



MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO TRABALHO  
DE PARCERIA

EVA TATIANA MEIRELES DE ANDRADE  
COSTA CLARO

N.º 30890

Orientador do Relatório:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO MONTIEL

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a  
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

2024



MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO TRABALHO  
DE PARCERIA

EVA TATIANA MEIRELES DE ANDRADE  
COSTA CLARO

N.º 30890

Orientador do Relatório:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO MONTIEL

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a  
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação do Prof. Doutor António Montiel, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio de 2022.

## **Agradecimentos**

Dedico este espaço de agradecimentos a todas as pessoas que se foram cruzando comigo ao longo desta grande caminhada, que não se resumiu apenas à elaboração do presente relatório final de estágio, mas sim ao grande percurso feito durante este mestrado.

À minha família e amigos, obrigada por partilharem comigo os momentos bons e maus, por me apoiarem quando mais precisava e por me ensinarem a ver que o caminho protege sempre os audazes.

À minha amiga e companheira Joana Baptista, que desde a entrada na licenciatura em Educação Básica na ESELx foi um apoio incondicional e o meu braço direito desta minha construção como profissional.

À minha orientadora da prática supervisionada Professora Doutora Inácia Santana, obrigada pelo apoio incansável e sugestões de melhoria que me ajudaram a enriquecer a minha prática.

Às crianças e professora cooperante, obrigada por me acolherem tão bem e por terem sempre colaborado na recolha de dados para objeto de reflexão deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES).

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, obrigada pela sua boa disposição em todas as aulas, pelas sugestões que me fizeram avançar e refletir sempre mais e melhor sobre este trabalho.

Ao meu orientador do RPES, muito obrigada Professor Doutor António Montiel! O professor foi um apoio fundamental para as várias reflexões desenvolvidas ao longo da construção deste RPES, bem como, para que eu nunca desistisse e tivesse força para continuar. Tenho tanto a agradecer-lhe!

Por fim, a mim, orgulhosa do meu percurso e por ter sempre conseguido saber o caminho que queria traçar.

“Há verdadeira mediação quando aquilo que tu me dizes,  
passa a ser meu;  
faz-me sentido a mim.  
Não é para mim verdade porque tu mo digas,  
é para mim verdade porque assim eu o vejo.  
Isto é que é uma boa mediação:  
Facilitar que tu vejas,  
aquilo que tu não vias:  
que tu vejas!  
Não quero que digas o que eu digo,  
A não ser que tu digas o que eu digo,  
porque penses como eu penso.”

António Montiel (2024)

## **Resumo**

A mediação da aprendizagem tem sido vista como um processo de desenvolvimento e crescimento de todos os envolvidos, tanto o mediador quanto o mediado. O conceito tem longa história e tem sido cada vez mais reconhecido e valorizado na comunidade educativa, especialmente numa perspectiva socio-construtivista em que a aprendizagem emerge do trabalho cooperativo e da interação entre os indivíduos.

O presente RPES, realizado numa turma do 3.º ano do 1º CEB, tem precisamente o objetivo de identificar e compreender a mediação da aprendizagem desenvolvida no trabalho de parceria: quais são as características da mediação da aprendizagem observadas no trabalho de parceria; qual a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria; qual a perceção da professora cooperante sobre a aprendizagem no trabalho de parceria.

Seguindo os critérios de uma investigação qualitativa e recorrendo à observação não participante, inquéritos por questionários e entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender que não é claramente coincidente a compreensão teórica que a professora tem sobre a função e a utilidade do trabalho em parceria, com o valor prático que ela própria parece retirar da sua aplicação. Em relação aos alunos encontramos referências de satisfação pelo proveito que tiram das parcerias, ainda que algumas vezes essa satisfação aparece confundida com o agrado que encontram no trabalho com os seus pares. Olhando com uma maior atenção para o que acontece nas parcerias, observa-se que não está garantido que os alunos as pratiquem de modo a verdadeiramente enriquecerem os seus processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mediação da Aprendizagem, Movimento da Escola Moderna e Trabalho de parceria.

## **Abstract**

The mediation of learning has been seen as a process of development and growth for all those involved, both the mediator and the mediated. The concept has a long history and has been increasingly recognized and valued in the educational community, especially from a socio-constructivist perspective where learning emerges from cooperative work and interaction between individuals.

This Research Project on Educational Sciences (RPES), conducted in a 3rd-year class of the 1st Cycle of Basic Education (CBE), aims precisely to identify and understand the characteristics of learning mediation developed in partnership work: what are the characteristics of learning mediation observed in partnership work; what are the students' perceptions of their learning in partnership work; and what is the cooperating teacher's perception of learning in partnership work.

Following the criteria of qualitative research and using non-participant observation, questionnaire surveys, and semi-structured interviews, it was possible to understand that the theoretical understanding the teacher has about the function and utility of partnership work does not clearly coincide with the practical value she herself seems to derive from its application. Regarding the students, we found references of satisfaction with the benefits they gain from partnerships, although sometimes this satisfaction is confused with the pleasure they find in working with their peers. Looking more closely at what happens in partnerships, it is observed that it is not guaranteed that students practice them in a way that truly enriches their learning processes.

**Keywords:** Learning Mediation, Modern School Movement, Partnership Work.

## Índice

Introdução.....	12
Capítulo I - Contexto e problemática .....	14
1.Caracterização da instituição.....	14
2.Caracterização do grupo.....	15
3.Caracterização da dinâmica do trabalho em sala de aula .....	16
4.Caracterização das parcerias .....	17
5.Problemática.....	19
6.Objetivo geral e questões de investigação.....	20
Capítulo II - Enquadramento teórico .....	21
1.Mediação do processo de aprendizagem.....	21
1.1. Conceito e história da mediação.....	21
1.2. A mediação da aprendizagem e o contexto cultura - a escola.....	22
1.3. O diálogo .....	24
1.4. Critérios de uma mediação da aprendizagem.....	27
2.A parceria como estratégia de aprendizagem cooperativa no MEM.....	30
Capítulo III – Opções metodológicas.....	33
1.Recurso à observação não participante .....	34
2.Recurso ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada .....	35
3.Metodologia de análise.....	38

