

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E AS (DES)CONTINUIDADES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS E DOCENTES

Andreia Pereira¹, Inês Santos¹ & Isabel Piscalho¹

¹Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

RESUMO

O presente artigo dá a conhecer dois estudos realizados no âmbito do mestrado que habilita para docência em educação pré-escolar e ensino no 1º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2015/2016, sobre a aprendizagem cooperativa na transição da educação de infância para o 1º ciclo do ensino básico. Os objetivos dos estudos relacionam-se com o conhecimento e reflexão sobre perspetivas de profissionais e crianças acerca da aprendizagem cooperativa, e de que forma esta pode contribuir para uma continuidade educativa. No primeiro estudo, em que se aborda a aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças, foram recolhidos dados através de entrevistas realizadas a docentes e crianças utilizando a entrevista individual e em grupo, nomeadamente, a técnica de *focus group*. No segundo estudo, cujo foco foi a aprendizagem cooperativa como estratégia para promover a transição escolar, foram realizadas entrevistas em pares a profissionais e a crianças. Os resultados permitiram realçar a importância da aprendizagem cooperativa, quer ao nível da qualidade das aprendizagens construídas, quer ao nível da autonomia, contribuindo para as continuidades educativas.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; transição; educação pré-escolar; 1º ciclo do ensino básico

ABSTRACT

This article makes known the two studies in the master's empowering for teaching in pre-school education and education in the 1st cycle of basic education in the school year 2015/2016, about cooperative learning in early childhood education the transition to the 1st cycle of basic education. The objectives of the studies relate to knowledge and reflection on perspectives of professionals and children on cooperative learning, and how this can contribute to an educational continuity. In the first study, in which it addresses the cooperative learning to promote children's learning, data were collected through interviews with teachers and children using individual interviews and group, in particular, focus group technique. In the second study, which focused on cooperative learning as a strategy to promote school transition, interviews were conducted in pairs to professionals and children. The results highlight the importance of cooperative learning, both in terms of quality of the built learning, both in terms of autonomy, contributing to the educational continuities.

Keywords: cooperative learning; transitions; pre-school education; primary school

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NAS (DES)CONTINUIDADES EDUCATIVAS

Esta é uma temática bastante pertinente, que deve ser abordada desde a formação inicial dos docentes, já que se espera que educadores e professores possam criar oportunidades para que as crianças desenvolvam “competências que lhes possibilitam trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver os problemas de uma forma colaborativa” (Lopes & Silva, 2009, p. IX). Este facto revela a importância das escolas, educadores e professores valorizarem a aprendizagem de competências sociais, a partir de atividade de cooperação entre as crianças visando a continuidade educativa.

Neste capítulo procederemos, assim, à fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa, clarificando a distinção entre os conceitos cooperação e colaboração. Salienta-se ainda os sentidos, vantagens e limites desta metodologia e o papel e as funções do docente aquando da implementação desta metodologia. Será ainda abordada a transição escolar.

Aprendizagem cooperativa

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”. (Vergina Burden, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3)

Uma vez que, cada vez mais e mais cedo, o ser humano vive no e com o mundo, num sentido global, e sente necessidade de estar em grupo. As crianças são, ao contrário daquilo que acontecia no passado, vistas como seres sociais que se relacionam e gostam de conviver com o mundo e com os que a rodeia, e o jardim ou a escola são pequenas sociedades nas quais todos os elementos se relacionam e aprendem juntos. Estanqueiro (2010) refere que a preocupação da escola deve passar pela formação pessoal e social do aluno, e não só pelos conteúdos programáticos e classificações, frisando também que “a cooperação é sinal de qualidade na educação (p.20).

Podem ser encontradas diversas definições para aprendizagem cooperativa, sendo este um conceito bastante abrangente. Freitas e Freitas (2003) citado por Marques (2014), fazem uma analogia do conceito com um chapéu-de-chuva “que cobre um número bastante vago de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de ensino” (p.36). Este fator leva, então, a uma ambiguidade quando se trata do conceito de aprendizagem cooperativa.

Dada a evolução do conceito de aprendizagem cooperativa, Dees (1990; citado por Fernandes 1997, p.564) afirma que:

“(...) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo”.

Lopes e Silva (2009) referem que “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais” (p.15). Assim, para que a aprendizagem seja cooperativa é necessário que estejam presentes cinco elementos fundamentais, sendo estes: “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora,

preferencialmente face a face; as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (p. 14).

Neste sentido, Niza (1996, citado por González, 2002) refere que, com o intuito de fomentar a cooperação, o trabalho escolar é, explicitamente, combinado entre o professor e os alunos num processo de diálogo negociado, em que todos os elementos do grupo podem participar ativamente. Desta forma, a organização proposta por este modelo assenta na estratégia de diferenciação do trabalho intercalando o trabalho coletivo de grupo com o trabalho autónomo, e individual ou em pequenos grupos. Estas situações permitem ao professor realizar um apoio individualizado a alunos que precisam de apoio.

