanharam todo o desenrolar do projeto, estes tiveram como finalidade melhorar o processo de aprendizagem, sendo eles a aprendizagem significativa, a igualdade de oportunidades, a cooperação, a integração, a

autonomia, a educação para a cidadania, a responsabilização, e por fim o espírito crítico (anexo 2).

Como fase prévia deste projeto, após a identificação da temática, “Tradições e Costumes de Braga”, os alunos realizaram um desenho, onde demonstraram o que era para eles uma tradição, fazendo, maioritariamente, referência a hábitos familiares, festas, gastronomia e instrumentos musicais.

Falando acerca da primeira questão, “Quais as tradições e costumes de Braga?”, e para darem resposta à mesma, os alunos começaram por realizar uma pesquisa em casa. Posteriormente, essa informação foi analisada em contexto de sala de aula com os objetivos de se ler, selecionar e organizar as informações mais relevantes. Após a realização desta atividade, foi feito um levantamento das tradições e dos costumes que os alunos pretendiam abordar e explorar, sendo estes, o Cavaquinho, o S. Geraldo, o Rancho Folclórico e os Fidalguinhos. Ainda na primeira questão, os alunos exploraram um texto “A Tradição”, para que ficassem com uma visão mais alargada desta definição (anexo 3).

Após a fase inicial, decorreu a investigação da segunda questão “E se explorássemos algumas Tradições e Costumes de Braga?”. Para o seu desenvolvimento, foram realizadas várias atividades para dar resposta aos interesses e curiosidades dos alunos, relativamente às várias tradições e costumes, como um diálogo e redação de um texto sobre o cavaquinho, exploração de polígonos a partir da forma do cavaquinho, construção de um cavaquinho, leitura da lenda de S. Geraldo, construção de uma banda desenhada sobre a lenda, visita de estudo à capela de S. Geraldo e realização de uma maquete da mesma, observação e manipulação de trajes do rancho folclórico, execução de uma dança, construção de trajes, visita a uma confeitaria para conhecer os fidalguinhos e exploração e confeção da receita dos fidalguinhos (anexo 4).

Numa terceira fase, para responder à questão “Quais as semelhanças e diferenças entre o antigamente e a atualidade?”, através de um conjunto de diálogos e exploração de todas as tradições, em simultâneo com a exploração da segunda questão, foi elaborado o levantamento de um conjunto de características, no que respeita às semelhanças e diferenças de cada tradição ao longo do tempo. De forma a incorporar todos os dados recolhidos com os alunos, produzimos um conjunto de maquetes, uma para cada tradição e costume (anexo 5).

Para responder à quarta questão “Será que na nossa sala existem tradições e costumes diferentes?”, analisamos, com os alunos, outras tradições que existiam na nossa sala, como tradições da China, tradições da Guiné e tradições da etnia cigana, para que, os alunos que

comemoram estas tradições, pudessem partilhar com os seus colegas as suas vivências. Esta questão teve como principal objetivo o conhecimento das diferentes tradições e a construção de um clima de respeito pelas tradições dos outros.

De modo a valorizar a diversidade cultural da sala e promover o respeito mútuo e o conhecimento intercultural, foi realizada nesta fase uma pesquisa e, posteriormente um cartaz com toda a informação relevante acerca deste assunto (anexo 6).

Durante todo o projeto um dos objetivos principais que foi tido em conta foi a cooperação entre as diferentes turmas e a realização de atividades conjuntas. Sendo assim, os alunos das diferentes turmas construíram um friso cronológico com todas as datas importantes das três temáticas exploradas. Ao longo do projeto pretendeu-se que os alunos tivessem oportunidade de partilhar com os colegas todos os conhecimentos adquiridos, de forma a ampliar o conhecimento dos alunos das diferentes turmas.

Para divulgar todo o projeto à comunidade educativa foi realizada uma exposição, organizada pelas diferentes turmas, de forma a dar a conhecer e a partilhar com a comunidade todos os trabalhos desenvolvidos ao longo dos projetos de cada sala.

Refere-se ainda, que todas as atividades integradoras realizadas no desenrolar do PCI (anexo 7) pretenderam ajudar o aluno a reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença e a respeitar e valorizar as suas tradições e as tradições de outros povos e outras culturas, recusando qualquer tipo de discriminação, como consta no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001).

Após esta síntese de todo o PCI desenvolvido, refere-se que, uma vez que a questão central deste projeto de investigação é “Qual o contributo do desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado na aprendizagem cooperativa?” procura-se perceber de que forma é que o PCI ajuda a desenvolver a aprendizagem cooperativa, utilizando como estratégia o trabalho em grupo.

Durante o projeto os alunos tiveram oportunidade de realizar aprendizagens com a turma, ao longo de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula, com a cultura, por exemplo, a partir das visitas de estudo realizadas, com os pais, nas atividades onde existiu envolvimento parental e com a escola, baseadas na cooperação com outras turmas. Desta forma, serão referenciadas apenas algumas das atividades desenvolvidas ao longo do PCI, em que os alunos tiveram oportunidade de trabalhar em conjunto, aprendendo através da cooperação e da interação com os outros.

Neste trabalho serão apresentadas atividades relacionadas com o desenvolvimento de algumas das questões geradoras que fizeram parte do projeto, pois nem todas tiveram atividades que envolvessem o trabalho em grupo ou a interação com os outros, de forma a desenvolver a cooperação.

### “Quais são as Tradições e Costumes de Braga?”

- **Pesquisa e Tratamento de Informação**

Para esta atividade foi solicitada aos alunos a realização de uma pesquisa em casa sobre as tradições e costumes da cidade de Braga. Como é importante criar hábitos de partilha e respeito de ideias e de forma a tratar toda a informação recolhida, foi sugerido a realização de um trabalho em grupo com o objetivo de desenvolver um conjunto de estratégias e competências, no que diz respeito à seleção, recolha, organização e sintetização de informação. Pretendeu-se também fomentar a estratégia de trabalho em grupo uma vez que os alunos não apresentavam, por vezes, um espírito cooperativo.

Por se tratar de alunos que demonstravam evidenciar escolhas de colegas vinculadas na amizade, foi considerado que seria mais benéfico escolher os grupos aleatoriamente, utilizando como estratégia reunir os alunos que se encontravam mais próximos. Foi explicado aos alunos o porquê desta estratégia e estes concordaram. Um aluno até referiu “*temos que aceitar todos os colegas do grupo*” (A7). Foram, assim, constituídos seis grupos, cinco de quatro elementos e um de três elementos.

Sendo este um processo que ainda se encontrava na fase inicial, não foram introduzidos quaisquer tipos de papéis, de forma a averiguar a organização dos alunos no decorrer do trabalho.

Nesta atividade constatou-se que alguns alunos demonstraram dificuldade em aceitar os elementos do seu grupo. Como já foi evidenciado, a escolha dos grupos não foi realizada pelos próprios alunos, visto que estes têm que aprender a trabalhar com qualquer elemento da turma. No entanto, um aluno recusou-se a trabalhar com os colegas por estes serem maioritariamente do sexo feminino. Foi difícil motivá-lo e fazer com que aceitasse o grupo, conversamos com ele referindo a importância de trabalhar com todos os colegas da turma, mencionando que numa próxima atividade o grupo seria outro. Este não aceitou e desviou-se do mesmo, enunciando “*elas não sabem trabalhar*” (A8). Como não existiu cedência ao pedido do aluno para mudar de

grupo e lhe foi explicado que ao recusar-se a trabalhar com as colegas não ia aprender e a sua tarefa não seria concretizada, mudou de atitude e começou a participar no trabalho. No final de toda a atividade admitiu que tinha agido mal e que afinal até tinha gostado de trabalhar com as colegas. É fundamental desenvolver competências de saber viver juntos e o trabalho de grupo fomenta o respeito pelos outros e a aceitação de todos, sendo uma boa estratégia para os alunos cooperarem e conhecerem melhor os colegas com que lidam menos diariamente.

No momento da análise e escolha da informação, os elementos dos pequenos grupos partilharam as pesquisas e conversaram acerca da informação que consideravam mais relevante. Posteriormente consolidaram-na numa cartolina (Figura 1) e apresentaram-na aos restantes colegas. Para finalizar a atividade, os grupos apresentaram o seu trabalho à turma. Concluiu-se, que os alunos não têm por hábito fazer este tipo de tarefas, pois a maior parte deles perguntou como é que faziam uma apresentação e, no momento desta leram toda a informação sem exporem o seu trabalho ao resto da turma. Devido a este fator, foi difícil gerir o grupo durante as apresentações, pois enquanto uns apresentavam, os outros estavam a conversar entre si sobre a organização da sua apresentação, revelando algum nervosismo por não realizarem muitas vezes estas tarefas e por não saberem como as organizar.

À medida que os grupos iam apresentando, foram registadas no quadro as tradições que iam sendo abordadas. Terminadas as apresentações realizamos um diálogo com o objetivo de escolher as tradições a serem exploradas na sala, sendo essas, o Cavaquinho, o S. Geraldo, o Folclore e os Fidalguinhos.

Considera-se que no decorrer da atividade foram evidenciadas algumas dificuldades no cumprimento das regras e no tratamento da informação, sendo que, os próprios alunos enunciaram tais dificuldades no momento de avaliação da atividade:

A5: *“ ele não ajudou muito no início”*.

A8: *“ Ele falou muito alto”*.

A14: *“ Tivemos problemas em selecionar a informação mais importante”*.

Porém, os alunos, também retiveram aspetos positivos do trabalho:

A18: *“ Gostei muito deste trabalho, aprendi a ouvir os meus amigos.”*

A20: *“ Aprendi que nem tudo que um texto tem é importante”*.

A4: *“ Aprendi a trabalhar com os outros”*.

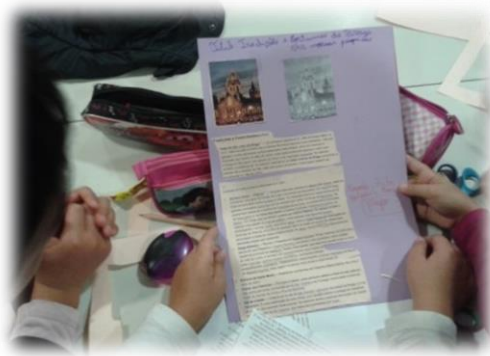


Figura 1 - Tratamento da informação.

### “E se explorássemos algumas Tradições e Costumes de Braga?”

- **Construção de um Cavaquinho**

O grupo de alunos, desde o início da exploração do cavaquinho, teve um grande interesse em construir o seu próprio cavaquinho. Assim, esta atividade consistiu na construção de cavaquinhos, procurando-se desenvolver a criatividade e imaginação. Cada grupo planificou e construiu o seu cavaquinho de acordo com os materiais disponíveis, como por exemplo o cartão.

A atividade foi realizada em pequenos grupos, uma vez mais, para fomentar o espírito de grupo, a partilha, o respeito pelo outro. Ao longo da atividade os alunos colocaram em prática as estratégias de planificar e executar, no sentido de organizar o trabalho no grupo, as tarefas a realizar, os materiais necessários, entre outros, de forma a adquirirem alguma responsabilidade individual no grupo. A escolha dos grupos foi realizada aleatoriamente, utilizando como estratégia a ordem alfabética.