Capítulo IV – Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada .....	39
1. Análise da 1.º entrevista à professora cooperante que serviu de contextualização ao estudo.....	40
2. Análise das transcrições dos registos áudio das parcerias.....	43
3. Análise dos inquéritos por questionário .....	52
4. Propostas implementadas .....	58
5. Análise da 2.º entrevista à professora cooperante .....	60
Capítulo V – Considerações finais .....	67
Referências bibliográficas .....	70
Anexos.....	74
1. Anexo A – Agenda semanal. ....	74
2. Anexo B – Entrevista realizada aos alunos da turma do 3.º ano (excerto retirado do portefólio da prática) .....	75

## Índice de tabelas

Tabela 1. Apresentação das questões e estratégias de investigação .....	34
Tabela 2. Formulário .....	36
Tabela 3. Guiões das entrevistas semiestruturadas .....	37
Tabela 4 – Dados recolhidos a partir da análise das transcrições das gravações às parcerias observadas entre o dia 14 de março de 2024 e o dia 16 de maio de 2024, todas as quintas-feiras, no momento de TEA .....	44
Tabela 5 – Dados recolhidos a partir da análise dos inquéritos por questionário aplicado a cada aluno, individualmente, após realizar a parceria gravada, entre o dia 14 de março de 2024 e o dia 16 de maio de 2024, todas as quintas-feiras, no momento de TEA .....	54

## Índice de figuras

Figura 1. Espaço destinado à grelha de apoios das parcerias .....	40
Figura 2. Grelha de registo da avaliação das parcerias do início da intervenção .....	41
Figura 3. Segunda grelha de registo da avaliação das parcerias utilizada pela docente durante a intervenção .....	57
Figura 4. Critérios de mediação da aprendizagem construídos com os alunos da turma do 3.º ano .....	60
Figura 5. PIT de uma aluna da turma do 3.º ano .....	64

## **Lista de Abreviaturas**

PEI – Projeto Educativo da Instituição

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

PIT – Plano Individual de Trabalho

DB – Diário de Bordo

PT – Plano de Turma

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Introdução**

O presente relatório surgiu no decorrer de um caminho traçado ao longo do último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, com uma construção assente na prática supervisionada desenvolvida numa instituição privada regulada pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), que privilegia em profundidade as relações interpessoais e a aprendizagem cooperativa através do estabelecimento de parcerias desde o Pré-Escolar até ao 2.º CEB.

Com o intuito de compreender a “Mediação da aprendizagem no trabalho de parceria” foi desenvolvido um trabalho de investigação ao longo das três fases em que estava estruturada a Prática de Ensino Supervisionada: fase inicial de observação, fase de intervenção progressiva e, finalmente, a fase de intervenção plena.

O interesse pelo tema da mediação da aprendizagem no trabalho de parceria emergiu logo na fase inicial de observação, quando verificámos que a turma onde decorria o estágio realizava de forma espontânea parcerias, várias vezes nos momentos denominados de Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Depois também no início reparámos que a turma tinha uma área de organização destinada à regulação das parcerias que nos fez querer saber mais sobre como faziam e o que acontecia no seio destas parcerias.

Também as primeiras conversas com a professora cooperante motivaram-nos a olhar com atenção para estas parcerias, especialmente, ao sabermos que as parcerias tinham surgido este ano com o propósito de satisfazer a necessidade de rever conteúdos que já eram dados no 2.º ano, motivo pelo qual havia à terça-feira um espaço no TEA para o desenvolvimento de parcerias com a sala do 2.º ano B, mas que no momento da observação já não estavam a ser desenvolvidas. Por outro lado, o interesse pelo trabalho de parceria decorreu também do gosto que os alunos manifestavam por trabalhar em grupo e de aprender com os outros – em comunidade – noutros momentos fora do TEA, tal como o tempo destinado aos projetos.

Um último argumento reforça a opção por estudar estas aprendizagens em parceria. O mesmo justificasse pelo facto de, desde o início, considerarmos que a turma era coesa nas relações interpessoais que os alunos estabelecem entre si ao fazer parcerias. Contudo, a regulação destas parcerias não estava a ser feita com regularidade, pelo que esta situação impulsiona e dá força ao desenvolvimento deste tema, dado que sentimos ainda mais curiosidade de saber o que acontece no seio das mesmas.

Desta forma, foi a partir da observação inicial e do diálogo com os diferentes intervenientes da sala do 3.º ano que considerámos pertinente identificar e compreender as características da mediação da aprendizagem desenvolvidas no trabalho de parceria. Assim, acreditamos que a reflexão sobre esta temática contribui para valorizar mais a importância de uma professora se deixar auxiliar dos valiosos apoios que são os alunos no trabalho de parceria como estratégia para enfrentar os desafios contemporâneos, respeitar a identidade de todos, e com todos trabalhar dentro da sala de aula.

Com base neste objetivo formularam-se as questões de investigação, às quais se procurou responder através dos dados recolhidos ao longo da intervenção plena em contexto da prática supervisionada, e analisados e interpretados posteriormente.

O presente relatório está estruturado em capítulos que:

- Contextualizam onde decorreu a prática e descrevem a problemática, oferecendo uma caracterização detalhada do ambiente analisado e dos seus intervenientes. Isso inclui uma descrição das principais características, elementos, rotinas, o espaço da sala e as suas particularidades, com um foco especial na caracterização das práticas do trabalho de parceria. Além disso, são apresentadas as três questões de investigação do presente estudo.
- Enquadram teoricamente o tema com duas partes distintas. A primeira parte reúne cinco subtópicos relacionados com a temática da mediação do processo de aprendizagem e a segunda aborda a parceria como estratégia de aprendizagem cooperativa no MEM.
- Apresentam as opções metodológicas que detalham a metodologia, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos utilizados durante a investigação.
- Analisam reflexivamente a prática supervisionada, detalhando todos os elementos observados, recolhidos e interpretados de forma aprofundada, refletindo sobre eles para responder às questões de investigação previamente formuladas, apresentando situações que ajudam a entender melhor o tema investigado ao longo do trabalho.

Por fim, as considerações finais apresentam um conjunto de aprendizagens e conclusões relacionadas com a temática em estudo e respetivas conclusões às questões de investigação, consolidando todo o trabalho realizado e integrando os conteúdos explorados e toda a pesquisa conduzida, com uma reflexão global da influência na visão sobre a prática futura de uma professora de 1.º CEB em relação ao tema estudado.

## Capítulo I - Contexto e problemática

### 1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB decorreu num colégio privado, situado- na área Metropolitana de Lisboa, com oferta educativa em valências desde a creche até ao 2.º CEB. O colégio assume a missão de “*Educar na qualidade e nos valores*” (Site da instituição, 2023-2024), com uma relação pedagógica centrada no desenvolvimento integral do indivíduo (a nível afetivo, social, cognitivo e pessoal) e “fundamentada em valores humanistas” (Projeto Educativo da Instituição [PEI], 2022-2025, p.6), que visa a construção de aprendizagens com sentido em interação social com o(s) outro(s).