Cooperação vs. Colaboração

Os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa podem ser encarados como “duas versões da mesma coisa” (Freitas e Freitas, 2002, p.23; citado por Santos, 2007, p.244).

Tendo em conta a teoria de Damon e Phelps (1989), Fernandes frisa que no trabalho colaborativo as crianças têm diferentes papéis na resolução de determinada proposta, tendo cada um ao seu encargo uma parte do trabalho. Por sua vez, no trabalho cooperativo, os alunos trabalham em conjunto em todas as partes do mesmo, promovendo um ambiente rico em descobertas recíprocas.

Trabalho de grupo

O trabalho de grupo é uma das estratégias mais utilizadas com vista à promoção da aprendizagem cooperativa.

Segundo Pato (1995), o trabalho de grupo é fundamental numa metodologia que tenha como meta a aprendizagem e desenvolvimento. Através do trabalho de grupo, pode ter-se em conta os diversos estádios de desenvolvimento cognitivos e afetivos dos diferentes alunos, respeitando os ritmos de cada um, valorizando os processos de pensamento e ação e melhorando a aquisição de competências.

O trabalho de grupo tem objetivos estratégias que visam uma ativação do potencial dos saberes, das experiências e na intervenção de todos, inserindo cada aluno numa

dinâmica com os outros que, sendo diferentes, pensam, agem, divergem de opinião e reação de forma diferente (Pato, 1995).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A Zona de Desenvolvimento Proximal, definida por Vygotsky, defende que o desenvolvimento do pensamento tem origem nas interações sociais, Bruner chamou mais tarde de *scaffolding* e usou no sentido de “suporte”, apoio, ajuda. Segundo Vygotsky (1987) existe uma acentuada discrepância entre a idade mental evidenciada pela criança quando resolve problemas sozinha e o nível que ela pode alcançar quando socialmente é estimulada ora pelo adulto ora pela interação com outras crianças.

A definição apresentada por Vygotsky (1987) para “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP), assenta no nível de resolução de um problema que é o da criança quando está sozinha (e que corresponde ao seu desempenho nesse momento) e pelo nível que poderá atingir quando é orientada e ajudada (Tourrette & Guidetti, 2009) .

Os limites da ZDP são determinados pelo fosso entre o que a criança pode fazer por si própria e o que pode alcançar ao agir como parceiro. Considera-se que apenas as interações que ocorrem no interior da ZDP promovem alterações cognitivas. (Shaffer, 1996). Para Vigotsky (1987) as aptidões cognitivas tem uma origem social, ou seja, a *“atividade cooperativa é o marco de referência para o crescimento mental individual”* (Shaffer, 1996, p. 275).

A transição da Educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico

A interação e cooperação entre as crianças, assume-se uma prática transversal aos diversos contextos de ensino, na medida em que proporciona experiências marcantes e essenciais para as crianças, favorecendo o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que fornece contributos para o educador/professor no que diz respeito à organização e gestão do grupo.

Nas *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar* (1997) e no *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, é notória a preocupação pela continuidade educativa, numa perspetiva de seguimento e aprofundamento dos conteúdos curriculares a proporcionar à criança.

Vasconcelos (2009) acerca deste tópicos refere que “assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desenvolvimento cognitivo” (p.50). Uma transição de sucesso, revela a autora citando Entwisle e Alexander (1988), passa pela ausência de problemas graves no processo.

Podem, no entanto, ser encontradas algumas justificações para o fosso criado entre a educação pré-escolar, como por exemplo a componente de apoio à família que se associa à educação de infância, por outro lado, a educação pré-escolar foi pela função social afastada do sistema educativo, facto que influenciou a diversidade de instituições que integram estabelecimentos públicos (Silva, 2004).

Perspetivando historicamente os estudos acerca do processo de transição, Vasconcelos (2009) refere que até aos anos 80 se considerava que este dependia da introdução da educação formal no jardim de infância, pelo meio, por exemplo, de fichas. Porém, recentemente estudos revelam que deve ser mais abrangente o tipo de competências reveladoras de uma inserção bem-sucedida, sendo estas a capacidade de aprender a aprender, as competências sociais de cooperação, a autoconfiança e a capacidade de autocontrolo.

Britt e Sumsion (2003) sugerem que se pense em conjunto a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico, sendo que a transição entre estes seja vista como um “espaço de negociação, co-habitação, transformação, combinação e, mesmo, de intersecção e de sobreposição, isto é, uma terra de fronteira que é partilhada” (Vasconcelos, 2009, p. 52).

