

## **A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Cooperative learning as a strategy in pre-school education**

**Mónica Pedreira**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

[monicampedreira@hotmail.com](mailto:monicampedreira@hotmail.com)

**Isabel Piscalho**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

[isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt](mailto:isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)

### **RESUMO**

O presente artigo dá a conhecer um exercício investigativo realizado no âmbito do mestrado que habilita para a docência em educação pré-escolar, no ano letivo de 2016/2017. O estudo que se apresenta utilizou a metodologia com características de investigação-ação e teve como objetivos: conhecer o conceito de aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar; compreender de que forma se utiliza a aprendizagem cooperativa como estratégia na educação pré-escolar; conhecer o papel do/a educador/a a partir da utilização da aprendizagem cooperativa; descrever as interações que as crianças estabelecem entre si e com o/a educador/a de infância durante o momento de aprendizagem cooperativa. Para tal, foram realizadas 8 atividades cooperativas com as crianças e utilizados vários instrumentos de recolha de dados (registos videográficos, diários de bordo e grelhas de competências sociais). Os resultados enfatizam que as crianças nesta faixa etária têm mais facilidade em distribuir tarefas quando estão apenas em grupos de dois elementos. No que respeita à avaliação feedback foi possível observar que com estas estratégias as crianças aprenderam a refletir sobre a sua participação e desempenho nas atividades, conseguindo pensar sobre o que tinha corrido bem e o que precisava ser melhorado.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa; Educação pré-escolar; Grupos cooperativos; Investigação-ação.

### **ABSTRACT**

This article presents an exercise investigated in the field of secondary education for teaching in pre-school education, in the academic year 2016/2017. The study presents a methodology with characteristics of action research and participation as objectives: to know the concept of cooperative learning in pre-school education; Content of learning as cooperative learning as a strategy in pre-school education; to know the role of the educator / from the use of cooperative learning; describe how interactions we as children together and be educator of childhood during the time of cooperative learning. To this end, eight cooperative activities, such as children and other data collection instruments (videographic records, logbooks and social skills grids) were carried out. The results are

able to create tasks when they are in groups of two elements. There is no need to inform the evaluation of comments and just as you want to know what you want to know about your participation and performance in the activities, being able to think about what went well and what needed to be improved.

**Keywords:** action research; cooperative learning; cooperative groups; pre-school education.

## 1 INTRODUÇÃO

A diferenciação pedagógica consiste num processo pelo qual os/as docentes enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (Perrenoud, 2001). A aprendizagem cooperativa parece ser uma estratégia muito eficaz para diferenciar no contexto educativo.

As regulações e os percursos podem ser individualizados num contexto de cooperação educativa, em que é necessário dar a oportunidade a cada criança de escolher a melhor maneira de adquirir conhecimentos, gerir o tempo, os materiais, o espaço e de fazer a autoavaliação. Pretende-se, deste modo, que seja feita uma adaptação dos percursos educativos, tendo em atenção as características, as possibilidades, os projetos e as diferentes necessidades das crianças.

A aprendizagem cooperativa não deve ser confundida com trabalho em grupo, uma vez que formar grupos para aprenderem é diferente de promover cooperação entre as crianças. Se os grupos criados não se encontrarem estruturados para serem grupos cooperativos, não ocorre interdependência positiva. Num grupo cooperativo, mais do que interagir, espera-se que as atividades propostas sejam concebidas de modo a que a participação de cada criança seja necessária para realizar a tarefa pedida.

Ros (2001) refere que a aprendizagem cooperativa pode ser vista como uma “filosofia”, que tem como objetivos trabalhar, construir, aprender e partilhar ideias. Para que seja considerada aprendizagem cooperativa é fundamental a existência dos seguintes elementos: distribuição de responsabilidades, oportunidades de participação e criação de uma relação positiva entre todos os elementos do grupo.

É importante, ainda, distinguir cooperação de colaboração, uma vez que são conceitos que, por vezes, são confundidos. Damon e Phelps (1989) afirmam que no trabalho colaborativo as crianças apresentam diferentes papéis na resolução de uma determinada tarefa, sendo que cada elemento tem à sua responsabilidade uma parte do trabalho. Com a subdivisão da tarefa, as crianças trabalham a maior parte do tempo sozinhas. Por outro lado, no trabalho cooperativo, as crianças trabalham em conjunto em todas as partes da tarefa, promovendo um ambiente recheado de descobertas e aprendizagens mútuas. Leitão (2006) assegura que as escolas em que os/as professores/as que utilizam a aprendizagem cooperativa são as que verificam maiores transformações, que originam melhores condições de aprendizagem e que mais ajudam na inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Torna-se, assim, essencial encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa desde o jardim de infância criando-se um ambiente que motive as crianças a falar, a interagir e a demonstrar gosto em aprender cada vez mais.