A presente instituição caracteriza-se por ter uma visão de ensino socio-constructivista, seguindo os princípios do MEM, que preocupada com os desafios de aprendizagem do século XXI, procura estimular cada aluno a colocar questões, descobrir, construir, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o seu processo de aprendizagem e a construção do saber, com assento em momentos de trabalho por projeto potenciadores de aprendizagens cooperativas e interdisciplinares (Site da instituição, 2023-2024; PEI, 2022-2025). Segundo o PEI (2022-2025) a proposta pedagógica socio-constructivista do colégio privilegia e centra-se no desejo profundo de promover uma aprendizagem baseada no aprender fazendo, motivando e encorajando os alunos a alcançar aprendizagens com sentido em interação social (PEI, 2022-2025).

O PEI está alinhado com a procura constante de uma relação pedagógica personalizada, reconhecendo a singularidade de cada criança e promovendo uma verdadeira diferenciação pedagógica. Para o efeito, o colégio privilegia a interação social aluno-aluno e aluno- professor (Site da instituição, 2023-2024; PEI, 2022-2025) como meio para desenvolver competências pessoais e sociais nas crianças, tornando-as ativas, autónomas e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Site da instituição, 2023-2024; PEI, 2022-2025).

Com efeito, todas as crianças participam e fazem parte da aprendizagem que constroem em interação com os alunos, em momentos como: trabalhos de projetos, melhoramento de textos, organização da semana, balanço do dia, conselho em turma e trabalho em parceria.

Como observado e descrito no Diário de Bordo (DB) da prática durante a fase de observação, nesta instituição os alunos são incentivados a assumir um papel ativo sobre a sua própria aprendizagem, participando autonomamente em várias atividades e cooperando ativamente uns com os outros, tal como acontece nos projetos e temas de estudo. Através da

realização de parcerias, tanto entre alunos como entre alunos e professor, a instituição procura promover um ambiente de aprendizagem rico em interações sociais, onde cada criança é reconhecida pela sua individualidade. Esta abordagem reflete o compromisso do colégio em proporcionar uma educação centrada não apenas no desenvolvimento escolar, mas também no bem-estar e na formação integral de cada aluno.

## **2. Caracterização do grupo**

Para sustentar melhor a caracterização do presente grupo, recorreremos preferencialmente ao Plano de Turma, documento elaborado pela professora cooperante. Neste sentido, segundo o documento consultado, o grupo de 1.º CEB que participa neste estudo é heterogéneo, composto por vinte e cinco crianças, em que onze são do sexo masculino e quatorze são do sexo feminino, e com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. O grupo frequenta o 3.º ano de escolaridade e no seio do mesmo existem três alunos não nativo que gradualmente foram-se integrando e adaptando à rotina da sala e instituição, bem como ao domínio da língua não materna – português (Plano de Turma [PT], 2023-2024).

O grupo também caracteriza-se pelo facto de dezoito dos vinte e cinco alunos frequentarem o colégio desde o Pré-Escolar, o que é bastante relevante para compreender a familiaridade que a maioria das crianças já tinha com o perfil pedagógico da instituição, o que facilita claramente a integração dos alunos que estão pela primeira vez neste estabelecimento que segue o MEM. Por outro lado, segundo o Plano de Turma (2023-2024), o facto da maioria da turma ser nativa e dominar bem o português facilitou o apoio das crianças não nativas ao apropriarem-se das rotinas da sala.

Genericamente a turma apresenta uma boa apropriação das rotinas e instrumentos de regulação, o que reflete uma autonomia notável por parte dos diferentes elementos do grupo ao longo dos respetivos momentos da semana (PT, 2023-2024). Este é um grupo de crianças participativo, que procura saber sempre mais e integrar-se “nas diferentes dinâmicas com gosto e concentração” (PT, 2023-2024, p.3). Também é um grupo que apresenta “um bom desenvolvimento da linguagem oral e adequado à sua faixa etária (...)” e, inclusive, “alguns alunos se destacam da restante turma pela forma como se apropriaram rapidamente dos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas e pela forma como já dominam as ferramentas de leitura e escrita” (PT, 2023-2024, p.3).

De modo geral este é um grupo bastante comunicativo, curiosos, empenhado, participativo e interessado, onde existe entreajuda entre os colegas assente em práticas

democráticas, que contribuem para uma melhor aquisição e interiorização de valores e aprendizagens através do trabalho em parceria (PT, 2023-2024). Também é relevante ter presente o que é exposto no Plano de Turma (2023-2024) no que se refere à preocupação fundamental por respeitar a individualidade de cada criança, bem como o seu ritmo de aprendizagem, tendo sempre presente que todos os alunos são diferentes entre si, sendo isso o que os torna seres únicos ao estabelecerem “relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30).

No que se refere à professora titular da turma, importa referir que é responsável por lecionar todas as disciplinas apresentadas na agenda semanal (ver anexo A), à exceção da música, educação física e inglês que são lecionadas por professores especialistas (PT, 2023-2024). A professora cooperante, inspirada em Roldão (2009) e Santana (2000), desenvolve e organiza a sua ação educativa com base no modelo socio-construtivo e interativo, procurando encontrar a melhor e mais eficaz forma de respeitar a criança e a sua individualidade, com o objetivo de facilitar a sua apropriação dos conteúdos curriculares num processo de construção individual e coletivo (PT, 2023-2024).

### **3. Caracterização da dinâmica do trabalho em sala de aula**

Segundo consta também no Plano de Turma que tem sido antes citado, o tempo e o espaço da sala de aulas são organizados, planeados e geridos em conjunto com os alunos da turma, o que respeita os princípios orientadores da instituição (PT, 2023-2024). Esta prática da participação dos alunos nos momentos de organização e gestão de sala de aula é própria do MEM por potenciar “responsabilidades várias, que lhes permitem sentirem-se úteis umas em relação às outras [as crianças] ao mesmo tempo que lhes proporciona uma tomada de consciência da sua pertença àquele coletivo” (Serralha, 2009, p. 28).