Foram introduzidos alguns papéis no grupo: o porta-voz, que fez a comunicação entre o grupo, o professor e os restantes grupos e o facilitador, que coordenou toda a atividade dentro do grupo. Apesar de só terem sido introduzidos estes papéis, todos os elementos tinham responsabilidades e tarefas a executar. Os papéis foram atribuídos pelo professor, aos elementos que demonstraram, nos trabalhos anteriores, uma atitude mais passiva. Com a atribuição de papéis, estes elementos trabalharam mais ativamente na realização das suas tarefas, apesar de ainda não se mostrarem muito familiarizados com estas, revelando algumas dificuldades na coordenação de todo o trabalho.

Foi possível observar que os alunos sentiram muitas dificuldades em iniciar a tarefa, devendo-se esta dificuldade à falta de planificação. No início da tarefa, dinamizou-se um diálogo para relembrar algumas das regras do trabalho em grupo e alguns dos procedimentos a ter em consideração, como por exemplo a planificação do trabalho antes de o executar, mas a maior

parte dos grupos não a realizou, começando logo a construir o instrumento sem definir as estratégias para a sua realização. Isto é, apesar de já terem escolhido os materiais anteriormente, não falaram entre si, nem planejaram como os utilizar. Considerou-se que esta dificuldade também surgiu devido à falta de cooperação com os colegas e ao facto de não respeitarem as ideias dos outros, acabando por não se ouvirem, dificultando toda a tarefa, pois não trabalharam para um objetivo comum. Após esta situação existiu uma aproximação aos grupos que estavam com mais dificuldades e foi, novamente referida a importância da planificação do trabalho e a relevância de ouvirem todos os elementos do grupo, sendo que, para que o trabalho seja realizado com sucesso, é necessário o sucesso de todo o grupo e não apenas de alguns elementos. Deste modo, os alunos elaboraram o projeto do seu cavaquinho no papel, ouviram as diversas ideias que foram surgindo no grupo e procederam a sua execução (Figura 2 e 3). O aluno a quem foi atribuído o papel de facilitador começou a coordenar melhor o grupo, ajudando todos os elementos a perceberem que tarefa teriam de executar e, no final, apesar de todas as dificuldades já referidas, acabou por surgir um trabalho muito interessante.

Voltou a constar-se nesta atividade, alguma dificuldade na aceitação de todos os colegas, uma vez que alguns dos alunos demonstraram obstáculos em trabalhar com determinados elementos da turma.



**Figura 2** - Construção de cavaquinhos.



**Figura 3** - Cavaquinhos construídos.

- **Jogo das qualidades e defeitos**

Esta atividade surgiu após observação de alguma relutância na aceitação de alguns alunos em atividades de trabalho em grupo que foram realizadas anteriormente. Assim, foi importante realizar um pequeno jogo para que estes se conhecessem melhor.

Em grande grupo, cada aluno enunciou uma qualidade e um defeito seu. O objetivo deste pequeno jogo era conseguir que os alunos percebessem que toda a gente tem qualidades e defeitos, e que, por vezes, um colega pode não ter tanta habilidade para determinada tarefa, mas não é por essa razão que o vamos rejeitar, devemos ajuda-lo e aproveitar as suas qualidades para enriquecer o trabalho.

Com este jogo, os alunos perceberam que todos têm qualidades e defeitos, que os alunos com mais dificuldades académicas podem ter qualidades que enriquecem qualquer trabalho e de igual modo que, aqueles alunos que não revelam normalmente dificuldades académicas, e que, por vezes, são os prediletos para determinados trabalhos em grupo por parte dos seus colegas, também podem ter os seus defeitos e não saberem tudo. Desta forma, os alunos demonstraram perceber a importância de trabalhar e cooperar com qualquer elemento da turma e tomaram consciência de que as ideias de uns complementam as de outros.

No momento final desta atividade, o aluno que rejeitou o seu grupo de trabalho na primeira atividade enunciou "*Professora, eu às vezes digo que não quero trabalhar com algumas pessoas, mas depois de trabalhar com elas até gosto*" (A8), demonstrando deste modo, que começa a existir alguma evolução na aceitação de todos e no desenvolvimento das competências sociais.

- **Construção de uma Banda Desenhada sobre Lenda de S. Geraldo**

Para retratar a lenda de S. Geraldo e abordar um conteúdo que faz parte do programa do 3.º ano, convocando o lúdico e a criatividade, foi construída uma banda desenhada em papel de cenário.

Para esta atividade foi importante abordar os vários elementos que compõem uma banda desenhada e como poderia ser a sua construção. Após a identificação dos vários elementos da banda desenhada, esta atividade começou por ser planificada em conjunto, para se perceber que tarefas iriam ser realizadas e quais os materiais a utilizar. Seguidamente foram formados pares, que ficaram responsáveis pela construção dos desenhos e, foi ainda, formado um pequeno grupo que construiu e decorou a estrutura da banda desenhada.



Ao longo da realização dos desenhos (Figura 4), os pares tiveram o cuidado de utilizar o texto como suporte, para retirarem algumas ideias e transcreverem o texto para as legendas e para os balões de fala.

No decorrer da atividade foi visível os alunos a partilharem as suas ideias, a distribuírem as tarefas, existindo uma boa comunicação entre os pares e entre os alunos responsáveis pela construção da estrutura.

Foi possível constatar que os alunos trabalharam para atingir um único objetivo, consolidando as ideias, sendo visível uma interdependência positiva, pois, no final do trabalho, os pares mostraram-se muito orgulhosos do trabalho que realizaram em conjunto.

A disposição dos alunos nas mesas, frente a frente, permitiu um grande contacto entre estes, apoiando-se e encorajando-se ao longo de toda a tarefa.

A maior parte dos pares cooperou, distribuindo tarefas no trabalho e ajudando o colega, como por exemplo, um aluno estava a desenhar um corpo muito pequeno e o colega ajudou-o, estipulando limites com traços na folha para o desenho do corpo. Foi perceptível a todos verificar que este aluno encorajou o colega com uma pequena ajuda. Foram também capazes de ouvir e respeitar as ideias dos colegas, comunicando muito entre pares e colocando elementos no trabalho sugeridos por ambos.

Os alunos revelaram-se muito motivados ao longo de toda a execução da banda desenhada, sendo notório um grande empenho nos desenhos que realizaram, tendo atenção ao tamanho dos elementos e às cores que utilizavam para que todos os pormenores fossem visíveis, resultando um trabalho muito interessante e no qual foi evidente que ficaram todos muito orgulhosos, devido ao entusiasmo que demonstraram, percebendo que os objetivos foram cumpridos e que trabalharam todos para um objetivo comum.

Durante a elaboração da banda desenhada surgiu uma situação surpreendente. Um aluno, que normalmente recusava os grupos de trabalho e que não se empenhava muito, terminou a sua tarefa e perguntou se podia ajudar os colegas mais atrasados “*professora posso ir ajudar os meus colegas que ainda não acabaram?*” (A8). Sendo assim, existiu uma evolução, neste aluno, no que respeita ao trabalho cooperativo e à aceitação de todos os colegas, uma vez que percebeu a importância de ajudar os outros, o que é essencial para a sua aprendizagem e para a sua integração, na medida em que este aluno, por vezes, tem atitudes que provocam o afastamento de alguns colegas. Desta forma, é possível verificar que “um dos aspetos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento

cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (Arends, 1995, p. 369).

No final os desenhos foram colocados na estrutura realizada, surgindo assim, a banda desenhada da Lenda de S. Geraldo (Figura 5).



Figura 4 - Realização dos desenhos.



Figura 5 - Banda desenhada sobre a lenda de S. Geraldo.

- **Construção de uma Maquete da Capela de S. Geraldo**

Após a visita de estudo à capela de S. Geraldo, e de forma a consolidar o que visualizaram, os alunos construíram uma maquete da capela.

Para esta atividade, os alunos planificaram a maquete em grande grupo, nomeadamente os materiais a utilizar e as tarefas a executar. Nesta planificação, os alunos decidiram que seria realizada apenas uma maquete mas que a sua realização seria distribuída por vários grupos, ou seja, a turma foi dividida em grupos de trabalho e cada grupo construiu um elemento para a maquete, de modo a que o trabalho final fosse uma compilação do trabalho dos diferentes grupos.

Posteriormente foram formados grupos, mais uma vez aleatoriamente, recorrendo aos tons da cor da roupa dos alunos. Formados os grupos e distribuídas as tarefas por cada um, cada grupo planeou o seu próprio trabalho, distribuindo tarefas dentro do mesmo.

Ao longo desta atividade foi visível um grande entusiasmo por parte de todos os alunos, demonstrado pela agitação, pelo movimento e pela alegria que surgiu na sala.

Foram introduzidos novos papéis no grupo, o controlador do tempo, que estava responsável por se certificar se a tarefa estava a ser realizada no tempo previsto e o responsável pelo material, que tinha como tarefa estar atento ao material que era necessário ao longo da execução do trabalho. Os papéis de porta-voz e facilitador foram também executados nesta tarefa.

Como foram formados alguns grupos de três elementos, nestes grupos todos os elementos estiveram atentos ao material que era necessário.

No decorrer do trabalho, um aluno mostrou-se desanimado pelo seu trabalho não ter ficado como desejava mas, de imediato, um colega do grupo incentivou-o e ajudou-o a fazer pequenas alterações, cooperando com este. O aluno ficou entusiasmado voltando a participar ativamente em todo o trabalho. Nesta situação foi visível uma interação estimulante frente a frente, pois os alunos envolveram-se na aprendizagem um do outro.

No final, os vários elementos construídos foram compilados num único trabalho - a maquete da capela (Figura 6). Para a compilação de todos os elementos, formou-se um novo grupo, constituído por um membro de cada grupo, nomeadamente o que tinha como função desempenhar o papel de porta-voz.

Na avaliação da atividade, os alunos comentaram que gostavam muito destas atividades *“adoro trabalhar no projeto, se pudesse passava o dia todo a fazer atividades do projeto”* (A23), talvez por serem mais práticas e permitirem aos alunos expressarem a sua criatividade na sua execução e por serem momentos diferentes a que estão habituados, permitindo uma aprendizagem mais cativante e desafiadora para estes.



**Figura 6** - Maquete sobre a Capela de S. Geraldo.

- **Execução de uma dança**

Por ser um projeto curricular integrado que é marcado por atividades dinâmicas e diversificadas foi proporcionado aos alunos, por vontade dos mesmos, a execução de uma dança muito usual no Rancho Folclórico "O Malhão". Esta atividade teve como objetivo promover um momento lúdico e, simultaneamente, bastante construtivo em termos de aprendizagens pois, para além de mobilizarem conhecimentos adquiridos na visualização do vídeo e numa primeira experimentação da dança, também existiu integração de algumas noções matemáticas na dança, como o círculo, a circunferência e a orientação espacial. Esta atividade foi desenvolvida a pares em que todos dançaram, formando um círculo (Figura 7).

Acima de tudo, esta atividade promoveu uma grande diversão, mas também um ótimo sentido de cooperação, em que houve bastante entreajuda e valorização de todos.

No final da dança existiram bons feedbacks:

A20: "*Professora gostei tanto, repetia outra vez.*"

A3: "*Quando vamos dançar outra vez?*"

A5: "*Não tive vergonha de dançar com ela.*"

Observou-se uma grande cooperação entre os alunos, na medida em que se ajudaram mutuamente. Os alunos mais desinibidos e com mais jeito e à vontade para a dança explicaram e ajudaram os colegas na execução de alguns passos, incentivando todos a participar. Sendo assim, a atividade proporcionou divertimento e o conhecimento de uma dança tradicional da cidade de Braga através de um trabalho em equipa. Todos os alunos demonstraram muito interesse e satisfação com a atividade e o sucesso desta esteve na forma como cooperaram entre si, pois o "êxito depende da forma como, nos grupos, os alunos trabalham na tarefa e vivenciam essa actividade" (Ferreira & Santos, 2007, p. 52).