Neste artigo, será examinada a seguinte questão-chave: de que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia na educação pré-escolar? Numa primeira parte vai ser apresentado um enquadramento teórico com o conceito de aprendizagem cooperativa e com o papel do/a educador/a de infância nesta mesma estratégia. Na segunda parte, são revelados os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, o tipo de estudo, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos realizados. Por fim, são apresentados os resultados e enunciadas as principais conclusões do estudo.

## 2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A aprendizagem cooperativa é um método que se baseia no trabalho em pequenos grupos cuidadosamente estruturados, de modo a que as crianças trabalhem em conjunto, com o objetivo de melhorarem as suas próprias aprendizagens, o que levará a que todos os elementos beneficiem de forma mútua. Para Sprinthall e Sprinthall (1993) a aprendizagem cooperativa não é uma técnica única, mas sim um misto de técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação. Estes autores defendem que se deve dar ênfase à interdependência entre as crianças, facultando notas e reforços relativamente aos desempenhos do grupo, na medida em que a meta individual só pode ser alcançada quando todos os indivíduos do grupo alcancem as metas. Num clima de cooperação, deve existir partilha, de modo a que todas as crianças possam beneficiar a sua aprendizagem, criem relações de respeito, tolerância, apoio e confiança.

A aprendizagem cooperativa não é, portanto, apenas uma metodologia alternativa e potencialmente eficaz para o ensino, mas um espaço com capacidade de articular aptidão e valores próprios de uma sociedade democrática para reconhecer e respeitar a diversidade humana (Echeita, 2012).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016), o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

Na educação pré-escolar as crianças têm características que lhes são específicas e que favorecem ou inibem a sua participação neste tipo de atividades. Deste modo, Lopes e Silva (2008) afirmam que as características que inibem a aprendizagem cooperativa são: o egocentrismo; as competências sociais pouco desenvolvidas; concentração num espaço de tempo curto; necessidade de gratificação imediata; competências linguísticas limitadas; impulsividade e capacidade de leitura restrita. Por outro lado, as características favoráveis são: poucas inibições; curiosidade; necessidade de se movimentarem; necessidade de socializarem; pouca consciência da diferença entre rapazes e raparigas e poucas ideias preconcebidas sobre a escola.

A aprendizagem cooperativa, para além de melhorar as competências sociais das crianças na educação pré-escolar, contribui também para o seu desenvolvimento cognitivo. Já Vygotsky (1991) defendia que a criança pode aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com a ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos.

A aprendizagem cooperativa é como um trabalho de grupo, mas estruturado de forma a que todas as crianças possam interagir, partilhem informações e que seja possível avaliar o seu contributo de forma individual. Ou seja, para que um grupo realize trabalho cooperativo, é essencial que estejam patentes cinco elementos: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de avaliação de grupo.

Relativamente à interdependência positiva, esta é um elemento fulcral para a organização das atividades de aprendizagem cooperativa, visto que solicitam a interação de duas ou mais crianças para executar a atividade. Pressupõe que as crianças tenham êxito juntas ou fracassem juntas.

Abordando a(s) responsabilidade(s), e segundo Abrami et al. (1996), a responsabilidade individual significa que cada um dos membros do grupo é responsável pelas suas aprendizagens e devem ajudar os colegas de grupo a aprender. Para que todos os elementos do grupo participem e contribuam, o/a educador/a deve estruturar a responsabilidade individual nas atividades para que a responsabilidade de cada um seja bem explícita. O/a educador/a deve planificar atividades que possibilitem às crianças com mais dificuldades em certas competências realizar as tarefas mais fáceis e as crianças com menos dificuldades realizar os aspetos mais difíceis. O facto de ser atribuída a cada criança uma tarefa/papel origina-lhe um sentimento de que a sua participação é importante para o grupo.

A interação face a face é constituída por dois aspetos: a disposição física e a interação resultante dessa disposição. Relativamente à disposição física, a sala deve ser organizada de forma a que os elementos dos grupos estejam dispostos face a face. Neste tipo de trabalho cooperativo, os grupos trabalham face a face, em estreita relação e a curta distância. A interação resultante dessa

disposição é crucial para facilitar o feedback, a comunicação, a estimulação positiva e o controlo de comportamentos no grupo. “Para isso é fundamental que o grupo trabalhe num ambiente psicológico de disponibilidade e apoio mútuo, partilhando os recursos existentes, ajudando-se, apoiando-se, incentivando-se, felicitando-se pelo empenho em aprender e festejando os sucessos” (Lopes & Silva, 2008, p. 18).