Relativamente à organização do espaço, as mesas de trabalho encontram-se habitualmente agrupadas em pequenos grupos de quatro a cinco elementos, possibilitando a realização de tarefas a nível individual, a pares, pequeno grupo e/ou a nível coletivo. À exceção dos momentos em que existem as reuniões de conselho, cujas mesas são dispostas em roda. A distribuição dos alunos pelas mesas varia e pode ser modificada sempre que necessário, em gestão dirigida pelo Conselho de Turma, a partir das propostas dos alunos e/ou da professora, de forma a garantir o bem-estar de todos os alunos e respetiva aprendizagem com sentido.

Tendo em conta a agenda semanal (anexo A), os momentos em que a turma trabalha em grande grupo são na organização da semana, na reunião de conselho, no balanço do dia, na

leitura coletiva, no melhoramento de texto, nos momentos de inglês, nos momentos de educação física, na comunicação de projetos, nos momentos de matemática, nos momentos de português, nos momentos de educação artística e nos momentos de resumo de projetos. Em relação aos momentos do trabalho em pequenos grupos, estes depreendem-se pelos momentos de projetos e temas de estudo, no âmbito da área de estudo do meio. Por sua vez, no TEA os alunos têm a possibilidade de trabalhar em parcerias, de acordo com as propostas que registam no início da semana no seu Plano Individuais de Trabalho (PIT).

Sobre a dinâmica do trabalho em sala de aula e a gestão do tempo, esta é gerida e planificada a partir da agenda semanal – mobilizada e preenchida todas as segundas-feiras pelos alunos – e, pela utilização de vários instrumentos de pilotagem e regulação, entre eles: mapa das tarefas, mapa das presenças, grelha do registo da avaliação das parcerias, PIT de cada aluno e a grelha de registo da avaliação do PIT de cada semana. Neste caso, todas as segundas-feiras para além dos alunos preencherem com a professora cooperante a agenda semanal sobre o trabalho para a nova semana, também avaliam e distribuem novas tarefas entre os alunos, avaliam os PIT da semana anterior, avaliam o trabalho em parceria desenvolvido no TEA da semana anterior, com apoio no registado tanto da avaliação dos PIT de cada aluno, como da grelha de registo das parcerias exposta na sala (figura 2). E, por fim, planificam o novo PIT com base nas reflexões que desenvolveram sobre os momentos anteriores.

Neste sentido, a agenda semanal (anexo A) e o PIT (figura 5) são uma forma de estruturar a rotina da turma, pelo que esta vai sendo modificada ao longo do ano de acordo com as necessidades da turma e respetiva organização de todas as áreas do currículo.

Em conformidade com o PT (2023-2024) e com as observações realizadas e registadas no DB, identificamos que a turma, com regularidade, revela estabelecer relações sociais entre os vários elementos através de parcerias.

#### **4. Caracterização das parcerias**

Considerando o contexto em estudo, as parcerias acontecem maioritariamente no TEA onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver um trabalho mais individualizado e apoiado sempre que sentem necessidade.

Com efeito, de acordo com o PT (2023-2024), o TEA é um momento que permite garantir e respeitar a individualidade de cada aluno, devido à possibilidade dos alunos obterem um apoio mais individualizado através de parcerias entre aluno-aluno e aluno-professor.

Segundo a agenda semanal (anexo A), o TEA acontece três vezes por semana e regula-se pelo instrumento – PIT, que permite a cada aluno registrar “as suas tarefas e atividades tendo em conta as suas necessidades e dificuldades” (PT, 2023-2024, p.14). No PIT cada aluno pode escolher planejar fazer um ou dois trabalhos em parceria, que, à posteriori, cada um regula e avalia mais detalhadamente através da grelha de registo das parcerias após concluir a parceria (figura 2 e 3).

***Como são formadas as parcerias?*** Entre os instrumentos de pilotagem da turma, existe uma grelha de registo dos apoios no TEA, relativamente ao desenvolvimento do trabalho em parceria (figura 1). Essa grelha, segundo explicam os alunos entrevistados, “serve para marcar com quem nós vamos fazer uma parceria. Precisamos de duas pessoas para fazer a parceria, uma que não saiba a matéria e outra que saiba”. Os alunos fazem parcerias apenas quando querem e/ou precisam, de forma espontânea, contudo, nem todos os alunos gostam de fazer parcerias com qualquer colega (ver anexo B). Também, pelo que verificámos com a nossa observação não-participante, quando as parcerias não correm bem é a própria professora que incentiva com quem é que os alunos podem trabalhar.

***Qual é o aproveitamento que os alunos tiram das parcerias?*** Na já referida grelha de registo das parcerias (figura 2 e 3), os alunos identificam-se, especificam o que e como trabalharam e avaliam como correu. Por exemplo: “neste caso: foi a RI e a BE, em quê? Reta numérica. Como correu? Bem. Estratégias utilizadas? A BE foi perguntando passo a passo e a RI foi respondendo. As estratégias usadas são as formas como nos explicaram”. (ver figura 2). Segundo foi destacado pela professora cooperante na entrevista realizada, a turma já aproveita atualmente muito mais o tempo de trabalho das parcerias comparativamente com as parcerias que estabeleciam o ano passado, no segundo ano.

***Como são avaliadas as parcerias?*** A avaliação nesta instituição é contínua e formativa, pelo que as parcerias também são avaliadas sempre que são realizadas, seja através do PIT quando os alunos propõe fazer parcerias, seja através da grelha de registo das parcerias no momento do TEA (figura 2), seja através da comunicação das avaliações dos PIT que acontece todas as segundas-feiras de manhã, onde os alunos têm a oportunidade de partilhar com a turma como correram as parcerias e, em conjunto, conversarem e encontrarem sugestões para as partilhas dos colegas.

Tal como referido pelos alunos entrevistados “no nosso caderno diário há um espaço (PIT) onde marcamos a parceria e com quem. No final avaliamos essa parceria e dizemos se foi verde, amarelo ou vermelho. Se correu bem, mais ou menos, ou mal.” (anexo B).

Contudo, o instrumento que regula as parcerias – a referida grelha de registo das parcerias no TEA do 3.º ano (figura 2) – tem sido pouco utilizado devido à falta de tempo, segundo justificou a própria professora que, por isso, reconhece a necessidade de voltar a reestabelecer esta regulação, passando a comunicar e informar a restante turma sobre como andam a correr as parcerias com base no mesmo, quando também avaliam o PIT às segundas-feiras, uma vez que à segunda-feira cada aluno apenas tem partilhado se as parcerias realizadas correram bem, mais ou menos, ou mal.