**Figura 7** - Execução da dança "O Malhão".

- **Confeção da receita dos Fidalguinhos**

Esta atividade, apesar de não estar especificamente relacionada com o trabalho de grupo, insere-se na aprendizagem e interação com os outros, pois os alunos tiveram oportunidade de interagir com os pais, aprendendo e cooperando com estes nas diferentes tarefas realizadas.

A atividade surgiu pelo interesse que os alunos tiveram em confeccionar os fidalguinhos e, ao mesmo tempo, proporcionar o envolvimento parental na sala de aula. Foram convidados os pais para participarem, dos quais aceitaram o convite quatro mães. O aspeto mais importante desta atividade foi efetivamente proporcionar um envolvimento parental nesta turma, devido à falta de aproximação dos pais, que foi notória ao longo de toda a prática.

As mães dividiram-se em dois grupos para realizar os diferentes passos da receita e os alunos dirigiam-se dois a dois para cada grupo, de forma a poderem realizar uma tarefa da receita (Figura 8). Todos os alunos tiveram oportunidade de executar alguma parte da receita.

Foi uma atividade bastante enriquecedora, existindo um grande envolvimento das mães na atividade conduzida por elas do início ao fim. Os alunos realizaram todas as tarefas previstas.

Durante o período necessário para a massa descansar houve oportunidade de tentar perceber se a atividade estava ou não a correr bem e o porquê, sendo enunciados comentários, tais como:

A10: *“Gostei tanto de amassar.”*

A2: *“Correu muito bem e fizemos as tarefas todas direitinhas.”*

Mãe 2: *“Estou a gostar muito, obrigada pelo convite.”*

No final, com os fidalguinhos prontos e cozinhados (Figura 9), degustamos e foi feita uma pequena comparação com os verdadeiros:

A13: *“Estão tão bons, quero mais.”*

A6: *“Adorei esta atividade, vamos repetir.”*

A8: *“As mães ajudaram do início até ao fim.”*

Mãe 1: *“Adorei muito, obrigada pela oportunidade e é muito bom ver de perto o bom trabalho que estão a fazer com os nossos filhos.”*

Mãe 3: *“Repetia a experiência, gostei muito, obrigada.”*

Na confeção da receita as mães estiveram muito envolvidas, incentivando os alunos a realizar as diversas tarefas, sendo possível observar uma mãe a explicar a um aluno como funcionava a balança e onde estavam representadas as gramas, solicitando que este identificasse na balança a quantidade que estava representada na receita. Desta forma, esta

mãe incentivou o aluno para que fosse ele a realizar a tarefa e não ela, apesar de ajudar sempre que necessário, fazendo com que este desenvolvesse novas aprendizagens.

Por vezes, promover a participação dos pais para participar em algumas atividades, motiva os alunos, pois é uma estratégia diferente realizada por uma pessoa diferente, o que faz com que os alunos estejam mais concentrados e participativos na atividade.

É fundamental incentivar a participação das famílias no processo de aprendizagem e estabelecer relações com a comunidade, assegurando assim uma articulação entre a escola e a família, no sentido de encontrar as respostas mais adequadas para os alunos.



**Figura 8** - Confeção da receita dos Fidalguinhos.



**Figura 9** - Fidalguinhos realizados pelos alunos.

- **Dança das cadeiras**

Esta atividade não esteve, propriamente relacionada com a temática do PCI, sendo realizada durante o seu desenvolvimento mas, com o objetivo de fortalecer a cooperação entre a turma.

Assim, colocou-se em círculo um número de cadeiras menor que o número de participantes. Em seguida foi proposto um objetivo comum, sendo ele, terminar o jogo com todos os participantes sentados nas cadeiras que sobravam.

Ao som da música, todos dançaram e quando a música parava, todos tinham de se sentar usando as cadeiras (e os colos uns dos outros).

Em seguida, foi retirada uma cadeira, e assim sucessivamente. Ninguém saiu do jogo e a dança continuou sempre, tendo os alunos que cooperar, arranjando forma de se sentarem vários elementos numa só cadeira ou arranjando outras estratégias (Figura 10).

O jogo prosseguiu até restar uma cadeira.

Com este tipo de atividades, os alunos foram percebendo que se podiam libertar dos, desnecessários e bloqueadores "padrões competitivos". Na medida que se vão desprendendo dos antigos hábitos, passam a resgatar e fortalecer a expressão do "potencial cooperativo" de jogar e viver.

Não existiu nenhum conflito na atividade e os alunos tentaram sempre partilhar a cadeira com os colegas. Quando restavam poucas cadeiras, os alunos arranjaram como estratégia colocar apenas a mão ou o pé na cadeira, para que todos estivessem em contacto com a cadeira.



**Figura 10** - Dança das cadeiras.

## “Será que na nossa sala existem Tradições e Costumes diferentes?”

- **Pesquisa, Tratamento de Informação e Construção de um Cartaz**

Esta atividade teve como objetivo procurar informação acerca das tradições das três culturas que existem na sala, nomeadamente, Guiné, Etnia Cigana e China, para que os alunos adquirissem conhecimentos acerca das mesmas. As pesquisas foram realizadas em casa, mais uma vez para fomentar o envolvimento parental, e, posteriormente foram analisadas pelos alunos na sala de aula. Estes foram organizados em pequenos grupos, pretendendo-se fomentar a cooperação e a identificação da informação mais relevante para eles.

Neste trabalho, os alunos tiveram oportunidade de formar os grupos com base nas suas escolhas, visto que, ao longo dos outros trabalhos foram adquirindo algumas competências de trabalho em grupo, aprendendo a importância de trabalhar com todos e não apenas com os que têm mais afinidade. Assim, foi-lhes dada esta possibilidade, para permitir verificar quais as escolhas que efetuavam.

Esta atividade possibilitou aos alunos que colocassem em prática um conjunto de estratégias como a leitura, seleção, sintetização e organização de informação, anotando toda a informação numa folha. Posteriormente, a partir do tratamento da informação, cada grupo colocou num único cartaz a informação selecionada. Cada aluno dos diferentes grupos realizou um desenho (Figura 11) sobre um aspeto da tradição analisada pelo grupo e que foram também colocados no cartaz. O cartaz (Figura 12) serviu também para reunir todas as tradições analisadas de cada uma das diferentes culturas, servindo de apoio às apresentações que foram realizadas no fim. Estas apresentações consistiram na partilha de todo o trabalho efetuado, bem como das aprendizagens realizadas acerca de cada cultura.

O principal objetivo de atividades relacionadas com diferentes culturas é que os alunos conheçam, se familiarizem e respeitem as culturas dos colegas, pois a diferença não pode ser vista como uma barreira, que separa aquele que é diferente, mas como uma ponte que une aqueles que não são iguais, pois ninguém é igual a ninguém. Foi esta a mensagem que pretendemos passar aos alunos com a realização destas atividades. Somos todos diferentes, cada pessoa tem as suas características próprias, a sua cultura, e ao demonstrar aos alunos que existem diversas culturas e que todas elas têm a sua gastronomia típica, a sua arte, as suas festas, estamos a criar sentimentos de união, amizade e respeito perante aqueles que têm uma cultura diferente.



Ao longo destes meses de estágio foram muitas as situações em que alguns alunos insultaram os colegas devido à sua raça ou cultura, pois na sala onde foi efetuada a prática, existe um aluno chinês, uma aluna guineense e um aluno de etnia cigana. Sendo assim, e no interesse dos alunos, consideramos importante explorar estas culturas através da pesquisa e principalmente através do relato destes alunos, para que estes tivessem oportunidade de contar algumas das suas tradições, pois estas atividades ajudam o aluno a reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença e a respeitar e valorizar outros povos e outras culturas, recusando qualquer tipo de discriminação como consta no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Ajudam também a “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (Ministério da Educação, 2001, p. 15), preparando o aluno para a vida em sociedade, desenvolvendo competências de *saber viver juntos*.

Durante a atividade os alunos demonstraram muito interesse e curiosidade em saber mais do que aquilo que tinham pesquisado, pois verificou-se que, durante a apresentação, foram vários os alunos que colocaram questões aos colegas de outras culturas, com o intuito de ficarem a conhecer melhor algumas das particularidades dessas culturas.

É importante referir que se notou uma evolução na forma de apresentação dos trabalhos, pois neste trabalho, os alunos explicaram, olharam para os colegas e alguns contaram livremente histórias que conheciam sobre determinadas tradições.

Após o conhecimento de algumas características das culturas de alguns colegas da turma e depois de perceberem que todas as culturas têm coisas em comum, como gastronomia, festas, arte, apesar de serem comemoradas ou realizadas de formas diferentes, os alunos terão, certamente, mais consideração e respeito pelos colegas.



**Figura 11** - Cooperação na realização dos desenhos.



Figura 12 - Cartaz.

### Divulgação

Na divulgação do projeto, os alunos tiveram algumas oportunidades de aprender com a escola, ou seja, foram realizadas atividades de cooperação entre turmas.

- **Friso cronológico construído pelas várias turmas**

Esta atividade consistiu, na elaboração de um friso cronológico composto por todos os acontecimentos/datas mais relevantes dos projetos desenvolvidos pelas três turmas (Figura 13).

O friso foi um elemento que marcou o centro da exposição, dada à sua grande dimensão e originalidade, criando um impacto positivo na comunidade educativa.

Para esta atividade foram utilizados vários materiais, como o papel de cenário, pacotes de leite, tintas, fotografias e papel eva.

Esta atividade teve como objetivo compilar os projetos realizados pelas três turmas, reunindo diferentes aprendizagens concretizadas no âmbito do tema abordado por cada uma, fomentando a partilha entre turmas.

No decorrer desta atividade, que foi realizada em diferentes sessões e complementada pela partilha das aprendizagens realizadas, os alunos tiveram oportunidade de interagir com outras turmas desenvolvendo diversas aprendizagens, pois nos momentos de partilha, os alunos ficaram a conhecer diversos conteúdos e conceitos desenvolvidos nos projetos das outras turmas e aprenderam com estes. A interação desempenha um papel essencial na formação do indivíduo, sendo essencial a interação com outras pessoas, para além dos colegas da turma e que permita aos alunos desenvolver novas aprendizagens.



Figura 13 - Friso Cronológico.

- **Exposição final das produções realizadas pelas diferentes turmas que participaram no projeto global “Da Formação de Portugal à Cidade de Braga”**

A Exposição teve como objetivo divulgar os projetos desenvolvidos pelas turmas à comunidade educativa, dando a conhecer todas as aprendizagens realizadas. Para a sua realização, as diferentes turmas cooperaram entre si na sua montagem, verificando-se um trabalho de equipa.

Durante a preparação da exposição, os alunos das três turmas, cooperaram entre si, ajudaram-se mutuamente, não trabalhando apenas para a construção da parte da exposição relacionada com o seu projeto mas sim para qualquer coisa que fosse necessário.

A exposição (Figura 14 e 15) teve a duração de dois dias permitindo a todos os pais e familiares a oportunidade de a visualizarem.