A interação com os pares é uma forma de adquirir competências sociais e pode ser explorada com as crianças através de atividades de aprendizagem cooperativa. Deste modo, a planificação das atividades deve ser estruturada de forma a criar a interação entre duas ou mais crianças.

É importante que os/as educadores/as criem situações de aprendizagem que ajudem as crianças a dominarem as competências sociais.

Segundo Roldão (2003, como citado por Tavares & Sanches, 2013, p.312), “diferenciar, incluindo, passa por uma estratégia de organização de grupos ou pares de níveis de aprendizagem diversos, a trabalharem numa tarefa organizada para rentabilizar essa diversidade;” requer também tirar partido das diversidades (por exemplo, diferentes culturas); passa por potenciar e desenvolver o que cada um pode fazer para todas as crianças atingirem um objetivo comum.

### **3 PAPEL DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA**

O/A educador/a tem o papel fundamental de ajudar cada criança a compreender que é o ator principal das suas aprendizagens e ele(a) facilitador(a) das suas descobertas sobre o mundo que a rodeia.

As crianças necessitam de segurança, liberdade para descobrir/explorar e de interagir com outras crianças.

Esta noção da criança por parte do/a educador/a em relação à sua capacidade de agir de forma autónoma, de aprender, de reagir perante o que está certo ou errado, irá fazer diferença e influenciar o discurso do/a educador/a assim como as atividades que propõe. Essas atividades devem possibilitar às crianças que imaginem, adivinhem, predigam, construam e inventem. Deste modo, o/a educador/a irá planificar atividades que proporcionem às crianças momentos de cooperação:

Formar os grupos e treinar competências sociais; ensinar os papéis a desempenhar e verificar a sua compreensão; preparar as actividades e prever uma organização que possibilite uma grande autonomia às crianças; apresentar a actividade; atribuir as responsabilidades; explicar a tarefa; precisar os comportamentos esperados; enunciar os critérios de sucesso que o (a) educador (a) observará durante a realização da actividade; avaliar os comportamentos sociais esperados e as aprendizagens realizadas” (Lopes & Silva, 2008, p. 32).

Meijer (2003, como citado por Sanches, 2005) apresenta, como elementos fundamentais para a implementação de aprendizagem cooperativa, objetivos bem definidos, formas de ensino/aprendizagem alternativas, um ensino flexível e a formação de subgrupos.

Deste modo, estas ações vão encorajar todas as crianças a participar e a obterem um melhor desempenho. Para além das vantagens a nível do desenvolvimento cognitivo para todas, destaca-se ainda que quanto mais as atividades forem cooperativas, mais positivo será o ambiente na sala e mais altos vão ser os níveis de motivação, sobretudo para as crianças com mais dificuldades. Outro dos aspetos relevantes está relacionado com as relações sociais, que vão ser possibilitadas pelo aumento das interações entre pares.

A implementação de atividades de aprendizagem cooperativa tem, conseqüentemente, todo um trabalho prévio à sua implementação, assim como durante a mesma e após a atividade estar concluída, por parte do/a educador/a.

Após a escolha da atividade de aprendizagem cooperativa a implementar, surgem várias tarefas que o/a educador/a tem que realizar e que, por sua vez, vão possibilitar um maior sucesso das crianças durante a mesma. Antes da implementação, o/a educador/a centra-se nos objetivos sociais e escolares que deseja que as crianças desenvolvam, assim como a atividade, a formação dos grupos e a distribuição de papéis que cada criança tem que desempenhar dentro do grupo; a escolha dos materiais e a disposição da sala de modo a adequar-se melhor à atividade e na definição dos instrumentos de avaliação.

O/a educador/a, ainda nesta fase, deverá explicar a atividade, transmitir as competências sociais e intelectuais que as crianças deverão desenvolver durante a mesma.

Durante a implementação da atividade, as crianças têm a tarefa de desenvolver e realizar todo o trabalho, enquanto isso, o/a educador/a tem a tarefa de acompanhar os grupos, ajudando no que for necessário, dando feedback e transmitindo algumas palavras de incentivo para que as crianças se sintam mais confiantes.