ESTUDO 1 – A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Métodos e procedimentos

Procurando “dar voz” a crianças, educadores e professores, pretendeu-se através das suas perspetivas perceber a importância que pode assumir a aprendizagem cooperativa na transição da educação pré-escolar para 1º ciclo do ensino básico, promovendo a continuidade educativa.

Este estudo exploratório de natureza qualitativa partiu da questão: *Que influência tem a aprendizagem cooperativa na promoção da aprendizagem das crianças?*, pretendendo dar resposta aos seguintes objetivos:

1. Identificar as características da aprendizagem cooperativa no jardim de infância e na escola;
2. Identificar o papel da aprendizagem cooperativa;
3. Identificar o papel do educador/professor.

A metodologia utilizada baseou-se na entrevista: a) entrevista individual realizada a duas educadoras de infância e a duas professoras do 1º ciclo do ensino básico, para perceber os seus conhecimentos em relação à aprendizagem cooperativa; b) entrevista de grupo/focus group realizada às crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de modo analisar o que estas pensam sobre a aprendizagem cooperativa.

Fontana e Frey (1994, citado por Aires, 2011) afirmam que a entrevista é uma das técnicas mais importantes no estudo e compreensão do ser humano. Abrange uma grande diversidade de usos e uma imensa variedade de formas que vão da mais comum entrevista individual falada à entrevista de grupo.

Especificamente na entrevista de grupo (focus group), importa referir que foram formados dois grupos de crianças com (meninas e meninos) tanto do pré-escolar, como do 1º ciclo do ensino básico. Ambos os grupos eram constituídos por um total de seis elementos com idades compreendidas entre os 4 e os 8 anos.

O focus group assume-se como uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tema determinado pelo investigador (Morgan, 1997, citado por Gondim). Esta técnica pode ser definida também como um recurso para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga e Gondim, 2001, citados por Gondim p.151). Este método centra a sua ação na colheita de dados e na interação dos participantes, na medida em que esta é a fonte principal dos dados, onde o investigador assume um papel de moderador ativo na discussão do grupo (Morgan, 1997, citado por Gondim).

A escolha da entrevista coletiva realizada às crianças recaiu no facto desta ser a melhor forma de deixar as crianças mais confortáveis perante o entrevistador, ao mesmo tempo que estimula uma maior participação das mesmas, sendo que desta forma as

crianças podem complementar as suas opiniões, desencadeando a troca de ideias entre elas.

A entrevista foi realizada durante o horário escolar das crianças, numa das salas cedidas pela instituição. O ambiente onde decorre a entrevista é essencial, tendo em conta a teoria de Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), pois para além de a criança estar no conforto de um ambiente que lhe é familiar, também demonstra ter mais atenção às perguntas que lhe são colocadas.

Após a apresentação da investigadora, foi proposto às crianças que também elas fizessem a sua apresentação, dizendo o seu nome e a sua idade. Depois foi explicado que se iria contar uma história tradicional intitulada: “O Coelho Branco” utilizando um fantoche de dedo, e no final seriam realizadas algumas perguntas nas quais seria necessário que dessem a sua opinião.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p.22), “alguma da investigação levada a cabo com crianças tem utilizado adereços, recompensas ou estímulos para promover o interesse da criança, promover o seu pensamento e reflexão e atenuar o efeito do formato pergunta-resposta, altamente controlador e centrado no adulto”. Neste sentido, Brooker (2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p.22), aponta como um dos estímulos que são mais utilizados pela investigação: os fantoches. Assim, as “bonecas, brinquedos macios ou fantoches são utilizados para ajudar as crianças a demonstrarem atitudes e sentimentos”.

Deste modo, a utilização estratégica do conto da história tradicional intitulada: “O Coelho Branco” foi uma mais-valia, na medida em que possibilitou a recolha de expressões enunciadas pelas crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico que vão ao encontro do conceito de aprendizagem cooperativa, tais como: “ajudar”; “ajudava tirava logo a cabra cabrês de casa do coelho, puxava como muita força!”; “ajudava o coelho branco porque temos de ser amigos”; “ajudava o coelho porque ele assim não tinha casa para viver”; “ajudo o amigo vestir o casaco”; “ajudar a educadora a fazer recados”; “fazemos em conjunto”; “ajudo ao levantarem-se do chão quando caiem” e “eu meto tampas no garrafão para ajudar os outros”. Após o conto da história e partindo da mesma foram realizadas várias questões às crianças.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em sistema áudio e transcritas. No final da transcrição das entrevistas, estas foram sujeitas a uma análise de conteúdo inspirada em Bardin (1977).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De seguida, irão ser apresentados e analisados os dados obtidos através da aplicação do instrumento utilizado: entrevistas individuais e entrevistas de grupo (*focus group*). Como tal, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados obtidos a partir da aplicação do instrumento utilizado já mencionado. A análise de conteúdo foi inspirada em Bardin (1977), na medida em que foram formadas categorias a partir dos dados obtidos por forma a organizar a informação recolhida, com o intuito de apresentar de forma mais simplificada e clara os dados. No que respeita a análise e interpretação dos dados obtidos, a análise de conteúdos apresenta-se como um procedimento indispensável e fundamental, procurando numa primeira fase transcrever as entrevistas realizadas e numa segunda fase registar em tabela os dados recolhidos através das entrevistas, contemplando tópicos, categorias, subcategorias e unidade de registo.