Foi visível a adesão positiva por parte dos pais e familiares, que demonstraram um interesse em conhecer os projetos realizados pelos seus filhos. Neste sentido, a exposição criou um impacto positivo manifestado pelos diferentes *feedbacks* obtidos por parte dos visitantes da exposição, que louvaram o tipo de trabalho realizado por nós juntamente com as crianças:

- “*É muito importante realizar trabalhos com os alunos que lhes permitam conhecer a sua identidade cultural e local*” (Diretor do Agrupamento Francisco Sanches).

- “*É de louvar este tipo de iniciativas que mostram o trabalho dos alunos, assim como a boa preparação das professoras estagiárias*” (Representante da Junta de Freguesia de S. Vicente).

- “*Parabéns, gostei muito da exposição, que representa todo o empenho, dedicação e esforço árduo*” (Pai e Representante da Associação de Pais da Escola).

- “*Estes trabalhos são espantosos*” (A1).

- *“Gostei muito da exposição, consegui aprender coisas novas que foram feitas pelos meus colegas” (A2).*

- *“Obrigado pelo trabalho que realizaram com o meu filho, pois realmente o interesse é todo nosso, e para proveito dos nossos filho. É realmente notável os trabalhos que realizaram com eles” (Pai).*

- *“O trabalho está excelente. Parabéns. É sempre bom ver a escola recheada de trabalhos tão bons” (Professora).*

Esta exposição teve um momento muito significativo de partilha final, onde as três turmas expuseram as diferentes aprendizagens realizadas. Nesta foi possível ter a presença de outras turmas, que também participaram na partilha, que colocaram diferentes questões sobre o projeto, permitindo assim um momento mais dinâmico. Estes momentos são muito importantes, pois os alunos ficam a conhecer os trabalhos realizados pelos colegas, aprendem a cooperar e a respeitar os colegas das outras turmas e constroem diversas aprendizagens, pois adquirem novos conhecimentos.

Para finalizar a exposição, e por vontade dos alunos, os pais/encarregados de educação e famílias foram convidadas a visualizar os seus educandos/filhos a executar uma dança do Rancho Folclórico. Para a mesma foram utilizados os adereços, saias e coletes, construídos pelos alunos em casa. Foi aproveitado este ambiente, recheado de tanto trabalho e aprendizagens, para envolver, mais uma vez, os pais/encarregados de educação no desenvolvimento do Projeto.



**Figura 14** - Exposição.



**Figura 15** - Exposição.

### 4.3. Aprender com os outros - Avaliação do Projeto de Intervenção

No decorrer do projeto foi fundamental promover uma intervenção útil e interessante para todos. Sendo assim, foi fulcral realizar uma avaliação contínua e sistemática no projeto, ou seja, no final de cada atividade todos a avaliavam oralmente, de forma concertada e consensual, falando sobre a prestação de cada um, comportamento, empenho, participação, respeito pelas regras e pelos outros e sobre a própria atividade, de forma a verificar como correu, o que seria desejável mudar e como melhorar (Ferreira & Santos, 2007), e, ainda, quais os conhecimentos, estratégias e técnicas adquiridas com a atividade.

Nas atividades de trabalho em grupo os alunos refletiam sobre a sua prestação e a prestação do grupo, de modo a avaliar o seu funcionamento, propondo estratégias para melhorar o que não correu como seria esperado e verificando se os objetivos estipulados pelo grupo foram ou não atingidos. Estes momentos foram proporcionados com o objetivo de os alunos refletirem acerca da sua postura e do desenvolvimento da atividade, e que fossem capazes de serem auto e hétero críticos, no sentido de melhorar, contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho gratificante, crescendo como cidadãos, percebendo a utilidade dos saberes que vão adquirindo e contribuindo para descobrir e melhorar algum aspeto do contexto educativo onde estão inseridos, de forma a sentirem-se atores sociais, intervenientes e significantes (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002).

No início do projeto os alunos foram questionados sobre “O que é avaliar?” e “De que forma o podemos fazer?”. A estas questões surgiram algumas respostas, como:

A4: “*Avaliar é perceber o que aprendemos.*”

A23: “*Avaliar é ver o que podemos e como podemos mudar*”.

A16: “*Avaliar é dizer como participamos na atividade.*”

A5: “*Podíamos fazer um quadro de avaliação.*”

A7: “*É uma forma de partilharmos o que aprendemos e o que podemos aprender mais.*”

A11: “*Quem cumpriu todas as regras ganha uma estrela.*”

Por isso, foram construídos com os alunos quadros de avaliação, ou seja, um quadro de estrelas sobre a prestação de cada aluno e um quadro de avaliação da atividade (Figura 16 e 17), em que o objetivo foi apenas incentivar os alunos a melhorarem as suas intervenções e a forma como refletiam sobre a sua prestação e as dos outros, bem como sobre os objetivos de cada atividade e todas as suas aprendizagens. Após esta reflexão, verificavam em conjunto se o aluno merecia ou não uma estrela. Nunca foi intenção colocar no quadro uma vertente negativa,

funcionando este apenas para motivar e incentivar os alunos para o sucesso, não existindo nenhuma repreensão para quem não conseguisse estrela. Pretendia-se apenas que fosse feita uma reflexão sobre o trabalho e que a atribuição desta estrela funcionasse como um incentivo para melhorar. Tal como refere Alonso (1996) a avaliação educativa trata de julgar as mudanças que vão ocorrendo no aluno, a importância da metodologia e os recursos utilizados, a capacidade pedagógica do professor, adequação dos planos de estudo e todas as componentes de organização que incidem na qualidade educativa, de forma a tomar decisões adequadas que permitam reconduzir o processo para atingir os objetivos desejados.

Neste tipo de projetos, é relevante o momento de reunião no fim de cada atividade com os alunos para se discutir o significado e as ilações que se podem tirar da reflexão que vão fazendo, bem como as aprendizagens realizadas ao longo da mesma, tanto em conceitos como procedimentos e atitudes. Realizar uma avaliação formativa, com um carácter regulador e orientador (Alonso, 1996), em que os alunos referem o que é necessário modificar e adequar, estimulando a auto e hetero avaliação, no sentido de estimular e apoiar os seus colegas, deixando de parte as más críticas e julgamentos.



Figura 16 - Quadro de estrelas sobre a prestação dos alunos.



Figura 17 - Quadro de avaliação das atividades.

Para além da avaliação realizada no final de cada atividade, de forma a melhorar as atividades seguintes, foi fundamental, no final do projeto, perceber as aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos do projeto, em relação ao desenvolvimento da cooperação e qual a avaliação destes em relação ao projeto no seu todo, de forma a perceber o seu contributo para a aprendizagem e integração social, sendo que “o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento” (Mello & Teixeira, 2012, p. 2).

Tal como foi referido anteriormente, desenvolveu-se o Projeto Curricular Integrado, na tentativa de trabalhar as necessidades e os interesses do grupo, uma vez que este permite aos alunos aprofundar ideias e questões do seu interesse, envolvê-los em atividades diferenciadas e construir os seus saberes a partir das suas próprias experiências. Como tal, foi possível conhecer as vantagens e os contributos da construção do PCI, uma vez que este possui um cariz muito inovador no que toca à abordagem do currículo. A ideia de um PCI sustenta-se na necessidade de se fazer uma ligação entre os princípios teóricos e as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção, a fim de se conseguir um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos (Alonso, 2002).

Neste sentido, o desenvolvimento deste PCI sustentou-se na dinamização de atividades que envolvessem a interação e a cooperação com os outros. Isto porque, apesar do processo cooperativo, só por si, desempenhar um papel essencial na formação do indivíduo, que constrói diversos conhecimentos através da interação com os outros, aliado ao PCI possibilita aos alunos experienciarem novas práticas, ao mesmo tempo que trabalham e aprofundam as suas necessidades.

Ao longo de todas as atividades, foram várias as aprendizagens construídas pelos alunos, assistindo-se a uma evolução no que requer à cooperação e trabalho em grupo. No início do projeto os alunos realizaram um diálogo, onde demonstraram os seus conhecimentos prévios acerca do trabalho em grupo. Desta forma, foi importante fomentar um diálogo no final do projeto, de modo a que se pudessem perceber as novas aprendizagens adquiridas. Ao longo deste diálogo, todos os alunos participaram ativamente, enunciando várias aprendizagens que construíram:

Professora: *“Vocês lembram-se do diálogo que tivemos no início do projeto sobre o trabalho em grupo?”*

A12: *“Sim professora, nós não sabíamos muitas coisas sobre o trabalho de grupo.”*

Professora: *"E agora já são capazes de definir melhor o que é um trabalho de grupo?"*

A1: *"Um trabalho de grupo é um trabalho em que todos participam."*

A5: *"É trabalhar em conjunto e aceitar as ideias de todos."*

A7: *"É trabalhar para um único trabalho."*

A18: *"É deixar os outros pensar e escrever as suas ideias no trabalho."*

A14: *"É um trabalho em que todos participam para a realização de um único trabalho, para o trabalho ser bom, todos tem que cumprir as suas tarefas."*

A9: *"Pois é, não chega ser só um a trabalhar, porque assim não é cooperação, não nos ajudamos uns aos outros."*

Professora: *"O que é a cooperação?"*

A17: *"É trabalhar em grupo, em conjunto."*

A11: *"É ajudar os outros."*

A15: *"Trabalhar em conjunto."*

A1: *"É não sermos invejosos e guardar tudo o que sabemos para nós."*

A12: *"É a partilha."*

Professora: *"Cooperar é só nos trabalhos de grupo? Será que vocês com tudo que aprenderam no trabalho de grupo já sentem que são diferentes fora da sala?"*

A6: *"Professora eu no recreio agora já brinco com todos."*

A3: *"Nos jogos de futebol nós antes reclamávamos uns com os outros por tudo e por nada e agora já somos mais calmos e tentamos ajudar os colegas da nossa equipa."*

A12: *"Eu antes tava sempre a bater e a chamar nomes à minha colega por ela não ser branca, mas agora já brinco com ela e respeito-a."*

A4: *"Eu brinco com todos e respeito todos os meus colegas e adultos".*

Após este pequeno diálogo acerca do trabalho em grupo, os alunos referiram algumas regras que tentaram cumprir ao longo de todos os trabalhos e que não conseguiam cumprir antes da realização deste projeto, como ajudar os outros, aceitar os colegas, estar calado quando os colegas estão a pensar, aceitar as ideias dos colegas, falar baixinho dentro do grupo, não fazer birras, falar um de cada vez dentro do grupo, a participação de todos, distribuir tarefas, trabalhar em conjunto, cooperar, não brincar durante o trabalho, dividir papéis, dividir tarefas, respeitar todos os papéis atribuídos, elogiar e encorajar os colegas, nunca desistir, não gritar para não atrapalhar o trabalho dos outros grupos e o posicionamento no grupo para que todos se ouçam, se vejam e comuniquem entre si, tendo perceção da presença de todos os elementos



do grupo. Apesar de terem enunciado todas estas regras, referiram que nem sempre as cumpriram e que só nos últimos trabalhos é que conseguiram por em prática grande parte delas, mas este é um trabalho que se vai construindo e desenvolvendo ao longo do tempo.

Para compreender melhor e ficar registado, os alunos realizaram, em pequenos grupos, um pequeno texto sobre as aprendizagens construídas em relação à cooperação com os outros.

O objetivo desta atividade esteve, mais uma vez, relacionado com a cooperação, pois em conjunto, os alunos refletiram sobre as aprendizagens que construíram ao longo dos trabalhos em grupo, colocando-as em prática novamente.