O trabalho do/a educador/a continua após a implementação da atividade, uma vez que terá de proceder à avaliação de todo o processo de aprendizagem das crianças e à reflexão de todo o trabalho de grupo. Após este momento final de reflexão, o(a) educador(a) deverá reformular os aspetos que não funcionaram da forma pretendida durante a implementação da atividade.

Freitas e Freitas (2002) ostentam cinco procedimentos, que o/a educador/a deverá seguir de modo a que a aprendizagem cooperativa seja implementada corretamente dentro da sala de atividades: num primeiro momento deve especificar os objetivos de trabalho; de seguida, deve tomar decisões acerca da formação dos grupos, a disposição da sala e os materiais que vão ser necessários; num terceiro momento, todas as tarefas devem ser bem explicadas; de seguida, devem ser recolhidos dados sobre os elementos de cada grupo e por fim intervir, caso o grupo, não esteja a corresponder ao desejado.

Monereo e Gisbert (2002) defendem que o/a educador/a deverá saber o que aplica, tendo ainda a capacidade de realizar alterações sobre o que aplicou sempre que seja necessário.

Gesell (1998) afirma que aos dois anos de idade as atividades de grupo devem ser bem pensadas, uma vez que são as brincadeiras individuais ou paralelas que mais se verificam, sendo que as atividades de grupo devem ser planeadas com um intervalo de tempo espaçado e de duração curta. No entanto, não é expectável que todas as crianças cooperem, e nem devem ser obrigadas a tal. Aos 2 anos e meio, a qualidade da atividade de grupo é incerta, visto que as crianças nesta idade são imprevisíveis. No entanto, já se conseguem observar algumas brincadeiras em grupo entre duas ou três crianças com cooperação. Aos 3 anos, as crianças através da linguagem e com maior consciência do outro, já têm a capacidade de resolver os seus problemas sem necessitar tanto da intervenção do adulto. Aos 4 anos as crianças já estão preparadas para participar em atividades em grupo, assim, já conseguem trabalhar para um determinado fim e têm tendência para escolherem as brincadeiras em grupo.

Quando o/a educador/a planifica as atividades a desenvolver com as crianças deve especificar algumas para os pais, isto é, para que realizem em casa com os seus filhos, de modo a motivá-los a aplicar o que estão a aprender no jardim de infância. Deve assim haver uma ligação entre escola-casa e vice-versa.

É importante que os pais sejam informados e que acompanhem o processo dos(as) filhos(as) colaborando nas atividades educativas, pois cooperar é a palavra-chave entre a relação entre os pais e a escola.

## **4 METODOLOGIA**

### **Questão de investigação**

Como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, a aprendizagem cooperativa é um modo de trabalho pedagógico que pode ser aplicada em contexto de jardim de infância com o objetivo de

promover nas crianças a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento de uma série de competências sociais.

Com o objetivo de responder aos desafios atualmente impostos à educação, particularmente na adaptação da educação à diversidade dos alunos, garantindo, por um lado, a igualdade de oportunidades na aquisição de competências, e promovendo, por outro lado, o aumento da participação das crianças, foi formulada a seguinte questão: “De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para a educação pré-escolar?”

Foram nossos objetivos: conhecer o conceito de aprendizagem cooperativa na educação pré-escolar; compreender de que forma se utiliza a aprendizagem cooperativa como estratégia na educação pré-escolar; conhecer o papel do/a educador/a a partir da utilização da aprendizagem cooperativa; descrever as interações que as crianças estabelecem entre si e com o/a educador/a de infância durante o momento de aprendizagem cooperativa.

## Tipo de estudo

Optou-se por um estudo que utilizou a metodologia com características de investigação-ação. a investigação-ação é um procedimento essencialmente in loco, vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen & Manion, 1994; Bell, 2010).

O estudo foi desenvolvido com base no esquema apresentado seguidamente, em que ambos os ciclos se encontram interligados:

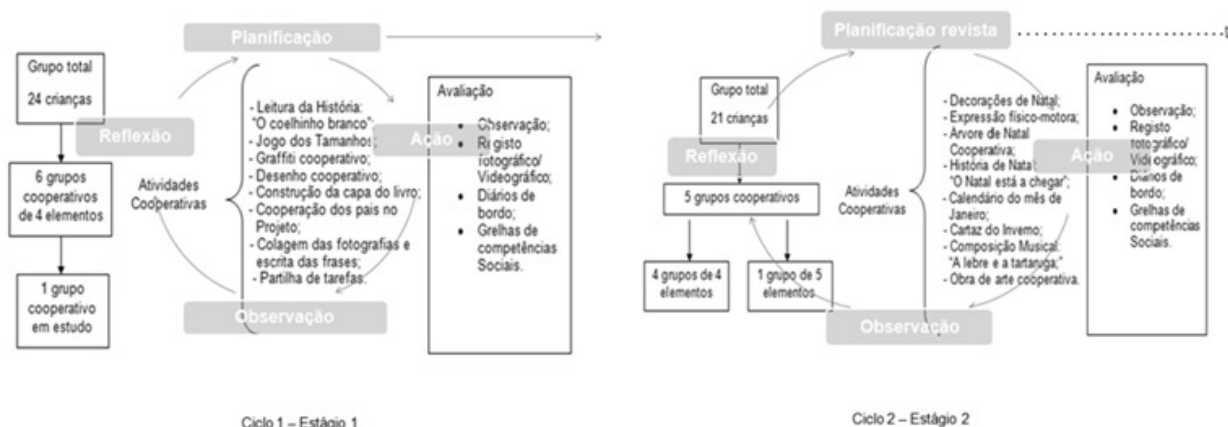


Figura 1: Ciclo da Investigação-Ação Educacional

## Participantes

Relativamente aos participantes do estudo, no ciclo 1 da população de 24 crianças formaram-se propositadamente 6 grupos cooperativos com quatro elementos cada. Desses 6 grupos, selecionou-se apenas 1 grupo para investigar.

Relativamente ao ciclo 2, o total da população a estudar era de 21 crianças, formaram-se, deste modo, 5 grupos cooperativos: 4 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 5 elementos. Todos os grupos foram investigados.

De forma a resguardar a identidade dos/as envolvidos/as, atribuiu-se a cada um/a dos/as participantes um nome fictício.

## **Instrumentos de recolha e análise de dados**

De forma a avaliar as atividades de aprendizagem cooperativa durante e após a sua implementação recorreram-se a vários instrumentos de recolha de dados.

A observação das crianças durante todo o processo operacionalizada através do preenchimento de uma grelha de observação de competências sociais, baseada em Lopes e Silva (2008). Esta grelha foi utilizada para se perceber em que ponto de situação estavam as crianças no início e final da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa em ambos os ciclos.

Recorreu-se também ao registo videográfico que foi utilizado durante a implementação das atividades cooperativas em que as crianças tinham de dividir e desempenhar as suas tarefas, e também quando procediam ao momento de dar feedback.

De modo a analisar os dados obtidos através dos registos videográficos transcreveram-se os diálogos registados e construíram-se grelhas de análise de conteúdo com excertos dos diálogos que ocorreram durante as atividades e avaliação feedback. Em relação ao feedback, este foi realizado à medida que as atividades eram concluídas, assim as crianças avaliavam a sua contribuição/participação. Este processo foi baseado em Lopes e Silva (2008) e tinha também como intuito as crianças refletirem sobre o que tinha sido feito, perceberem o que tinha corrido bem e o que precisava ser melhorado.

De modo a analisar os dados obtidos através dos registos videográficos utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009). A utilização desta técnica tem como finalidade analisar o que está em evidência no conteúdo dos dados obtidos de forma a criar-se indicadores que permitam retirar conclusões importantes para o estudo.

## **Procedimentos**

Cada ciclo de investigação teve a duração de 2 meses, sendo que na primeira semana se observou o grande grupo de crianças com o intuito de se formarem os grupos cooperativos.

Inicialmente, procedeu-se ao preenchimento da grelha de observação de competências sociais (Lopes e Silva, 2008) que contemplava 14 itens:

1. “Movimenta-se sem fazer barulho?”;
2. Mantém-se no seu grupo de trabalho?”;
3. “Fala em voz baixa?”;
4. “Participa na sua vez?”;
5. “Escuta a pessoa que fala?”;
6. “Presta atenção às ideias dos outros?”;
7. “Estabelece acordos?”;
8. “Pede ajuda?”;
9. “Ajuda os colegas?”;
10. “Encoraja/faz elogios?”;
11. “Espera pela sua vez?”;
12. “Trabalha sem perturbar os outros?”;
13. “Partilha os materiais?”;
14. “Apresenta as suas ideias?”

Foram planejadas e implementadas 8 atividades para cada ciclo de investigação. Partimos para a implementação da aprendizagem cooperativa, a partir do proposto por Lopes e Silva (2008), oferecendo assim, algum apoio e segurança no início da implementação. No decorrer da investigação foram-se adaptando e criando atividades tendo em conta os projetos a desenvolver.