Estudo 1 - Perspetivas das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico

Apresenta-se de seguida a comparação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, com a finalidade de analisar os pontos comuns e divergentes entre os discursos que apresentam.

Quando questionadas sobre as suas perspetivas acerca da aprendizagem cooperativa, as inquiridas afirmam: “é muito positiva, porque todos eles podem-se entreatuar, se colaborarem uns com os outros obtém melhores resultados” (professora 1), “é uma estratégia de ensino baseada na interação social onde o principal objetivo é criar um modo de organização da sala de aula que seja assente em atitudes socialmente positivas em que as crianças aprendam de forma colaborativa entre todas. Mais que trabalhar em grupo é trabalhar de uma forma colaborativa e não tanto individual “ (professora 2). Segundo a educadora 1 a aprendizagem cooperativa “é uma aprendizagem que envolve em trabalhos de grupo todas as crianças, possa envolver ao

mesmo tempo, que elas consigam trabalhar entre elas, não individualmente, mas sim em conjunto”, sendo que a educadora 2 acrescenta que “é uma estratégia que podemos utilizar visando a interação do grupo de crianças, em que todas desempenham papéis importantes, em que todas as crianças participem, tanto a nível de opiniões e decisões, como a nível da realização da atividade em si”. Assumindo a definição de aprendizagem cooperativa apresentada pelos autores selecionados, Dees (1990; citado por Fernandes 1997, p. 564) sustenta que:

“(…) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo”. Assim, a aprendizagem cooperativa é uma “metodologia na qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Educador/Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”. (Lopes & Silva, 2009, p. 4)

Apesar de tanto as educadoras como as professoras utilizarem a aprendizagem cooperativa nas suas práticas educativas, demonstram ter perspectivas diferentes no que diz respeito à idade em que as crianças conseguem trabalhar de forma cooperativa: “A partir dos dois anos eles já conseguem esperar pela sua vez (...) Mas a partir dos três anos eles começam a ter uma consciência muito mais ativa.” (educadora1). “A partir dos 3/4 anos.” (educadora 2). “ (...) No pré-escolar não quer dizer que eles não consigam, mas eles próprios ainda não aceitam muito bem as regras (...) A partir do terceiro ano, segundo ano já conseguem mas muito pouco, muito pouco no terceiro ano já trabalham melhor (...) ” (professora1). “ (...) no jardim de infância desenvolve-se muito um trabalho cooperativo, funcionam mais a nível de um todo e na conquista de um todo. Eu acho que deve ser desde cedo dos 3/4anos (...) no 1º ciclo acho que se deve iniciar o trabalho cooperativo logo a partir do primeiro ano (...) ” (professora 2).

É a partir da educação pré-escolar, e dos níveis seguintes de ensino, que as crianças vão desenvolvendo as suas competências sociais. Aos 3 anos de idade, como afirma Gesell (1998) as crianças são muito mais sociáveis, já conseguem brincar em grupo com mais harmonia e durante um maior espaço de tempo. Nesta idade as crianças tendem a reagir melhor às outras crianças do que aos adultos.

Em relação à idade em que as educadoras e professoras começam a trabalhar a aprendizagem cooperativa, a educadora 1 diz “Nós até trabalhamos logo na sala de um ano, porque se eu estou a contar uma história (...)”. A educadora 2 começa a trabalhar a aprendizagem cooperativa “a partir dos 3/4 anos, dependendo da maturidade de cada grupo de crianças”. A professora 1 salienta que “Posso iniciá-los, mas depois trabalhar mais em grupo só mais para o terceiro e quarto ano”. Discordando da perspectiva da professora 1, a professora 2 intervém dizendo: “A partir dos seis anos”.

Estudo 1 - Perspetivas das crianças do jardim de infância e das crianças do 1º ciclo do ensino básico

Apresenta-se de seguida a comparação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas às seis crianças do jardim de infância (que irão estar representadas como “criança JI”) e às seis crianças do 1º ciclo do ensino básico (que irão estar representadas como “criança CEB”), com a finalidade de analisar os pontos comuns e divergentes entre os discursos que apresentam.