De facto, segundo a professora cooperante, quando os alunos têm conhecimento sobre a forma como andam a correr as parcerias dos colegas, eles sentem-se mais envolvidos no processo e têm uma compreensão mais clara de como podem contribuir e colaborar efetivamente. Além disso, essa comunicação aberta e transparente promove a responsabilidade mútua, pois os alunos são incentivados a cumprir as suas responsabilidades e a trabalhar juntos para alcançar os objetivos estabelecidos (PT, 2023-2024).

Deste modo, a forma (i) como as mesas estão organizadas permitindo trabalho a pares; (ii) como os materiais estão dispostos ao nível das crianças; (iii) como o tempo está orientado pela agenda semanal através de uma estrutura organizada em momentos de trabalho coletivo e individual; (iv) como a rotina possibilita a troca de ideias e cooperação entre os alunos; até à forma (v) como a professora cooperante acolhe, encoraja e incentiva os alunos a interagirem uns com os outros e a desenvolverem parcerias, possibilita que a dinâmica vivida neste contexto aconteça de uma forma harmoniosa, uma vez que apoia e incentiva o trabalho em parceria devido às características próprias da dinâmica do trabalho nesta sala de aula.

## **5. Problemática**

As questões e objetivo de investigação em análise assentaram numa prévia análise da informação observada e recolhida durante a primeira fase da prática supervisionada, apresentada no DB. Nessa fase, verificou-se que os alunos procuravam com regularidade estabelecer parcerias entre si para trabalhar conteúdos diversos, como meio de promoção de competências sociais, afetivas e cognitivas. Constatou-se, ainda, que as parcerias acontecem no TEA entre crianças que precisam de estudar conteúdos semelhantes e/ou precisam de esclarecer dúvidas com um colega mais competente. Estando o contexto em estudo emerso na perspetiva do MEM, as parcerias surgem como uma estratégia para apoiar a prática educativa da professora e enriquecer a aprendizagem dos alunos.

A escolha das parcerias como tema para este RPES surge do interesse por conhecermos melhor esta estratégia pedagógica e investigar qual o tipo de mediação da aprendizagem no trabalho de parceria, que acontece neste contexto. Também contribuiu para a escolha do tema, a observação de que área de organização destinada à regulação das parcerias estava a ser pouco regulada, o que nos fez querer saber mais sobre como faziam as parcerias e o que acontecia no seio das mesmas. Por outro lado, o interesse pelo trabalho de parceria decorreu também do gosto que os alunos manifestavam por trabalhar em parcerias e, também, fora do TEA em pequenos grupos.

## **6. Objetivo geral e questões de investigação**

O objetivo do estudo centra-se em “Identificar e compreender as características da mediação da aprendizagem desenvolvida no trabalho de parceria.”. Com este propósito as questões de investigação emergentes são três: (i) Quais são as características da mediação da aprendizagem observadas no trabalho de parceria; (ii) Qual a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria; (iii) Qual a perceção da professora cooperante sobre a aprendizagem no trabalho de parceria.

## **Capítulo II - Enquadramento teórico**

### **1. Mediação do processo de aprendizagem**

Neste subtópico, num primeiro momento, vamos definir o conceito e a história da mediação de aprendizagem, nomeadamente com referência a Vygotsky. Num segundo momento recordaremos também os contributos de Bruner sobre a mediação da aprendizagem e a sua relação com o contexto cultural – a escola, citando igualmente Niza. Uma vez que a mediação utiliza a linguagem como meio de interação entre sujeitos, iremos abordar o diálogo como o tipo de mediação que acontece entre mediador e mediado. Por fim, apresentaremos critérios de mediação que possibilitam e enriquecem as aprendizagens na interação com o(s) outro(s).

#### **1.1. Conceito e história da mediação**

A mediação da aprendizagem tem vindo a ser concebida como construtora de caminhos enriquecedores para o desenvolvimento e crescimento dos seus intervenientes (Martins & Moser, 2012), mediador e mediado. A história e evolução do conceito de mediação da aprendizagem tem raízes em várias teorias e abordagens psicológicas, cada uma contribuindo com uma perspetiva sobre a forma como os seres humanos aprendem e como a mediação desempenha um papel crucial durante este processo.

A definição de mediação ao longo dos tempos foi sendo apresentada na pedagogia por influência da teoria histórico-cultural introduzida por Vygotsky (2001). Na sua teoria sociocultural, Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo do ser humano, argumentando que a aprendizagem ocorre primeiro ao nível social, mediada por ferramentas e sinais culturais, como a linguagem, os símbolos e as práticas sociais. Existindo, posteriormente, uma internalização da aprendizagem por meio desta mediação social, que ocorre num plano interpessoal passando para um plano intrapessoal, tornando-se parte do seu repertório cognitivo. Para Vygotsky (2001), (i) a interação entre indivíduos, (ii) a individualidade de cada um, (iii) a linguagem como forma de consciência da construção do pensamento, regulação do comportamento e mediação das interações sociais e (v) o contexto dos intervenientes, são importantes partes constituintes do desenvolvimento e da aprendizagem.

De acordo com Santana (2007), Vygotsky marca deste modo a génese das teorias sócio-construtivistas “rompendo com a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se

processa através de uma relação binária (sujeito-objeto) e perspectivando-o como uma relação ternária, na qual aquela interação é mediada socialmente por outro (o adulto ou um par mais competente).” (p.12). Neste sentido, para Vygotsky, a aprendizagem decorre da mediação social que acontece entre os dois processos (interpessoal e intrapessoal) característicos da internalização da aprendizagem.

Para Santana (2007), a introdução do conceito da mediação por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) veio reforçar o papel da mediação social da aprendizagem, uma vez que “a consciência é gerada na interação social” (p.14), sendo a linguagem o motor desta consciencialização, fundamental para a construção do conhecimento e consciência das aprendizagens. Wertsch (1998a) baseado nos textos de Vygotsky (1981, 1993, 1998) destaca que a consciencialização advém do processo de internalização descrito por Vygotsky, quando fala da ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de uma pessoa, “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1988, p. 99).

## **1.2. A mediação da aprendizagem e o contexto cultura - a escola**

A importância da cultura na teoria de Vygotsky é central para sua compreensão do funcionamento da mente humana e da mediação semiótica deste processo. Para Vygotsky, a cultura está intrinsecamente ligada à vida social e à atividade social dos seres humanos, representando a existência concreta destes. No entanto, Wertsch e Tulviste (2002) observam que, embora Vygotsky não tenha explorado extensivamente este conceito, a sua análise dos padrões de pensamento presentes em diferentes pessoas em contextos culturais específicos reflete uma abordagem evolucionista da cultura.