Tabela 1

*Como implementar a aprendizagem cooperativa*

- Começar por grupos de duas crianças e observar a dimensão dos grupos restrita.
- Começar por um ou dois grupos de cada vez durante o período de jogos livres.
- Ter em mente o estágio de desenvolvimento das crianças.
- Criar atividades baseadas em experiências concretas.
- Ser criativo/a, servindo-se do material e do equipamento que tem à mão.
- Reservar tempo para trocar impressões com as crianças sobre a atividade.
- Planificar e fazer a experiência com um colega a fim de se incentivarem mutuamente.

Quando se começaram a introduzir as atividades de aprendizagem cooperativa optou-se por contar uma história para explorar os conceitos de interajuda, divisão de tarefas, cooperação, entre outros. Seguidamente, implementaram-se atividades apenas a pares, uma vez que dado que as crianças têm aptidões interpessoais limitadas e que não podem ter em conta vários pontos de vista, deve começar-se por agrupá-las duas a duas. Logo que comecem a melhorar as suas competências de cooperação e tenham a possibilidade de colaborar com uma outra criança, pode-se, pouco a pouco, aumentar o tamanho dos grupos para três ou quatro elementos (Lopes & Silva, 2008).

Para terminar, no fim de cada ciclo voltaram-se a preencher as grelhas de observação de competências sociais de cada criança em estudo de modo a perceber se no decorrer de todo o processo as crianças se mantiveram ou evoluíram.

De modo a facilitar a análise dos dados obtidos através do preenchimento das grelhas de observação de competências sociais das crianças construíram-se gráficos de barras, de forma a apresentar os dados obtidos, mostrando assim, se as crianças evoluíram ou se mantiveram nos mesmos níveis desde o início até ao fim de todo o processo investigativo.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **Grelhas de observação de competências sociais**

Através da análise das grelhas de observação de competências sociais verificou-se que em alguns dos parâmetros a serem observados houve melhores resultados, ou seja, em alguns casos houve maior número de crianças a ter melhorias que noutros. De seguida são apresentados os parâmetros que tiveram mais melhorias e o respetivo número de crianças que melhoraram.



No ciclo 1, as crianças do grupo participante que foram observadas revelaram melhorias nos seguintes parâmetros: “Movimenta-se sem fazer barulho?” (2 crianças); “Escuta a pessoa que fala?” (3 crianças); “Presta atenção às ideias dos outros?” (2 crianças); “Ajuda os colegas?” (2 crianças); “Apresenta as suas ideias?” (2 crianças).

No ciclo 2, os parâmetros que apresentaram melhorias por parte das crianças foram: “Movimenta-se sem fazer barulho?” (12 crianças); “Mantém-se no seu grupo de trabalho?” (9 crianças); “Fala em voz baixa?” (10 crianças); “Escuta a pessoa que fala?” (7 crianças); “Estabelece acordos?” (8 crianças); “Encoraja/faz elogios?” (8 crianças); “Espera pela sua vez?” (11 crianças); “Partilha os materiais?” (8 crianças).

No geral, em ambos os ciclos, algumas crianças mantiveram-se desde o início até ao fim da implementação da aprendizagem cooperativa na mesma situação ou com melhorias, sendo que nenhuma criança apresentou piores resultados no final.

## Registos Videográficos

Tendo em conta os objetivos definidos para o estudo são apresentados de seguida alguns excertos de diálogos registados em vídeo e que descrevem as interações que as crianças estabelecem entre si e com o/a educador/a de infância durante o momento de aprendizagem cooperativa.

### Ciclo 1

No decorrer da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa as crianças tiveram que conversar e decidir como seria a melhor forma de distribuir tarefas entre si.

Na atividade do jogo dos tamanhos que foi realizada a pares, dois dos grupos decidiram que:

LE: - “Nós já distribuímos... Ele cola e eu corto!”

IN: - “Eu vou cortar e a LU vai colar!”

Relativamente à atividade do desenho cooperativo, o grupo em investigação decidiu que:

LE: - “Primeiro desenho eu, depois desenha o MA, depois a MM, depois o DF.”

LE: - “(...) primeiro faz o MA o céu, depois a MM a relva, depois o DF as árvores, depois eu a igreja.”