Com estes textos existiu o cuidado de perceber as aprendizagens dos alunos relativamente à cooperação e a alguns aspetos do trabalho em grupo. Apesar de ser uma reflexão em conjunto, foi solicitado aos alunos, que ao longo do texto construído por todos, identificassem pelo menos uma afirmação sugerida por cada aluno, para verificar se todos participaram no trabalho e se adquiriram novas aprendizagens.

Com a análise destes textos retiraram-se várias aprendizagens através de diversas afirmações expostas nos textos:

A3: *“Eu antes não ajudava os colegas e agora ajudo.”*

A12: *“Nós aprendemos que cooperar pode ser ajudar os outros.”*

A16: *“Eu agora já sou mais solidário com os meus colegas.”*

A5: *“Eu coopero ajudando os meus colegas.”*

A9: *“As regras que aprendi ajudaram-me a participar mais no trabalho.”*

A21: *“Os trabalhos de grupo ajudaram-me a aceitar e a ajudar os meus colegas.”*

A19: *“É importante respeitar todo o grupo.”*

A23: *“É importante trabalhar para um só trabalho.”*

A13: *“Quando eu comecei a fazer este projeto, não aceitava os grupos e agora já aceito todos os meus colegas.”*

A1: *“Os trabalhos de grupo ajudaram-me a aceitar as ideias de todos os meus colegas.”*

A22: *“Quando os colegas têm dúvidas, eu vou lá ajudá-los.”*

A7: *“Para cooperar é importante respeitar os colegas e aceitar as ideias de todos. No recreio eu tento ajudar e brincar com todos os meus colegas.”*

A11: *“Eu sei lidar com todos os meus amigos.”*

A6: *“Durante os trabalhos cooperei sempre com os meus colegas, pois eu gosto de dar ideias, de participar e sou sempre amiga dos meus amigos.”*

A14: *“Sempre que trabalhei em grupo ajudei e compreendia os outros.”*

A17: *“É importante dividir tarefas e ouvir os colegas.”*

A8: *“É importante cooperar com os meus colegas de grupo.”*

A4: *“Nós todos aprendemos a trabalhar melhor em grupo.”*

Os alunos também retiveram algumas aprendizagens relativamente à apresentação de trabalhos, sendo que, inicialmente, se limitavam a ler e não expunham o trabalho para os colegas. Desta forma, ao longo das diversas apresentações, os alunos, começaram a explicar algumas partes do trabalho, expondo-o de modo a permitirem aos colegas a oportunidade da sua observação, assistindo assim ao progresso dos alunos como é possível verificar através da seguinte afirmação: *“para apresentar um trabalho devemos explicá-lo e mostrá-lo aos colegas”* (A20).

O PCI, além de ajudar na fomentação da cooperação, permitiu que os alunos adquirissem novos conhecimentos acerca de uma temática do seu interesse. Através do seu desenvolvimento foi possível desenvolver novas experiências, explorando sempre as necessidades do grupo.

Desta forma, além dos conhecimentos adquiridos sobre o trabalho em grupo, é ainda, essencial efetuar uma avaliação das aprendizagens construídas referentes à própria temática do projeto. Para tal, optou-se por realizar uma reflexão final, através de atividades individuais de expressão escrita, em que cada elemento refletiu sobre a sua participação no projeto, sobre as aprendizagens desenvolvidas e avaliou as várias etapas deste, verificando se os objetivos estabelecidos tinham sido atingidos, referindo ainda quais as atividades de que gostaram mais. Desta forma, são enunciadas algumas das afirmações retiradas dos textos:

A9: *“A avaliação do projeto é muito positiva porque fizemos muitas atividades.”*

A15: *“Adorei todo o projeto e aprendi coisas sobre o Cavaquinho, S. Geraldo, fidalguinhos e rancho. Mas também aprendi sobre outras tradições, como da guine, etnia cigana e china.”*

A20: *“Particpei com todo o gosto.”*

A1: *“Aprendi tanta coisa sobre as Tradições todas.”*

Com base nestes textos foi possível aferir as aprendizagens sobre as tradições e quais as que despertaram mais interesse em cada aluno. Não foi evidenciada nenhuma tradição que tivesse maior ou menor peso, ou seja, a maior parte dos alunos, referenciou todas as aprendizagens desenvolvidas acerca de cada tradição explorada. Para além das aprendizagens, relacionadas diretamente com cada tradição, foram expostas aprendizagens como a banda desenhada e o convite, bem como as características de cada um, polígonos e não polígonos,

padrões, figuras e sólidos geométricos, operações aritméticas, rimas, tipos de texto (poesia, narrativa e receita) e numeração romana.

Considera-se, ainda fulcral referenciar, que a observação permitiu verificar a aquisição de novos conhecimentos, nos alunos, em termos de procedimentos, no saber fazer, referentes à planificação, execução, avaliação, textualização, revisão, seleção, organização, sintetização, diálogo e mobilização de conhecimentos. Em termos de atitudes, relacionadas com o saber estar e saber ser, é possível mencionar a partilha, cooperação, respeito pelas regras, criatividade, crítica e oralidade.

Torna-se necessário na educação escolar, ajudar os alunos a desenvolver todas as suas capacidades pessoais e sociais em determinado contexto. Hoje em dia, é importante criar um processo ativo e contínuo de construção humana, através da interação com o meio que o rodeia, desenvolvendo a autonomia pessoal e cidadania (Alonso, 1996). É função da escola e do professor “desenvolver de uma forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa” (op.cit., p. 7).

Através destas aprendizagens, é possível referir que os objetivos foram cumpridos, não na totalidade, devido ao curto tempo de intervenção, mas foi notório que os alunos desenvolveram e aprenderam novas regras do trabalho em grupo, existindo uma participação e motivação ativa de todos no decorrer de todo o projeto. Conseguiram, ainda, perceber que através da cooperação nos trabalhos é mais fácil chegar a um objetivo comum em relação ao tema que está a ser investigado e, principalmente, desenvolveram competências sociais, aprendendo a valorizar as diferenças de cada um.

Sendo este um projeto de aprendizagem mútua, em que todos aprendemos através da interação uns com os outros, foram várias as aprendizagens que construí com os alunos, pais e toda a comunidade educativa, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Consegui perceber que foram várias as aprendizagens que os alunos retiveram durante todas as atividades, desde conteúdos programáticos a conteúdos relacionados com a temática do projeto. Assim, compreendi a importância e a vantagem de trabalhar por projetos, visto que senti uma enorme motivação dos alunos em todas as atividades e um enorme interesse em pesquisar, trabalhar e saber mais sobre determinado assunto, pois um Projeto Curricular Integrado é um projeto que se baseia num desenho progressivo e aberto, que se enriquece, cresce e adequa através de processos de investigação, experimentação e avaliação.

Constatei também que o facto de trabalhar através de um PCI, ou seja, através de atividades mais diversificadas do interesse dos alunos, de pesquisas, de diálogos entre todos os elementos da turma, de partilha de informação, contribuiu muito para implementar o espírito cooperativo na sala de aula, traduzindo-se na partilha de ideias e no trabalho em conjunto para descobrir respostas para aquilo que estão a investigar.

Através das pesquisas e relatos efetuados pelos alunos, das visitas de estudo, da participação dos pais, foi-me possível aprender muito sobre as tradições e costumes da cidade de Braga e sobre tradições e costumes de outras culturas muito interessantes, que me permitiram crescer culturalmente.

Tive oportunidade de envolver os pais e toda a comunidade educativa durante o projeto, o que considero ter sido uma mais-valia, sendo fundamental envolver e incentivar a participação da família na aprendizagem dos alunos e estabelecer relações de cooperação com a comunidade para que estes tenham oportunidade de experienciar e conhecer o trabalho realizado na escola, valorizando-o. A participação dos encarregados de educação no desenvolvimento de algumas atividades é também muito importante para a aprendizagem dos alunos, visto que se deparam com novas realidades, experienciam diferentes perspetivas sobre determinados assuntos e interagem com outras pessoas, sendo que, como refere Matta (2001)

A interação com outras pessoas permite que estas assistam a criança no seu desenvolvimento, pela orientação da sua participação em atividades relevantes, pela ajuda na compreensão de novas situações, na estruturação das suas tentativas de resolução de problemas e na ajuda a assumir responsabilidades. Este processo nem sempre é explícito e com o objetivo de instruir, mas aparece muito frequentemente na organização e no desenrolar das atividades do dia-a-dia (p. 102).

No desenvolvimento de todas as atividades de intervenção e de todos os momentos em que pude experienciar com a turma, percebi que, para conseguir exercer uma educação de qualidade, é necessário pensar e refletir sobre a intencionalidade educativa a vários níveis, como a observação, planificação e avaliação em torno das atividades, materiais a utilizar, envolvimento parental e envolvimento da comunidade. Só, assim, é possível criar oportunidades para os alunos desenvolverem aprendizagens significativas e enriquecedoras.

#### 4.4. Análise reflexiva acerca do trabalho em grupo cooperativo

Todas as atividades de intervenção que foram referidas no decorrer deste trabalho tiveram como objetivo central proporcionar momentos de cooperação no desenvolvimento de um projeto comum a todos os elementos da turma, contribuindo para o seu progresso. Desta forma, foi fundamental implementar algumas estratégias para o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa.

Como tal, e tendo como base o estudo apresentado no enquadramento teórico deste relatório, ao longo de todos os trabalhos em grupo procurou-se ter em especial atenção formação dos grupos, a sua dimensão, duração do grupo, disposição e papéis a desempenhar.

Quanto à *formação dos grupos*, inicialmente esta foi realizada pelo professor (Freitas & Freitas, 2002) com base na heterogeneidade (Leitão, 2006), de modo a que os alunos trabalhassem com diversos elementos da turma, e não apenas com os quais detêm maior afinidade ou personalidades idênticas, sendo que, os grupos heterogêneos “permitem uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1995, p. 27), utilizando-se maioritariamente a formação de grupos aleatórios. Deste modo, algumas estratégias utilizadas centraram-se na formação de grupos de acordo com os lugares mais próximos, atribuição de números, ordem alfabética, alternância na ordem alfabética e tons de roupa.

Nas atividades finais, como foi observável que os alunos foram conseguindo trabalhar com qualquer elemento sem grandes complicações, tiveram oportunidade de escolher os grupos de trabalho (Freitas & Freitas, 2002). Foi possível constatar que estas escolhas foram um pouco aleatórias, apesar de existir sempre algumas vincadas na amizade ou baseadas nos níveis académicos.

A *dimensão dos grupos* não foi praticamente alterada, utilizando-se, normalmente, grupos de três ou quatro elementos, sendo assim possível a interação frente a frente, onde todos se pudessem olhar mutuamente, encorajando-se na realização das tarefas (Freitas & Freitas, 2002), pois de acordo com as características da turma, grupos com muitos elementos não seriam funcionais, tendendo a subdividir-se.

Nas diversas tarefas os grupos foram transitórios, ou seja, nunca foram os mesmos, pois um dos objetivos deste projeto refere-se à cooperação e integração de todos. Deste modo, foi fulcral, que os alunos contactassem com vários elementos da turma, acentuando o confronto

com o novo e o diferente (Leitão, 2006). Os grupos de longa duração acentuam mais o espírito de equipa e pertença ao grupo, mas o objetivo estava mais relacionado em acentuar o espírito de equipa na turma e não apenas em alguns elementos. Visto que é importante criar oportunidade de conhecer diferentes pontos de vista, optou-se por utilizar grupos transitórios (Leitão, 2006; Cochito, 2008).