Quando questionados sobre as suas perspetivas em relação ao trabalho de grupo, a maioria das crianças do jardim de infância referiu que gostava mais de trabalhar “em grupo”, mencionando razões como: “Porque assim é mais rápido de fazer as coisas.” (criança JI 4), “Porque assim estamos todos em grupo, todos juntos” (criança JI 5), “Trabalhamos em conjunto, é mais rápido e acabamos todos ao mesmo tempo” (criança JI 2), “Porque os amigos me ajudam” (criança JI 6), “Porque estou com os meus amigos” (criança JI 1). Todo o círculo de crianças do jardim de infância referiu gostar mais de trabalhar em grupo à exceção da criança JI 3 que afirma “Eu gosto mais de trabalhar sozinha (...) Porque assim ninguém me chateia e faço o que quero”.

Já o grupo de crianças do 1º ciclo do ensino básico, por inteiro, sublinha que gosta mais de trabalhar “em grupo” apontando motivos como: “Porque é mais giro e divertido” (criança CEB 1), “Porque se ajudam uns aos outros (...) porque se todos derem uma ideia temos mais ideias do que sozinhos” (criança CEB 3), “Porque é mais rápido” (criança CEB 5), “Porque podemos dividir as tarefas” (criança CEB 4), “E também porque quando estamos a fazer os trabalhos sozinhos às vezes não sabemos tudo e quando estamos em grupos podemos dividir as dúvidas” (criança CEB 6), “Porque podemos aprender e quando fazemos sozinhos é mais difícil” (criança CEB 2).

Quanto ao papel que as educadoras e professoras representam na promoção da aprendizagem cooperativa, as crianças do jardim de infância mencionam que a educadora realiza trabalhos em grupo, salientando “Sim, deixa trabalhar muitas vezes em grupo”. Porém, as crianças não sabem precisar quando é que ocorrem esses mesmos momentos de trabalho em grupo, afirmando: “Não sabemos quando”.

Dentro da mesma categoria, as crianças do 1º ciclo do ensino básico confessam que a professora realiza “Mais ou menos” trabalhos de grupo, algumas crianças destacam: “Só às vezes é que faz (...) Quando estamos a fazer cartazes também fazemos em conjunto.” (criança CEB 1), “Quando estamos a corrigir alguma coisa.” (criança CEB 2), “E para fazer os painéis.” (criança CEB 5).

ESTUDO 2 – A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A TRANSIÇÃO ESCOLAR

Métodos e procedimentos

Este estudo de carácter qualitativo e de natureza exploratória procurou responder à seguinte questão: *De que forma a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada como estratégia para promover a transição?*, tendo sido definidos os seguintes objetivos:

1. Conhecer e refletir acerca das opiniões das educadoras e professoras de 1.º CEB acerca da aprendizagem cooperativa;
2. Conhecer e refletir acerca das conceções das crianças acerca da aprendizagem cooperativa;
3. Descobrir qual o papel da aprendizagem cooperativa nas continuidades educativas;
4. Explorar as conceções de docentes e crianças acerca da transição pré-escolar/ 1.º CEB.

A conceção de investigação qualitativa engloba um conjunto de abordagens que têm diferentes denominações. A conceção de Erickson (1986), um dos exemplos, citado por Freixo (2010), engloba na expressão “Investigação interpretativa” diversos procedimentos metodológicos, sendo estes “observação participante, etnografia, estudo de caso, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou muito simplesmente, abordagem qualitativa” (p. 145).

Com vista a responder às questões orientadoras do presente ensaio investigativo, foram entrevistadas, a pares, duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º CEB. Os pares eram constituídos por uma profissional de cada valência. Foram também entrevistadas duas crianças utilizando o mesmo método. Os participantes selecionados para este ensaio foram escolhidos por seleção acidental que, segundo Freixo (2010), é composta por indivíduos facilmente acessíveis.

Com vista à resposta à questão de partida, recorreu-se à entrevista como técnica de recolha de dados. Segundo Ketele (1999), citado por Sousa e Baptista (2011), a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados que se insere na metodologia qualitativa, sendo que esta se define por consistir em conversas verbais, individuais ou em grupo, com pessoas meticulosamente escolhidas, sendo o grau de fiabilidade, pertinência e validade é estudada sob o ponto de vista dos objetivos do estudo.

Relativamente à entrevista a crianças, Oliveira-Formosinho (2008) refere que estas devem ser feitas em pares ou pequenos grupos, dado que este é um contexto com o qual estas estão familiarizadas, e com o qual se sentem confortáveis, uma vez que estabelece também contacto com outras crianças. A autora salienta ainda que o entrevistador deve ter uma postura flexível, orientando mais as crianças (em comparação com os adultos).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Sousa e Baptista (2011) referem que, no momento que segue a recolha de dados, o investigador deverá proceder à seleção dos mesmos, visto que não é possível realizar uma análise de toda a informação recolhida, sendo primordial selecionar a informação que será fundamental para a resposta às suas questões de investigação. Aqui são apresentados apenas os dados relativos à concepção de aprendizagem cooperativa e à sua importância nas transições escolares.