No final das atividades as crianças eram incentivadas a avaliar o contributo da sua participação, de modo a refletirem sobre o que tinha corrido bem, menos bem e o que podia ser melhorado. Foi ainda possível perceber de que forma as crianças preferiam trabalhar, em grupo ou individualmente e porquê:

Estagiária: - “...você dividiram tarefas em conjunto, não foi? Então, eu agora quero saber se vocês acharam que participaram muito, pouco ou mais ou menos. Se vocês acharem que participaram muito mostram três dedos, se acham que participaram mais ou menos mostram dois, se acham que participaram pouco mostram um dedo. Estagiária: “MA o que é que achas que fizeste? Muito, mais ou menos ou pouco?”

MA: - (Mostra 3 dedos)

Estagiária: - “Então, tu gostaste de trabalhar em grupo?”

MA: (A criança acena afirmativamente com a cabeça).

Estagiária: - “E o que é que tu achas? Que é melhor trabalhar em grupo ou sozinho? Como é que se aprende mais?”

MA: - “Em grupo!”

Estagiária: - “E tu? Mostra os dedinhos...”  
LE: - (Mostra 3 dedos)  
Estagiária: - “Então o que é que tu achaste? Gostaste de trabalhar em grupo?”  
LE: - (Acena afirmativamente com a cabeça).  
Estagiária: - “Então e tu achas que é mais fácil trabalhar em grupo ou sozinha?”  
LE: - “Em grupo!”  
Estagiária: - “E gostas mais de trabalhar como? Gostas mais de fazer as tuas coisas sozinha ou em grupo? Como é que tu gostas mais?”  
LE: - “Sozinha!”  
Estagiária: - “Porquê?”  
LE: - “Gosto mais de trabalhar sozinha...”  
Estagiária: - “Mas gostaste de fazer com os meninos?”  
LE: (Acena afirmativamente com a cabeça)  
Estagiária: - “Mas preferes fazer sozinha” ...  
LE: (Acena afirmativamente com a cabeça)  
Estagiária: - “E tu DF? Mostra lá...”  
DF: (Mostra 3 dedos).  
Estagiária: - “E tu gostaste de trabalhar em grupo, aqui com os amigos?”  
DF: (Acena afirmativamente com a cabeça)  
Estagiária: - “E gostas mais de fazer as coisas sozinho ou em grupo?”  
Estagiária: - “E porquê?”  
DF: - Porque aprendemos mais. (...) estarmos sozinhos não aprendemos nada.”  
Estagiária: - “E a MM?”  
MM: - “Gostei! (Mostra 3 dedos).  
Estagiária: - “Gostaste mais de fazer em grupo ou sozinha?”  
MM: - “Grupo!”  
Estagiária: - “E porquê?”  
MM: - “Porque assim é mais fácil!”  
Estagiária: - “Querem dizer mais alguma coisa deste trabalho?”  
MA: - “Eu quero! Participei e gostei!”  
DF: - “É mais fácil todos juntos!”

As crianças ao início apresentaram algumas dificuldades em trabalhar cooperativamente, visto que, não estavam habituadas mas com o tempo foram compreendendo melhor esta estratégia e começaram a fazê-lo com mais facilidade e sem ser necessária tanta a nossa intervenção.

## Ciclo 2

No ciclo 2, foi realizado o mesmo processo que no ciclo 1, ou seja, também no decorrer das atividades cooperativas as crianças tiveram que conversar e chegar a um consenso relativamente

ao modo como iam distribuir tarefas entre si. De seguida, são apresentados excertos dos diálogos das crianças no momento em que já decidiram que tarefa cada uma vai realizar nas atividades:

Na atividade das Decorações de Natal - Mensagens para o Exterior, que foi realizada a pares, dois dos grupos decidiram que:

BE - "O TO cola esta, eu colo esta e o TO cola esta e eu colo esta e o TO cola esta."

TO - " Este cola a SO e aquele cola a ER!"

No entanto, nem sempre foi fácil proceder à distribuição de tarefas e exemplo disso foi a atividade da construção da obra de arte cooperativa em que um dos grupos teve dificuldade em distribuir uma das tarefas que era escrever o nome do autor da obra em que se estavam a inspirar: "Kandinsky".

Apenas uma das crianças deveria ficar com essa tarefa, no entanto duas das crianças do grupo queriam fazê-lo, assim quando o grupo foi questionado sobre a forma como poderia resolver o problema, uma das crianças disse:

TI: -"aaa...só se fizermos uma competição! (...) Já sei! Eu escrevo uma letra e ela escreve outra letra!"