A *disposição dos grupos* foi sempre frente a frente, favorecendo a dinâmica do grupo (Pato, 1995). Nas tarefas onde foram utilizados diversos materiais, os alunos juntavam duas mesas frente a frente (mesas duplas), tendo mais espaço para manusear os materiais. Já nas tarefas onde não era necessário este manuseamento, os alunos colocavam-se frente a frente, mas numa única mesa, facilitando a comunicação, pois é importante que os alunos se vejam, que se ouçam e que tenham consciência da presença dos outros elementos do grupo, existindo interação, interdependência e intercomunicação (Vanoye, 1979). Foi visível uma maior comunicação e interação dos alunos quando o trabalho era realizado apenas numa mesa, pois estes não necessitavam de aumentar o tom de voz e conseguiam ter uma maior perceção das dificuldades que os colegas estavam a ter na realização de algumas tarefas, podendo encorajá-los e motivá-los.

Em algumas atividades foram distribuídos *papéis individuais* nos grupos, para que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver alguma autonomia. Os papéis inseridos foram: o de facilitador, que orienta a execução da tarefa; o porta-voz, que faz a ligação entre o grupo, o professor e os restantes grupos; o controlador do tempo, que se certifica que a tarefa é terminada a tempo e o responsável pelo material, que como o nome indica, se certifica por verificar todo o material necessário para a execução da tarefa (Gaudet *et al.*, 1998, citado por Lopes & Silva, 2009; Cochito, 2008).

É fundamental que exista uma partilha de liderança, onde todos os elementos do grupo assumem quando apropriado, na medida em que muitas vezes se observa atitudes inesperadas assumidas pelos alunos, verificando que por vezes, os alunos mais tímidos se deixam liderar e aqueles mais dinâmicos assumem o controlo do grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, citados por Lopes & Silva, 2004). Desta forma, os papéis foram rotativos nas diversas atividades, para que todos os elementos tivessem oportunidade de os executar, sendo que se procurou atribuir estes papéis aos elementos que demonstravam mais passividade na execução do trabalho, tornando-se mais ativos. Como refere Johnson, Johnson e Holubec (1999, citado por

Lopes & Silva, 2009) a atribuição de papéis tem várias vantagens, como a redução da probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo.

Foi possível verificar que com a atribuição de papéis, os alunos tomaram uma maior consciência das atividades a realizar, empenhando-se na sua execução. Os alunos evoluíram muito no que respeita ao trabalho em grupo e ao longo das diversas atividades foi notória uma evolução no que requer ao sentimento de pertença a um grupo, visto que, apesar de os grupos serem transitórios, durante a atividade os alunos desenvolveram empatia e aceitaram as diferenças dos diversos elementos do grupo, trabalhando para o seu sucesso, tomando consciência que para atingir os objetivos, o grupo todo deve cooperar (Fontes & Freixo, 2004).

Foi possível constatar que ao longo do projeto os alunos se influenciaram e encorajaram, envolvendo-se na aprendizagem uns dos outros, existindo assim uma interação frente a frente, visto que, como refere Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2002) “a interação promocional face a face existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo” (p. 28). Neste sentido, ao longo dos trabalhos, os alunos adquiriram uma maior responsabilidade pelas tarefas a executar para atingirem os objetivos do grupo.

Quanto às competências sociais, os alunos foram progredindo, aceitando os colegas com os quais não têm tanta afinidade, respeitando as diferenças de cada um, partilhando ideias, encorajando os colegas em diversos momentos do trabalho e principalmente, respeitando e valorizando as diferentes culturas que podemos encontrar na sala de aula, sendo estas características fundamentais para a interação com qualquer colega da turma (Lopes & Silva, 2009), tal como refere (Balça, 2006)

Numa sociedade onde diariamente as crianças convivem, na escola, no bairro, com outras crianças pertencentes a raças diferentes ou a povos diferentes, provenientes dos mais distintos países do mundo, o sistema de ensino tem todo um trabalho a desenvolver, no sentido de promover a socialização das crianças, valorizando as diferentes culturas que chegam à escola (p. 421).

No final de cada atividade, os alunos refletiram sobre a sua prestação e sobre a do grupo. Apesar de este momento ter sido realizado em grande grupo e não dentro do próprio grupo, estes foram capazes de refletir e avaliar a prestação dos vários elementos do grupo, verificando o que correu bem e o que deveria ter sido feito para melhorar o trabalho.

Todas estas características enunciadas foram fundamentais para que o grupo desenvolvesse um trabalho cooperativo, apesar de ainda ser necessário desenvolver muitos conhecimentos relacionados com a cooperação, pois este deve ser um trabalho efetuado a longo

prazo e, como o tempo de intervenção foi curto, não foi possível desenvolver tudo o que era imprescindível para a criação de um total espírito cooperativo.

O meu papel, enquanto profissional, foi importante para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, procurando sempre conceder autonomia aos grupos, para que estes fossem capazes de resolver os seus conflitos e situações problemáticas, participando apenas quando solicitado ou em casos onde era necessário a presença do adulto.

No início de cada atividade procurei orientar os grupos para que estes, posteriormente, executassem o trabalho da forma mais autónoma possível resolvendo os problemas com a ajuda dos colegas, estimulando a argumentação dentro do grupo na existência de opiniões divergentes, respondendo apenas a questões sobre decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade.

Foi fundamental nas diversas atividades, especificar os objetivos de ensino, determinar o tamanho do grupo, distribuir os alunos pelos grupos, atribuir papéis aos elementos do grupo, arranjar a disposição da sala, planificar materiais de ensino, distribuir tarefas, informar os alunos sobre as competências avaliadas, controlar o comportamento, prestar ajuda sempre que solicitado, elogiar, avaliar a aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido (Johnson, Johnson e Smith, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

Desta forma, o meu papel, enquanto professora, teve como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos, tornando-os mais autónomos, responsáveis, organizados e cooperativos.





## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretende refletir sobre todo o seu processo à luz dos objetivos traçados.

Este projeto foi construído com base na investigação-ação. No início observei dificuldades relativas ao trabalho em grupo e à cooperação entre os vários elementos da turma, sendo raras as situações em que partilhavam informação e encorajavam os colegas no desenvolvimento das atividades. Posteriormente efetuei algumas leituras sobre a temática, que foram fulcrais para o planeamento da intervenção pedagógica. Na fase da ação, desenvolvi um PCI, onde os alunos tiveram oportunidade de investigar uma temática, de acordo com os seus interesses.

Assim, no decorrer deste projeto, foram desenvolvidas várias atividades sobre uma temática escolhida pelos alunos que envolveram, na sua grande parte, o trabalho em grupo, de forma a fomentar o desenvolvimento do trabalho cooperativo, averiguando o trajeto evolutivo dos alunos relativamente aos conhecimentos do trabalho em grupo, ajudando a desenvolver competências a nível do *saber ser*, *saber estar* e *saber viver juntos* e a valorizar a participação ativa de todos os alunos. Por último, realizei a avaliação e análise dos dados, com base nas observações efetuadas, notas de campo recolhidas e transcrição de alguns diálogos efetuados pelos alunos, onde estavam presentes diversas aprendizagens.

Todo este projeto teve como base uma reflexão constante, de modo a adequar as estratégias aos interesses e necessidades dos alunos, sendo este um aspeto importante de toda a intervenção, pois as reflexões são processos críticos que suscitam processos criativos e que ajudam a (re)construir os saberes (Sá-Chaves, 2000).

A reflexão é uma tomada de consciência e uma análise abrangente, questionadora e autónoma, ou seja, é ir para além do que se lê ou ouve, buscando diferentes perspetivas para analisar um acontecimento. É o facto de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os factos, as situações, os valores, os comportamentos daquilo que fazemos no dia-a-dia, sendo necessário investigá-los e compreendê-los.

Ao longo da realização deste projeto foram várias as aprendizagens dos alunos e as minhas, enquanto profissional. Quanto aos alunos, a análise dos dados demonstrou aprendizagens no que requer a conteúdos programáticos, como por exemplo a banda desenhada, figuras e sólidos geométricos, tipos de texto (receita), conteúdos relacionados com a temática do projeto, aprendizagens em termos de procedimentos, como a planificação, execução, avaliação, textualização, revisão, seleção, organização, sintetização, diálogo e mobilização de conhecimentos e também, em termos de atitudes.

Foi possível averiguar ainda que existiu uma evolução significativa nos alunos, no que respeita ao desenvolvimento de regras e conhecimentos de trabalho em grupo, espírito de equipa e competências sociais, que se evidencia no diálogo final e nos textos construídos por estes relativamente à cooperação, demonstrando-se mais participativos, compreensivos e solidários.

Quanto às minhas aprendizagens enquanto profissional, estas foram inúmeras, pois ao longo dos diversos momentos em que pude investigar e experienciar a intervenção pedagógica e o processo reflexivo inerente à mesma, consegui alargar os meus conhecimentos, acrescentando, deste modo, novas aprendizagens às que já tinha construído anteriormente. Deste modo, tive oportunidade de utilizar e conhecer algumas estratégias da aprendizagem cooperativa, referentes à constituição, dimensão, duração e disposição do grupo, papéis a desempenhar no grupo, entre outras características das quais não tinha conhecimento.

O PCI atuou como articulador, interligando todas as atividades, sendo uma grande aprendizagem para mim, pois proporcionou desenvolver com os alunos conceitos de várias áreas curriculares através de atividades integradoras diversificadas e motivadoras. Com a implementação deste projeto, percecionei ainda a sua eficácia no desenvolvimento da cooperação, pois através das atividades de trabalho em grupo possibilitou construir, na turma, um espírito de entreajuda e de partilha, tornando todos os seus elementos mais unidos.

Assim, sendo o PCI uma metodologia de trabalho integradora, flexível, aberta, investigativa e colaborativa, tornou-se um método de trabalho com grandes potencialidades para o apoio do desenvolvimento das competências de trabalho em grupo nos alunos. Isto porque, esta dinâmica de trabalho desperta no aluno a curiosidade e a atitude científica perante a realidade, permitindo que trabalhe em conjunto para adquirir respostas sobre as suas investigações. Ao trabalharem para um projeto comum e do seu interesse, é possível proporcionar atividades que envolvam o trabalho em grupo, ajudando os alunos a desenvolver alguns conhecimentos sobre esta estratégia e, principalmente, a desenvolver competências sociais, aprendendo a trabalhar com qualquer elemento da turma, tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo um espírito cooperativo na turma.

Refiro também como grande aprendizagem pessoal a importância da observação na compreensão dos contextos (dentro e fora da sala de aula) e as interações que neles ocorrem (Máximo-Esteves, 2008), sendo esta fundamental para a intervenção, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa.

O professor possui um papel central no que diz respeito à atenção e à observação constante dos alunos. Com a experiência fui percebendo que só a partir da observação é que o professor recolhe informações que lhe permitem adquirir conhecimentos precisos sobre o grupo de alunos. Confesso que, em algumas situações em que os alunos me solicitavam com mais insistência, senti dificuldades em estar atenta a tudo o que me rodeava, mas o desenvolvimento da capacidade de observar “imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (*idem*).

Quanto a dificuldades e limitações regista-se o reduzido tempo de intervenção, mostrando-se difícil desenvolver na totalidade com os alunos um espírito de grupo e de cooperação, pois este é um processo em que não se observam resultados eficazes num curto espaço de tempo, todavia, não deixa de ser possível registar a análise dos objetivos definidos.