Estudo 1 - Perspetivas das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico

O primeiro bloco temático definido na análise das entrevistas realizadas às crianças é intitulado de *concepção acerca da aprendizagem cooperativa*, sendo que a primeira

categoria inserida neste bloco temático, *aprendizagem cooperativa*, diz respeito aos conceitos que as crianças associaram à mesma, baseando-se na sua experiência.

Na primeira subcategoria, denominada de *trabalho de grupo*, as crianças dão a conhecer as suas experiências a este nível, referindo que, nas suas salas, "Algumas vezes todos os meninos não estão em conjunto, e outras vezes estamos todos em conjunto" (C2) e que "Costumamos juntar as mesas para fazer os trabalhos de grupo (...)" (C8).

Relativamente às *aprendizagens* que as crianças consideram realizar, são na segunda subcategoria apresentadas as opiniões das crianças que referem que "Quando é grupos maiores aprendemos mais." (C4) e que, aprendendo em cooperação "(...) ficamos mais inteligentes" (C7).

A terceira subcategoria é intitulada de *interajuda* e nesta são apresentados os excertos dos discursos das crianças que visam a mesma, como por exemplo "[ajudamos os outros] A crescer! (...) A aprender melhor!" (C1) e "(...) Mas quando estão sozinhos, se um ou outro são pequeninos não conseguem fazer muito bem... Fazem riscos." (C2), referindo também a aprendizagem cooperativa com crianças de diferentes níveis.

Partilha é o nome da última subcategoria associada à categoria *aprendizagem cooperativa*. Cinco das oito crianças entrevistadas referem que, com a cooperação "(...)eles podem-nos dizer as coisas e nós dizermos coisas a eles" (C4), "Porque eles dizem-nos curiosidades e nós também"(C6), "Porque eles podem ser mais espertos do que nós, e podem dizer-nos coisas!"(C6) e "(...) com os colegas porque eles podem ensinar coisas e nós a eles" (C7).

Ainda no presente bloco temático, foi definida a categoria *vantagens*, com a subcategoria *rapidez*, na qual as crianças referem que, quando trabalham em equipa o trabalho é realizado mais rapidamente.

A última categoria respeitante a este bloco temático, respeita às *desvantagens*, com a subcategoria *barulho* na qual uma das crianças refere que, quando a turma trabalha em grupos "há mais barulho..."(C5).

Para o bloco temático sobre o *papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares*, foram definidas uma categoria e três subcategorias. A categoria definida é nomeada de *transição*, e as subcategorias de *previsões*, *memórias* e *presente*.

Na primeira subcategoria são apresentados discursos das crianças que frequentam o jardim de infância que apresentam as previsões que elas fazem daquilo que vai acontecer no 1.º CEB. Assim, as crianças entrevistadas referem que o 1.º CEB “vai ser um bocadinho difícil”(C2) sendo que se destaca uma criança que refere que neste ciclo se trabalha em equipa, ao contrário de duas que referem que não serão realizados trabalhos de aprendizagem cooperativa. As crianças referem também que "(...) Quando é para fazer trabalhos nem se fala... nem um piu..." (C4) e que "(...) na primária não há brinquedos" (C3), existindo ainda muitos “testes!” (C2).

Por sua vez, na segunda subcategoria, as crianças que frequentam o 1.º CEB apresentam as suas memórias acerca do Jardim-de-Infância. Desta forma, duas das crianças recordam que, em grupo, os trabalhos realizados eram maioritariamente “de pintura” (C6) "(...) fazíamos em grupo desenhos e pinturas" C.7, sendo que, do ponto de vista de outras crianças, "Normalmente, quando eram atividades, era quase tudo junto(...)" (C5) e "[no pré-escolar] A minha professora metia-nos todos juntos, junto de alguém todos os trabalhos(...)" (C8) e "Normalmente quando nós estávamos muitos indecisos nós íamos juntar para ficar a votos, na minha pré. Também ela perguntava a todos os intervalos: Querem ir brincar lá para fora ou ficar aqui dentro?" (C8).

A última subcategoria identificada diz respeito ao contexto atual das crianças, sendo que só foram encontradas evidências de crianças frequentadoras do 1.º CEB, que consideram que, atualmente "Também trabalhamos um bocadinho em grupo(...)" (C5), porém, "(...) só trabalhamos assim quando é coisas... experiências, e essas coisas todas..." (C5), considerando que o trabalho em equipa é melhor atualmente, uma vez que "...sabemos mais coisas..." (C6).