Também neste ciclo as crianças fizeram a avaliação feedback da sua participação numa das atividades cooperativas realizadas, de modo a refletirem sobre os pontos positivos, negativos e aspetos a serem melhorados:

Estagiária: "Quero saber se vocês acham que participaram muito, pouco ou mais ou menos na atividade. Se acharem que participaram muito mostram cinco dedos, se acham que participaram mais ou menos mostram três dedos e se acharem que participaram muito pouco mostram um dedo."

TO: (Mostra três dedos)

Estagiária: "Porque é que achas que participaste mais ou menos?"

TO: "Porque fiquei com as clavas e queria ter ficado com o tambor."

Estagiária: "E tu AT? O que é que achas?"

AT: (Mostra cinco dedos)

Estagiária: "E tu MA? Achas que participaste muito, mais ou menos ou pouco?"

MA: "Muito!" Estagiária: "Então o que é que tens que fazer?"

MA: (Mostra cinco dedos.)

Estagiária: "E tu, SO?"

SO: (Mostra três dedos)

Estagiária: "Porque é que achas que participaste mais ou menos?"

SO: "Porque queria ter ficado com o tambor e fiquei com a pandeireta!"

As crianças não estavam habituadas a trabalhar cooperativamente, apresentando algumas dificuldades ao longo do processo, uma vez, que como tinham incutida a intenção de ajudar queriam desempenhar as suas tarefas e as dos/as colegas de grupo. Mas foi evidente que se esforçaram e que conseguiram aprender com esta estratégia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos em que são utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados sendo que podem ser do tipo quantitativo ou qualitativo (Patton, 1990).

No final deste exercício investigativo, podemos afirmar que a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia na educação pré-escolar, e a prova disso são as atividades que foram realizadas com as crianças ao longo de todo o processo.

A aprendizagem cooperativa, como nos apresenta Meijer (2003) tem elementos fundamentais como: objetivos bem definidos, formas de ensino alternativos, um ensino flexível e a formação de subgrupos. Ao longo deste processo procurámos diferenciar, organizando pares e grupos tanto com idades diferentes como com idades iguais de modo a trabalharem numa atividade. Tentamos tirar também sempre partido da diversidade e ter sempre em atenção as necessidades de cada criança e dar a oportunidade de todas evoluírem.

Foi possível concluir-se que todas as crianças participantes apresentaram melhorias em algum dos parâmetros observados nas competências sociais. Algumas crianças progrediram mais que outras, talvez pela sua personalidade, mais concretamente, se têm espírito de liderança, se são tímidas, egocêntricas, entre outras.

Foi também possível verificar que as crianças têm mais facilidade em conseguir distribuir tarefas quando estão em pares, visto que, à medida que os grupos aumentam para quatro/cinco elementos torna-se mais difícil, porque são mais elementos a dar a sua opinião. Por vezes foi necessário deixar as crianças sozinhas a distribuir tarefas se não ficavam a olhar para os adultos em vez de conversarem entre si, à espera que fossem eles a resolver o problema.

No geral, foi visível que as crianças têm alguma dificuldade em distribuir tarefas. Por vezes, fazem a distribuição, mas depois na concretização fazem-na de modo diferente à combinada, visto que todas conseguem desempenhar as suas tarefas ao mesmo tempo e por quererem ajudar o máximo que podem, ajudando por vezes em tarefas que não são suas.

Relativamente à avaliação feedback, ao início as crianças acharam estranho aquele processo porque não estavam habituadas, mas à medida que se repetia este momento, começaram a fazê-lo mais espontaneamente e facilmente sem ser necessário fazer grandes explicações. As crianças aprenderam a refletir sobre a sua participação e desempenho nas atividades cooperativas, conseguindo refletir sobre o que correu bem e o que precisava ser melhorado.

Para terminar, a maioria das crianças quando foram questionadas sobre se gostavam mais de trabalhar em conjunto ou individualmente, responderam que gostavam mais de fazer as atividades em grupo, visto que afirmaram que aprenderam mais, que desta forma era mais fácil e que conseguiram terminar as atividades mais rápido. No entanto há quem afirme que gostou mais de trabalhar sozinho porque assim tinha mais tarefas para desempenhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., Simone, C., Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités, Montréal*. Les Éditiones de la Chenelière
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010) *Como realizar um projecto de investigação*. (5.ª ed.). Lisboa: Grávida. Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.

- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. In J. Torrego & A. Negro (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição de Autor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância – um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Maia: Areal Editores.
- Meijer, J. (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Rapport de Synthèse - Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particulier. Suisse.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. São Paulo: Artmed Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ros, S. (2001). Una estratégia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educacion*, 1, 99 - 110.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, 307-347.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Série.