A minha falta de experiência profissional no conhecimento e domínio da “Aprendizagem Cooperativa”, revelou-se também uma dificuldade, sendo que, por vezes foi difícil perceber e distinguir alguns dos seus conceitos, mas esta procura pelo saber acabou por se traduzir num desafio pessoal que me motivou para o enriquecimento dos meus conhecimentos.

À medida que o tempo passava fui-me sentindo cada vez mais confiante e motivada, pois fui ultrapassando as diversas dificuldades que sentia, nomeadamente a gestão do grupo e do tempo, a capacidade de resolução de problemas e a compreensão dos métodos utilizados. Neste momento, sinto-me capaz de afirmar que o meu papel enquanto futura profissional é desenvolver uma prática pedagógica reflexiva, de forma a corresponder às necessidades e exigências dos meus futuros alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, facultando-lhes a construção de um significado próprio e pessoal acerca dos objetos de conhecimento, pois “Aprender, é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 1996, p. 40).

Sei também que, enquanto futura profissional, devo ser reflexiva e investigadora no contexto da minha ação educativa. Mas, a valorização da experiência não implica desvalorizar a componente teórica, mas antes considerar que são dois conceitos que não se devem separar ao longo da minha vida profissional, sendo fundamental possuir conhecimentos teóricos para sustentar a prática pedagógica.

O professor deve ser capaz de refletir e criticar sobre o que faz e como faz, a fim de avaliar e compreender o que terá de mudar, no sentido de se adaptar às necessidades do grupo. Sendo assim, o professor é um constante aprendiz, que faz, refaz, aprende, experimenta, inova,

com o objetivo de proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem ativa, significativa, completa, e que os motive intrinsecamente.

Considero que tive oportunidade de desenvolver muitos conhecimentos, mas tenho consciência de que ainda há muito para descobrir, muitas barreiras para ultrapassar, muitas dificuldades para sentir e muitas aprendizagens para construir. Assim, será fundamental que ao longo de toda a minha prática profissional, possua uma constante preocupação de investir na formação contínua, pois só assim poderei evoluir como profissional, sendo que “o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é importante como um meio para manter e sustentar uma profissão docente competente” (Flores & Simão, 2009, p. 116).

Para terminar, considero que esta temática irá ser alvo de futuras investigações que pretendo realizar de modo a aprofundar os meus conhecimentos acerca da aprendizagem cooperativa, assim como, utilizar várias estratégias que não tive possibilidade de investigar e incluir nesta investigação.

O desenvolvimento deste projeto configurou-se de sublima importância para o meu desenvolvimento profissional, nutrindo-me de um conjunto de ferramentas que considero indispensáveis. Hoje, considero que sou uma pessoa mais determinada, crítica e reflexiva mas o mais importante, considero-me uma profissional capaz de trabalhar e contactar com diversas realidades mesmo as de carater mais adverso e hábil para transformar as dificuldades em desafios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino. Manual de apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Instituto dos Estudos da Criança - Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Balça, Â. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, M. C. (2010). *Desenvolvendo um Projecto Curricular Integrado no Jardim-de-infância: Um processo partilhado de construção de conhecimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Cochito, M. (2008). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIDI.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura, XIII*, pp. 355-379.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão Editor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mello, E., & Teixeira, A. C. (2012). A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. *ANPED Sul, IX*.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Monereo, C., & Gisbert, D. D. (2005). *Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. Cadernos Didácticos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, pp. 127-142.
- Soares, A. F. (2014). *Portefólio*. Braga: Universidade do Minho.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em Grupo*. Coimbra: Almedina.

## LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Despacho normativo n.º 20/2012: DIÁRIO DA REPÚBLICA N.º 192 – II SÉRIE, 3 de outubro de 2012.

# ANEXOS





Anexo 1 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado

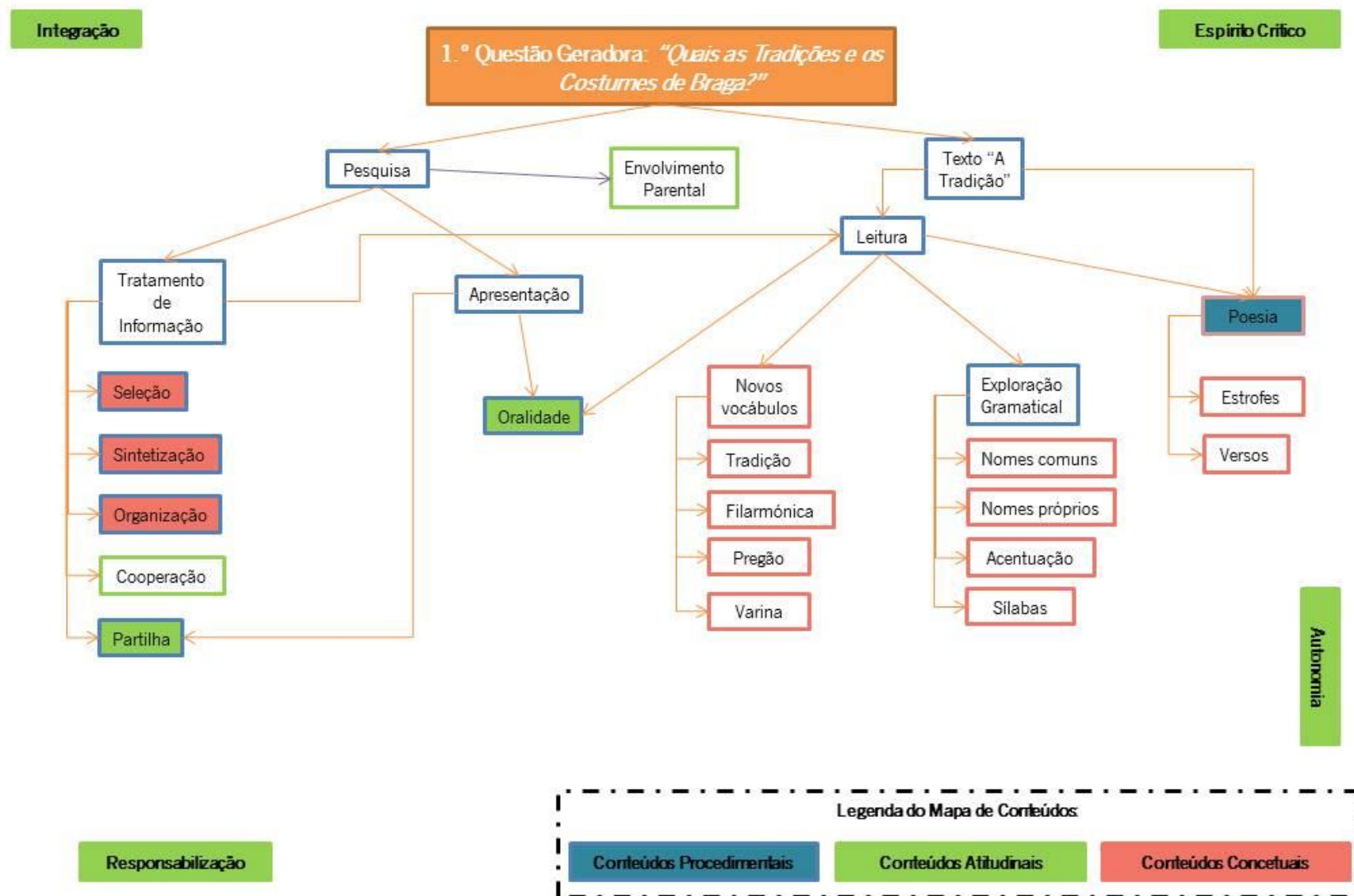


## Anexo 2 – Princípios Pedagógicos

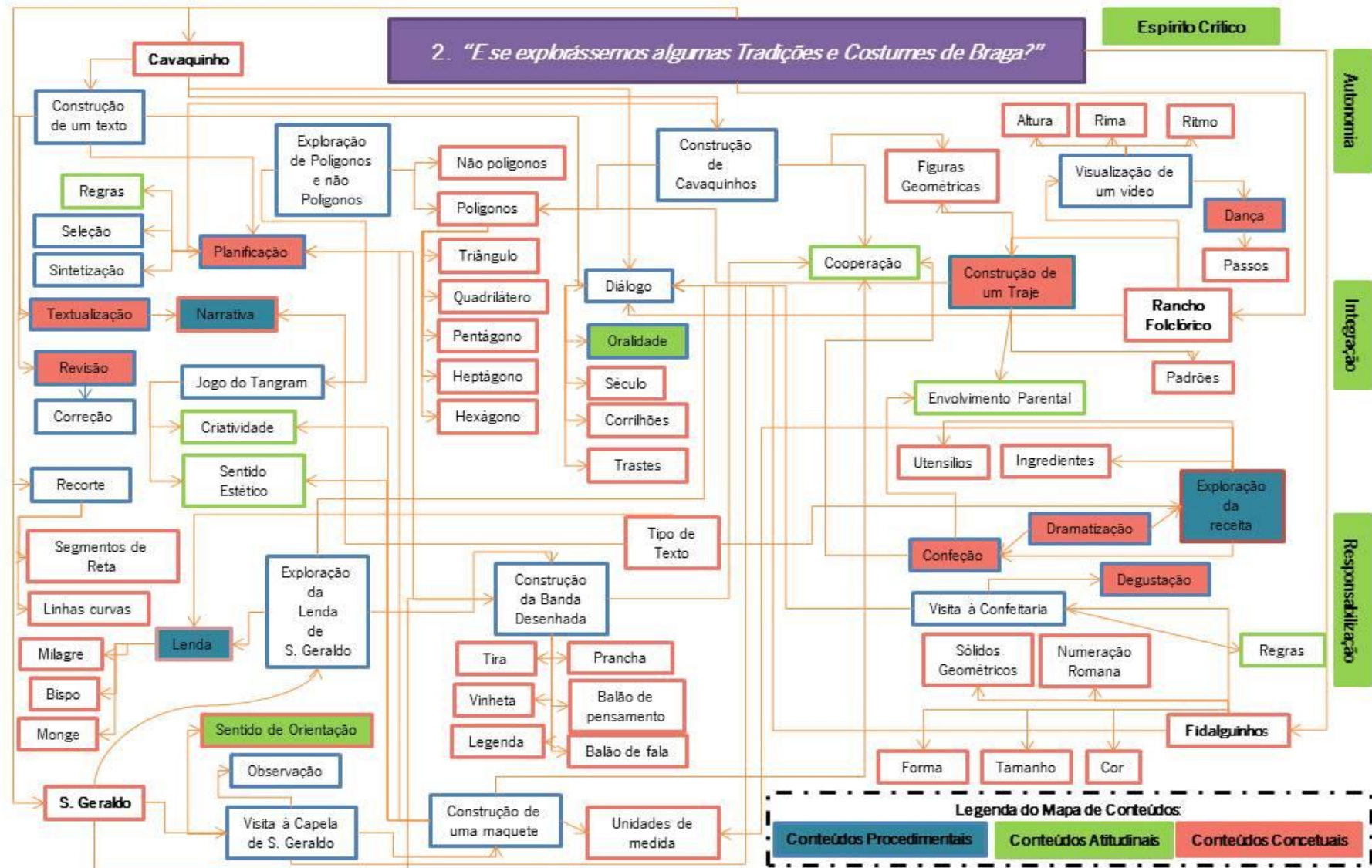
Princípio	Definição	Estratégias de Intervenção
<u>Aprendizagem</u> <u>Significativa</u>	Aprender implica a capacidade de reelaborar uma representação pessoal a partir dos significados e representações preexistentes. Com este projeto pretendemos que os alunos relacionem os novos conhecimentos adquiridos com os seus conhecimentos prévios, através da construção de aprendizagens significativas, ativas e integradoras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover momentos onde o aluno é capaz de compreender, relacionar e construir para poder aplicar;</li> <li>- Promover atividades que envolvam o aluno ativamente.</li> </ul>
<u>Igualdade de</u> <u>Oportunidades</u>	Os cidadãos devem criar e participar num clima igualitário, independentemente das suas culturas, das suas necessidades especiais, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar todos os alunos a participar e realizar tarefas que contribuam para o projeto;</li> <li>- Criar um projeto que valorize as diferenças dos alunos e que incentive o respeito mútuo dos mesmos.</li> </ul>
<u>Cooperação</u>	Os alunos devem ser capazes de cooperar e trabalhar em equipa com o outro de forma a obter um determinado resultado comum. Cooperação é aprender que beneficiam da participação numa obra coletiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atividades onde os alunos trabalhem em grupo, cooperando nas escolhas e atividades a realizar.</li> <li>- Promover momentos de partilha.</li> <li>- Permitir que o aluno tenha voz no projeto.</li> </ul>
<u>Integração</u>	Na atualidade vivemos numa democracia em que a escola deve ser democrática, ou seja, uma escola para todos. Estes, enquanto indivíduos e cidadãos, têm o direito à igualdade de oportunidades e, por isso, devem usufruir de uma escola inclusiva, cuja educação assente na individualidade de cada um e promova o sucesso de todos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atividades que envolvam a participação de todos os alunos de igual forma, valorizando as capacidades e os interesses de cada aluno.</li> </ul>
<u>Autonomia</u>	É fundamental incluir os alunos na tomada de decisões, ligadas à	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar atitudes de decisão autónoma nos diversos</li> </ul>