Neste sentido, na perspectiva de Vygotsky, o conceito de mediação como uma relação entre *signo, palavra e símbolo*, aprofunda pouco o significado da própria ação intercultural (Martins & Moser, 2012), pelo que mais tarde, Bruner (1996) expande a compreensão sobre o conceito de mediação nesta ótica, enfatizando a importância da estruturação do conhecimento por meio da interação social e cultural, afirmando que “a cultura e a procura do significado dentro da cultura são as próprias causas da ação humana.” (p.20).

Desta forma, Bruner nessa altura introduziu o termo *Scaffolding*, que significa colocar andaimes, por acreditar na mediação como um apoio à aprendizagem, no qual os aprendizes são apoiados por um tutor ou um colega mais competente, que fornece um suporte temporário

para que os mesmos alcancem um objetivo específico tendo em conta um contexto específico. Segundo o mesmo autor, esta estrutura de apoio é gradualmente retirada (reduzida) à medida que o aprendiz ganha habilidade e independência, chegando assim à mediação zero (Santana, 2007).

A origem da mediação, ou seja, das funções mentais superiores, surge das interações entre “a herança cultural exterior ao indivíduo” (Santana, 2007, p.14) e a internalização da sua cultura, com a interiorização dos signos constituintes dos sistemas de signos característicos dessa mesma cultura. Este processo de apropriação cognitiva por parte do indivíduo caracteriza-se pela mediação semiótica entendida como “um elemento chave na teoria de Vigotsky, traduzindo o processo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais na estruturação da actividade mental superior.” (Santana, 2007, p.14). Desta forma, o indivíduo regula a sua aprendizagem a partir da mediação pelos símbolos, configurando controlo ao próprio processo de transformação mental a que é sujeito de forma natural por meio da convivência com os outros no meio social.

Na cultura, existem elementos profundamente enraizados que resistem à mudança, visto que essa mudança poderia comprometer a identidade cultural, baseada em tradições, memórias e transmissão informal de conhecimento ao longo do tempo (Niza, 1997). No entanto, dentro da perspectiva sociocultural, há uma compreensão da necessidade de transformação na educação. Reconhecendo a influência significativa da cultura e das interações interpessoais no desenvolvimento humano, alguns teóricos como Niza (1997) e Feuerstein (Montiel, 2015) elaboram ferramentas para analisar e interpretar as dinâmicas sociais que moldam e redefinem o entendimento das crianças sobre as mediações da aprendizagem. Conforme já salientado, a linguagem surge como o mediador desta aprendizagem (mediação) entre os indivíduos, para facilitar aprendizagens mais profundas e consistentes.

Deste modo, a linguagem constrói um marco crucial para o desenvolvimento do indivíduo na medida em que é a partir do diálogo que o pensamento e os significados se constroem, o que permite ao indivíduo integrar-se e agir socialmente com os outros, a partir das mediações estabelecidas. Por sua vez, o controlo e reflexão sobre a ação são capacidades mentais que se desenvolvem na convivência social do indivíduo com outros, permitindo a consciencialização, poder e autorregulação da própria aprendizagem.

### 1.3. O diálogo

Segundo Niza (1997) aprendizagem é um processo de construção de significados que se desenvolve em co-construção com os outros num processo de interação, utilizando a linguagem como um caminho de socialização emocional e cognitiva. Desta forma, o diálogo emerge como um mediador benéfico para a construção do conhecimento pessoal e coletivo em interação na construção conjunta da atividade mental. Assim, para que exista mediação é necessário um contexto social, pelo que o diálogo e a linguagem surgem por meio da interação entre indivíduos, existente num determinado contexto, o que resulta em processos de internalização e compreensão dos significados que um indivíduo constrói em co-construção com outros. Para que isto aconteça é fundamental que o indivíduo assuma um papel ativo, reflexivo e crítico sobre a própria ação (Santana, 2007).

Através de diálogos mediadores entre professor-aluno(s), aluno(s)-aluno(s) o cerne do ensino e da aprendizagem é encontrado, e a importância da linguagem é reforçada. Esta ferramenta, que facilita situações comunicativas para a construção conjunta de conhecimento, melhora a aprendizagem e estimula os processos cognitivos. Isto ocorre pela mediação do desenvolvimento das funções mentais superiores, onde a linguagem desempenha um papel fundamental como mediadora da aprendizagem (Martins & Moser, 2012). Assim, Vygotsky considera que as ações humanas requerem a mediação de símbolos ou objetos simbólicos por meio da linguagem e diálogo, para compreender e assimilar o que está a ser aprendido (Santana, 2013). Por conseguinte, o foco da aprendizagem encontra-se na partilha, desenvolvimento da compreensão e construção do conhecimento com a assistência de uma pessoa externa, conforme descrito por Pontecorvo (2005).

Nos estudos de Cole (1989, citado por Pontecorvo, 2005), deparamo-nos com uma mudança fundamental de perspectiva. O autor explorou o termo inglês “sharing”, através de duas perspectivas: divisão e partilha. No contexto da abordagem da divisão – situação social – compreendeu que a carga cognitiva de uma tarefa ao ser distribuída entre os vários membros de um grupo, torna a realização individual mais fácil. Contudo, quando compreendeu a segunda abordagem da partilha, enfatiza-se o processo de construção e transformação do conhecimento por meio de um pensamento coletivo. Nesta ótica, reconhece que o indivíduo e os aspetos sociais coexistem dentro do mesmo contexto, sendo influenciados e mediados pela cultura de cada indivíduo.

Por sua vez Santana (2007), Gillies (2016) e Johnson e Johnson (2018), reforçam a ideia de que a linguagem por meio do diálogo é uma mais-valia para o trabalho em grupo com

os outros, na troca/confronto de ideias. O facto de os alunos terem de organizar o próprio pensamento para explicar aos outros ideias e perspetivas, implica terem a capacidade de ouvir e respeitar as capacidades dos colegas mediados, implica saberem mediar o próprio processo de aprendizagem de forma a encontrarem um consenso de ideias e, por fim, implica saberem encontrar formas de explicar de forma concreta e adequada ao colega, promovendo e apoiando a sua aprendizagem. Durante este processo o mediador também aprende ao mobilizar um conjunto de outras competências essenciais para o suporte e apoio do colega mediado (Montiel, 2015). Neste sentido, Santana (2007) destaca que a informação apresentada pelo *outro* – mediador, torna-se suporte para a transformação do conhecimento estruturado do mediado, ao estabelecerem parcerias, que podem ser simétricas ou assimétricas.