Estudo 2 - Perspetivas das educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico

O conceito de aprendizagem cooperativa, para duas das profissionais, era desconhecido, porém, aquando da definição das colegas que realizaram a mesma entrevista, reconheceram o conceito, relacionando-o com diversos conceitos. Duas das profissionais entrevistadas associaram o conceito com a *cooperação*, "...uns com os outros, a cooperação uns com os outros" (P2), sendo que apenas uma referiu o trabalho de grupo, também no sentido da cooperação entre os seus elementos.

Podem ainda encontrar-se, nos discursos das profissionais entrevistadas, outras três categorias, sendo estas a *interajuda*, a *interação* e a *participação* nas aprendizagens, aquando da definição do conceito de aprendizagem cooperativa.

Das três categorias acima apresentadas, a *interajuda* é a que tem maior incidência, uma vez que três das quatro entrevistadas a identificam como característica da aprendizagem cooperativa, dizendo que esta ocorre quando "Todos se ajudam uns aos outros" (P2).

Papel da aprendizagem cooperativa nas transições escolares

O último bloco temático apresenta uma categoria, *transição* e três subcategorias. A primeira categoria definida, *articulação*, trata as estratégias que são efetuadas pelas entrevistadas no que diz respeito à mesma, como por exemplo "Vêm os meninos de cinco anos, ou de quase seis (...) passam uma manhã connosco (...)" (P4), "Temos as reuniões de articulação (...) em que nós ajustamos um bocado as metodologias(...)" (P3), bem como a opinião das profissionais relativamente às mesmas, que revela que ainda que sejam realizadas algumas atividades em articulação, poder-se-iam efetuar as mesmas com mais frequência.

Outra subcategoria evidenciada é nomeada de *continuidade*, na qual as profissionais entrevistadas revelam as suas conceções acerca da continuidade no que respeita às estratégias entre o pré-escolar e o 1.º CEB, referindo que "(...) havendo as mesmas estratégias (...) a passagem de testemunho acaba por ser muito suave(...)"(P1), bem como "(...) Equilibrada!(...) continuar um trabalho para o qual ela tinha preparado com outra capacidade(...)" (P2).

A última subcategoria apresentada no presente bloco temático é denominada de *limitações*, e aqui são referidos alguns entraves à promoção da transição, referindo assim uma das profissionais que "estamos limitados pelo tamanho da salas, pelo tipo de materiais, pelos programas extensos do primeiro ciclo (...) é muito complicado" (P3), sendo que é também dado o ênfase por uma das entrevistadas à professora do 1.º CEB, que poderá não estar predisposta à realização de atividades de aprendizagem cooperativa nem à continuidade que é proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS DOIS ESTUDOS APRESENTADOS

Após a realização dos ensaios investigativos aqui apresentados, é-nos possível realizar um balanço acerca dos mesmos e dos conceitos estudados, dando ao mesmo tempo conta dos principais resultados das entrevistas realizadas a crianças e docentes.

Uma vez que se trata este conceito ao longo de todo este documento, considera-se fundamental apostar numa metodologia de aprendizagem cooperativa, visto que a esta são reconhecidas diversas vantagens e potencialidades, quer ao nível da qualidade das aprendizagens construídas, quer ao nível da formação pessoal e social, dando aos alunos oportunidade de socializar em cooperação com os elementos do grupo, o que os ajuda a, nos seus futuros, melhorar a sua ação na sociedade.

A análise e discussão de resultados permitiu constatar que a utilização da aprendizagem cooperativa na prática pedagógica, parece ser uma forma eleita tanto pelas educadoras como pelas professoras entrevistadas, apresentando exemplos concretos da sua implementação. Todos os docentes entrevistados reconhecem a importância da aprendizagem cooperativa, as vantagens que estão associadas à sua utilização e o quão fundamental é para desenvolvimento integral da criança. Pois é em grupo que crescemos enquanto cidadãos de uma comunidade.

No que ao conceito de aprendizagem cooperativa diz respeito, as docentes entrevistadas, associam-no sobretudo ao trabalho de grupo, porém, Lopes e Silva (2008) advertem, neste sentido, que a aprendizagem cooperativa vai para além do trabalho de grupo, implicando a participação de todos de forma ativa, sendo este estruturado com este fim.

As profissionais entrevistadas, bem como algumas crianças, referem a ajuda mútua como característica da aprendizagem cooperativa. Balkom (1992), citado por Lopes e Silva (2009) também destaca a responsabilidade dos elementos dos grupos por ajudar os colegas e aprender.

Apesar das atividades cooperativas ocuparem um lugar central no desenvolvimento das crianças, as docentes entrevistadas mencionaram algumas dificuldades no que diz respeito à implementação de atividades cooperativas, por várias razões e em particular: a faixa etária das crianças; as características das crianças que dificultam a cooperação entre elas; o egocentrismo, entre outras.