	organização do processo de ensino/aprendizagem e às regras e condutas a adotar em contexto de sala de aula. É, ainda, essencial promover as características e valores fulcrais, de âmbito afetivo, cognitivo, social e psicomotor, preparando os alunos para que sejam capazes de resolver problemas associados ao dia a dia de uma forma autónoma e informada.	campos da vida quotidiana, através de aprendizagens realizadas.
<u>Educação para a Cidadania</u>	É essencial, nos dias que correm, criar/promover nos alunos sentimentos de união e espírito de entreajuda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atividades que proporcionem aos alunos oportunidade de se ajudarem uns aos outros;</li> <li>- Incentivar o trabalho de equipa ao longo do projeto;</li> </ul>
<u>Responsabilização</u>	O professor e a escola devem responsabilizar os alunos pelo próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes investigativas e reflexivas. É importante estabelecer regras e normas na sala com os alunos para que haja o estabelecimento de relações interpessoais equilibradas e construtivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar regras e normas para o bom funcionamento da sala de aula;</li> <li>- Responsabilizar o aluno pelas suas atitudes;</li> <li>- Responsabilizar o aluno na execução de tarefas.</li> </ul>
<u>Espírito Crítico</u>	A escola deve proporcionar aos alunos momentos em que possam refletir de forma crítica sobre tudo o que os rodeia, de modo a agir e contribuir para um mundo melhor.	- Criar debates regulares onde possam discutir os trabalhos realizados, o desenvolvimento do projeto e outros problemas que possam surgir ao longo do projeto, permitindo ao aluno desenvolver estratégias para a resolução dos mesmos.

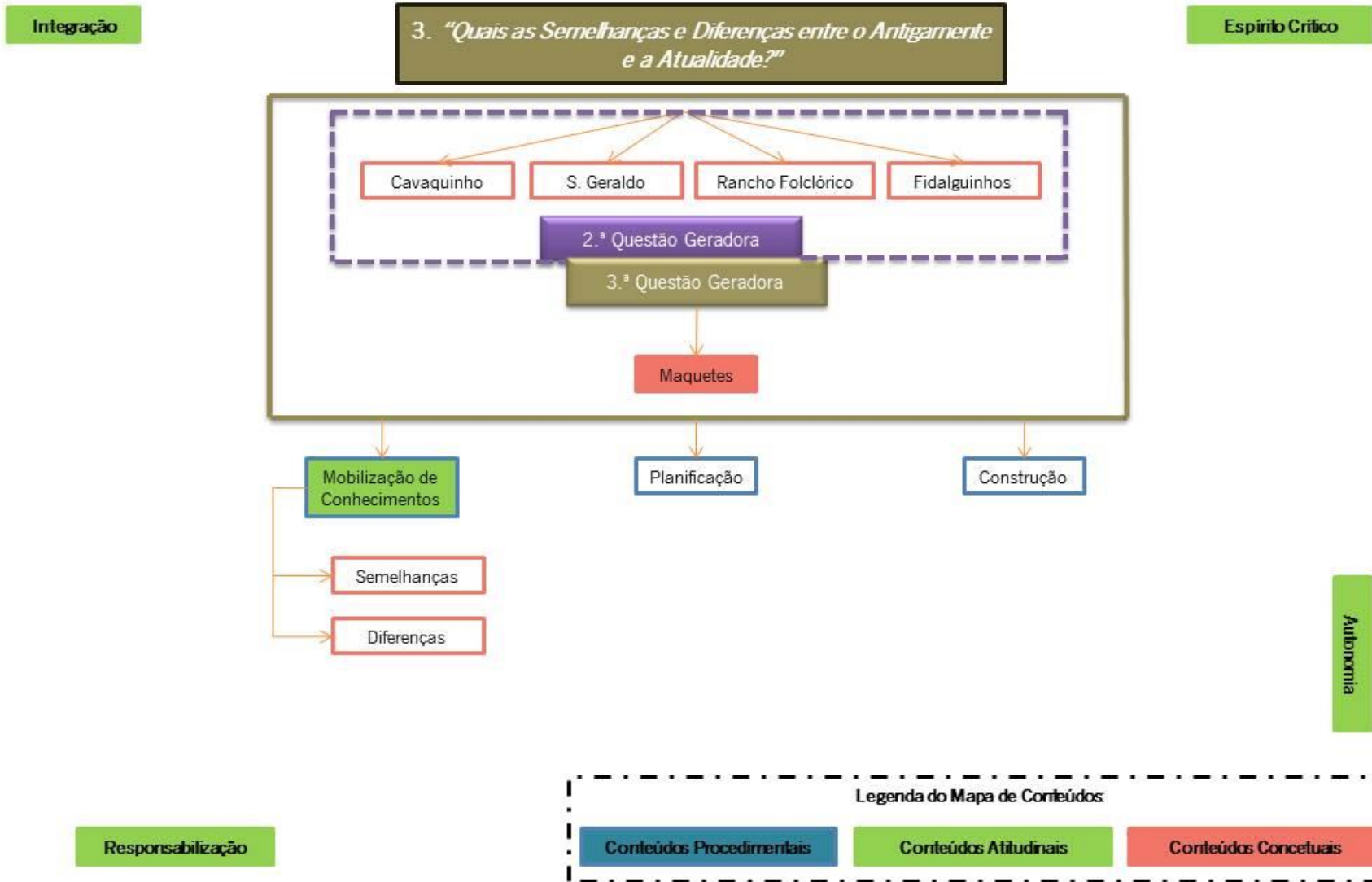
Anexo 3 – Mapa de Conteúdos da 1.ª Questão Geradora



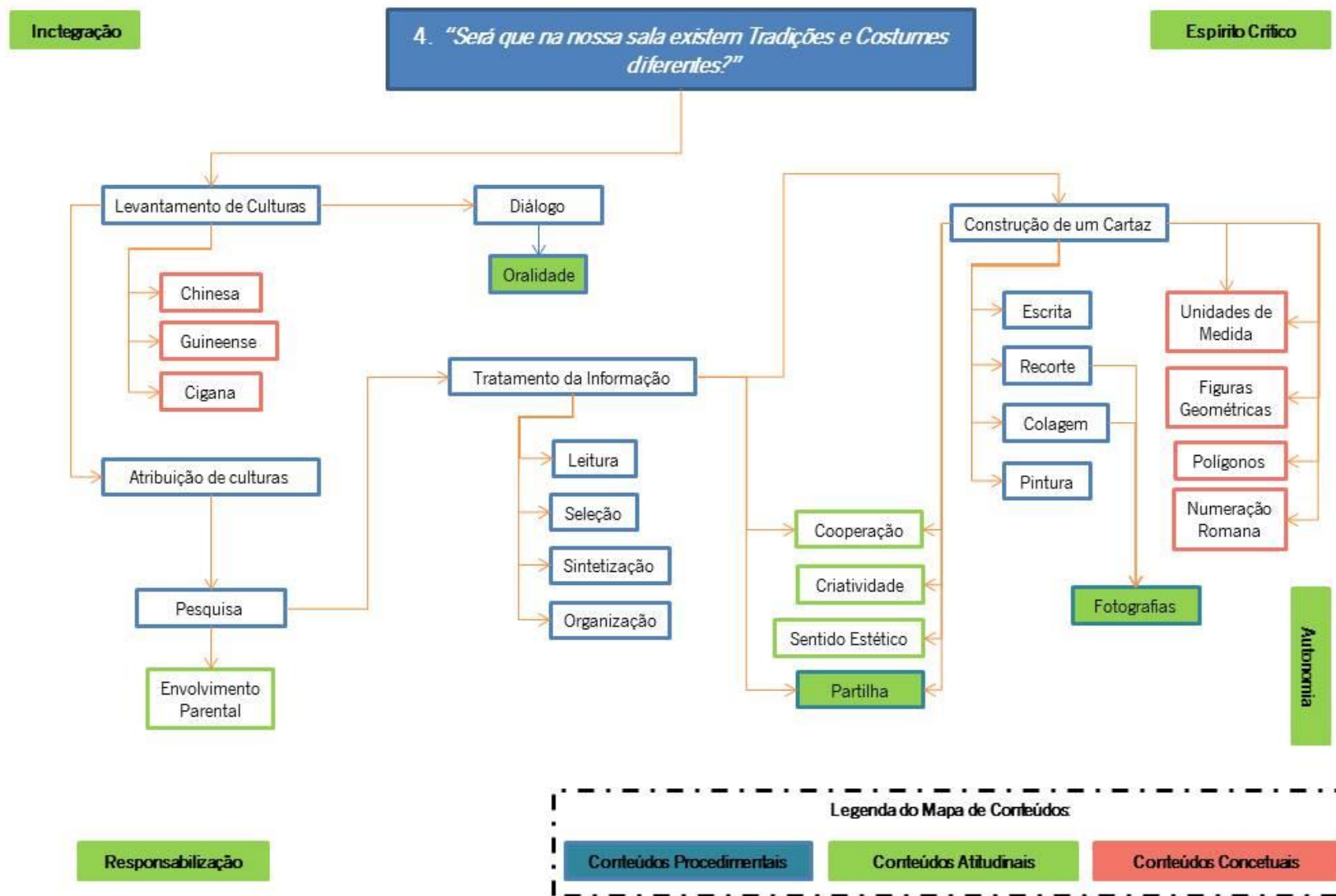
Anexo 4 – Mapa de Conteúdos da 2.ª Questão Geradora



Anexo 5 – Mapa de Conteúdos da 3.ª Questão Geradora



Anexo 6 – Mapa de Conteúdos da 4.ª Questão Geradora





Anexo 7 – Desenho Global das Atividades Integradoras do PCI