Segundo Gilly (1995), “a simetria de uma interação de co-resolução refere-se sobretudo a três aspectos: os papéis e estatutos recíprocos dos pares, os seus níveis de desempenho iniciais e os seus funcionamentos iniciais de resolução” (p.144), ou seja, concretamente em interações simétricas os intervenientes perante a resolução de uma tarefa, têm um papel e estatuto semelhantes. Como destacado por Santana (2007) a teoria procedimental veio demonstrar que nas interações simétricas não é propriamente necessário que exista uma discórdia total, ou seja, conflitos cognitivos entre os indivíduos que formam uma parceria, sendo necessário sim, que nenhum dos intervenientes assuma um papel de aceitação passiva das diferentes respostas, existindo outros funcionamentos de parcerias possíveis de explicar e expor a eficácia das interações no desenvolvimento de aprendizagens. Já as interações assimétricas caracterizam-se por “ocorrerem entre indivíduos de níveis diferentes quanto à sua competência e/ou ao seu estatuto social, bem como ao papel assumido durante a tarefa.” (Santana, 2007, p.22). Isto significa que um dos intervenientes perante a resolução de uma tarefa tem um papel e estatuto diferente.

Vários trabalhos concretizados sobre esta perspetiva, tal como o de Blaye (1992), Gilly, Fraise e Roux (1992), Gilly (1995), o Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein (Montiel, 2015) e Niza (1998a), permitiram verificar a existência de vários tipos de dinâmicas em parcerias simétricas e assimétricas, influenciadas pela natureza das tarefas (principalmente a instrução), dinâmicas de interação, situações (ambientes de aprendizagem). Santana (2007) reforça esta ideia dizendo “As dinâmicas de aceitação passiva não facilitam a construção das aprendizagens”, acrescentando que “a linguagem ocupa um lugar primordial na eficácia das dinâmicas interativas em termos de progressos cognitivos” (p.29). Desta forma, a mesma autora refere também que “o envolvimento activo com o outro numa

tarifa comum provoca, através de dinâmicas que não sejam de aceitação passiva, importantes mecanismos de reformulação do problema, de reestruturação das estratégias e dos procedimentos, de regulação da acção” (p.29), ou seja, a nível cognitivo existe uma reestruturação que representa processos de construção social de aprendizagens.

Posto isto, segundo as perspetivas socioculturais, compreendemos que a linguagem se assume como a própria mediação que acontece entre os diferentes intervenientes, como condição para a criação de aprendizagens, através da valorização do diálogo e do trabalho em cooperação. Contudo, como destacado por Pontecorvo (2005), é fundamental incentivar os alunos a trocarem ideias e opiniões entre si no seio da sala de aula, estimulando a dinâmica característica destes momentos como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagens. Desta forma, a qualidade das interações mediadas pela linguagem e diálogo pode influenciar significativamente a qualidade da aprendizagem de todos os intervenientes.

Segundo Pontecorvo (2005) o poder da discussão em sala de aula permite estimular as funções cognitivas superiores e os processos linguísticos, através das estratégias criadas e cada vez mais elaboradas que permitem construir a própria mediação. O facto de os alunos em parcerias serem convidados a tomar decisões, interagirem com os outros, interpretarem as ideias dos outros e compreenderem o *feedback* do professor e colegas ao longo destas interações mediadas pelo diálogo, aprendem e sabem que a aprendizagem se constrói com os outros, em interação. Pontecorvo (2005) propõe a ideia de consciência do aluno através do espaço dialógico, após ter analisado os requisitos necessários para que ocorra a aprendizagem durante as interações em sala de aula, entre os alunos. Desta forma, a autora conclui que para que ocorra uma discussão é essencial existir um desenvolvimento e uma pertinência que permita avançar para o espaço dialógico, o que significa criar conexões entre as intervenções dos diferentes interlocutores, que permitem construir o conhecimento com o outro. Neste sentido, a autora refere-se à pertinência como aquilo que determina se o discurso está a fazer avançar ou não, para um desenvolvimento e enriquecimento do diálogo (Pontecorvo, 2005).

O conhecimento constrói-se em co-construção, mediante a relação estabelecida entre as vozes dos alunos que se tornam numa só. Contudo, dialogar também tem os seus desafios, segundo a autora, característicos do tipo de mediação estabelecida (Montiel, 2015; Pontecorvo, 2005). Desta forma, é fundamental compreender e olhar para o diálogo como a mediação que acontece no processo de aprendizagem que permita enriquecer as pessoas mediadas, tendo presente a consciência de que existem vários tipos de mediação. Segundo Montiel (2015) os estilos de mediação que Feuerstein apresenta, na sua teoria da Experiência de Aprendizagem

Mediada, centram-se em quatro aspetos essenciais (i) a distância da mediação; (ii) a fase da mediação – preventiva, reativa ou retroativa; (iii) o foco da mediação – regulação do comportamento, ensino de regras ou conceitos; e (iv) a natureza verbal ou não verbal da mediação. Entendendo que, segundo o mesmo autor, a mediação é a construção do sentido das situações que levam à aprendizagem, interpelada por fatores que a ajudam a sustentar como a intensidade, qualidade, contexto, frequência, sequência, adequação e consciência podem levar o aluno a viver situações de aprendizagem.

#### **1.4. Critérios de uma mediação da aprendizagem**

A mediação não é uma simples ajuda, pelo que segundo Montiel (2015) “Uma mediação que aspira a enriquecer o potencial de aprendizagem deverá respeitar um conjunto de critérios que Feuerstein descreve com pormenor e são de indubitável interesse e pertinência” (p.120). A compreensão dos critérios de mediação é fundamental para que o mediador seja capaz de responder às múltiplas situações e orientar a sua interação com o mediado. Caso esta compreensão não se verifique por parte do mediador, este correrá o risco de perder “muitas oportunidades de intervir ou intervirá de modo inapropriado” (Montiel, 2015, p.120).

Feuerstein destaca 12 critérios de mediação organizados em dois grupos. Uns critérios têm de estar sempre presentes, tais como: (i) *Mediação da intencionalidade e reciprocidade*; (ii) *Mediação da transcendência*; e (iii) *Mediação do significado*. Os restantes nove critérios podem aparecer em situações mais específicas e não sempre. Segundo Montiel (2015), os critérios apresentados por Feuerstein possuem um papel fundamental, porque todos eles são importantes para que exista uma interação mediadora durante o processo de aprendizagem de cada mediado.