Foi visível através das entrevistas realizadas, que as educadoras se baseiam mais no sentido da cooperação, enquanto as professoras se aproximam mais do conceito de colaboração. Apesar dos termos cooperar e colaborar surgirem habitualmente como sinónimos, os autores anteriormente apresentados no enquadramento teórico dão conta de que a aprendizagem cooperativa é uma aprendizagem mais estruturada, com técnicas e regras mais precisas nas quais devem assentar a interação entre os alunos.

Na análise comparativa dos testemunhos entre as crianças do jardim de infância e as crianças do 1º ciclo do ensino básico, ambos os grupos mostraram gostar mais de trabalhar em grupo do que individualmente.

Ao mesmo tempo, é preciso sublinhar que através da escuta das crianças foi perceptível que são mais vezes realizadas atividades em grupo no pré-escolar. Nos seus discursos, as crianças evidenciam, de uma forma geral, que a criação dos grupos recai sobre a decisão da educadora e da professora, sendo que o critério selecionado por estas, na maioria dos casos, é o comportamento.

Todas as crianças expressaram sentimentos de valorização por trabalhar em grupo, dando exemplos de várias aprendizagens que realizaram em grupo, salientando ao mesmo tempo que na maioria dos casos é fácil trabalhar em grupo. É preciso ainda destacar que tanto as crianças do jardim de infância, como as crianças do 1º ciclo do ensino básico reconhecem a existência de regras nos trabalhos em grupo, enumerando algumas delas.

No que respeita às transições escolares, pode referir-se que estas poderão ser facilitadas através de diversos aspetos, sendo fundamental a utilização, nos contextos de transição, das mesmas metodologias.

Pode também considerar-se a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia sumptuosa e fundamental na ação educativa, na medida em que permite ao docente chegar mais perto de cada criança e do seu universo. Para além disso, as crianças aprendem muito mais em conjunto do que forma individual, através da partilha de ideias e conhecimentos com o “outro”. Pode ainda referir-se que é essencial desde as tenras idades trabalhar todos os conteúdos com uma semente de valores (a cooperação) e que a aprendizagem cooperativa é transversal a todos os níveis de ensino.

As profissionais entrevistadas revelam que as transições escolares podem ser facilitadas, promovendo uma continuidade educativa, se forem tidas as mesmas estratégias em ambos os ciclos de ensino. Esta opinião vai ao encontro da teoria de Castro e Rangel (2004) que salientam as diferenças da prática educativa que podem levar à discrepância entre as duas valências.

Vasconcelos (2009) realça a importância das capacidades de cooperação e integração em grupos que as crianças devem deter com vista a facilitar o processo de transição. O que vai ao encontro das preocupações das profissionais acerca da formação pessoal e social que estas consideram importante quando é trabalhada a cooperação nas primeiras idades.

As crianças que frequentam a educação de infância, quando questionadas acerca da aprendizagem cooperativa nomeadamente como será no 1.º CEB demonstram, através dos seus discursos, algum desconhecimento e algum receio da transição, salientando que será tudo muito rígido e difícil. Por sua vez, as crianças que se encontram no 1.º CEB referem que, apesar de se trabalhar mais cooperativamente no pré-escolar, também são realizadas atividades deste tipo no 1.º CEB, sendo que uma destas também refere que é melhor a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB uma vez que nesta fase cada um já tem mais conhecimentos que poderá colocar à disposição do grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, Lisboa: Universidade Aberta.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Castro, T. C., & Rangel, M. (janeiro de 2004). *Jardim-de-Infância/ 1.ºCiclo - Aprender por projetos: continuidades e descontinuidades. Infância e Educação - Investigação e práticas*, pp. 135-144.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica*, pp. 563-572.

Gesell, A. (1998). *A criança dos 0 aos 5 anos*, Lisboa: Publicações Dom Quixote

Gondim, S. (2003). *Grupos Focais como técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Paideia, XII (24), p. 149-161.

González, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Revista Lusófona de Educação, 9, 2007. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância - um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Maia: Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Marques, T. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Braga: Universidade do Minho.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (OCEPE, 1997). Lisboa: ME/DED.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo (4ª ed.)* (OCPEB, 2004). Lisboa: ME.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Santos, Belmira Rodrigues Almeida (2007). *Comunidade Escolar E Inclusão – Quando Todos Ensinam E Aprendem Com Todos*, Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.

Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social Da Criança*. Instituto Piaget: Epigénese E Desenvolvimento.

Silva, I. L. (janeiro de 2004). *Do Jardim-de-infância pra o 1.º Ciclo - Como os professores vêem a transição*. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 89-108.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação*, dissertações, teses e relatórios Segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

Tourrette, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução À Psicologia Do Desenvolvimento – Do Nascimento À Adolescência*, Editora Vozes.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.