- O primeiro critério – *a mediação da intencionalidade e reciprocidade* – tem como propósito expor ao mediado o que irá acontecer, ou seja, qual a sua intenção, orientando as interações de acordo com os objetivos específicos de aprendizagem. A comunicação do mediador tem de ser clara para que o mediado possa corresponder reciprocamente aos seus estímulos “e, assim, possa ir substituindo progressivamente o mediador no seu processo de aprendizagem” (Montiel, 2015, p.121), até que, o mediado possa chegar à mediação zero e tornar-se competente. Dentro deste critério é ainda necessário que os pedidos do mediador sejam conscientes e respeitosos pelo mediado, ou seja, com a explicitação clara dos motivos e condições pretendidas para o momento de mediação. A partir das respostas do mediado, o

mediador irá conseguir confirmar se “a sua mensagem foi devidamente recebida e entendida” pelo mediado (Montiel, 2015, p.122).

Para que este critério funcione e esteja presente é necessário o mediador ser e ter o seu planeamento estruturado e organizado, possuir novos estímulos de aprendizagem, expressar-se oralmente de forma clara e motivante, compreender e querer saber de forma interessada se foi compreendido pelo mediado e, ainda, aceitar as reações e respostas do mediado, de forma a maximizar as oportunidades de aprendizagem para o mediado. Neste sentido, as interações entre mediador e mediado devem ser caracterizadas pela reciprocidade, ou seja, um fluxo contínuo de comunicação e troca de ideias. O mediador deve estar aberto a entender as perspetivas e respostas do mediado, adaptando a sua abordagem de acordo com as necessidades individuais, atribuindo, assim, intencionalidade ao processo (Montiel, 2015).

- O segundo critério – *a mediação da transcendência* – implica que o mediador e o mediado saibam qual o(s) objetivo(s) de aprendizagem. O mediador “revela a transcendência da sua intervenção quando, primeiro, expressa a relação entre o aprendido e os objetivos” (p.123) e, também, sempre que se preocupa em verificar se o mediado percebeu e aceitou os mesmos. O mediado explica porque atua e decide de determinada forma, pede ao mediado para se interpelar, refletir e justificar, responsabilizando-o “por uma ação competente e bem-feita” (Montiel, 2015, p.124). O que significa que o mediador procura transcender as respostas imediatas do aluno, desafiando-o a pensar de maneira mais profunda e abstrata. Isso envolve estimular a reflexão, a análise crítica e a aplicação de conceitos em contextos diversos, visando desenvolver habilidades cognitivas mais avançadas.

- O terceiro critério – *a mediação do significado* – como destacado pelo mesmo autor é um critério em que a mediação é encarada como um “fator energético do pensamento” (p.124), uma vez que o entendimento dos estímulos das várias realidades por parte do mediado é, no fundo, uma compreensão do significado da mediação que leva a uma prevenção no futuro. Isto significa que a expressão do nível de importância da atividade, o sentido positivo e a atribuição de significado à mesma, bem como a adequação da postura, tom de voz, atribuição de feedbacks, estratégias e respostas que valorizem boas condutas e levem o mediado a compreender o seu próprio processo de aprendizagem, com maior significado.

- O quarto critério – *a mediação do sentimento de competência* – visa que o mediado, por uma adaptação do desafio à sua capacidade, experiencie um verdadeiro sentimento de competência.

- O quinto critério – *a mediação do sentimento da regulação e controlo do comportamento* – aponta para a “introdução de hábitos de autoavaliação. Será útil para a pessoa habitualmente precipitada que assimile e torne próprio o lema que Feuerstein propõe no Programa de Enriquecimento Instrumental: «Um momento... deixa-me pensar!»” (Montiel, 2015, p.127). Este critério pode assumir um valor preventivo ao promover uma pausa para o mediado pensar em silêncio ou, também, pode assumir um valor reativo na forma como chama o mediador a pensar na sua ação e resultados da tarefa. Neste caso, o mediador ao regular o comportamento do mediado de forma reativa também está a estimular a gratificação imediata do mediado.

- O sexto critério – *a mediação da partilha de comportamentos* – refere-se à mediação em que o mediador interpela o mediado com perguntas que levam à manifestação do pensamento e experiências entre ambos, através de uma escuta ativa e atenta pelo outro.

- O sétimo critério – *a mediação da individualização e diferenciação psicológica* – “conduz à atitude de olhar para a fundamentação que alicerça cada resposta: desde logo, a minha; e, também, coerentemente, a dos outros” (Montiel, 2015, p.129), ou seja, neste critério a mediação acontece por meio do reconhecimento, aceitação do outro e consciência das diferenças. Uma mediação assente neste critério expõe que por parte do mediador há uma procura por saber mais sobre o que o outro pensa e, assim, refletir sobre isso.

- O oitavo critério – *a mediação do comportamento (planificação e satisfação) na busca de objetivos* – depreende-se pela manifestação de uma mediação em “que o mediador promove a paciência, diligência e perseverança necessárias” (Montiel, 2015, p.129), apoiando sempre reformulações necessárias de objetivos e estratégias de aprendizagens utilizadas.

- O nono critério – *a mediação do desafio: a procura da novidade e da complexidade* – consiste na forma como o mediador encoraja o mediado a enfrentar os desafios durante a mediação.

- O décimo critério – *a mediação da consciência de mudança estrutural* – significa que o mediador recorre a este critério sempre que tem a preocupação de “destacar as mudanças experimentadas na realização da tarefa” e de “ajudar a generalizar a sua aprendizagem, formulando os princípios que indicam e sistematizam a mudança estrutural realizada” (Montiel, 2015, p.131).

- O décimo primeiro critério – *a mediação do enfoque otimista* – visa a consciência do mediado sobre as suas dificuldades face a uma atividade e, ainda, a consciência das expectativas que o mediador tem sobre a aprendizagem do mediado.

- Por fim, o décimo segundo critério desenvolvido por Feuerstein, citado por Montiel (2015) – *a mediação do sentimento de pertença a determinada cultura* – permite ao mediado “compreender a diversidade das respostas que podem ser dadas pelas pessoas pelo facto de integrarem sociedades e culturas diferentes” (Montiel, 2015, p.132). Este critério relaciona-se com o critério da mediação da transcendência e do significado, uma vez que quando estimulada uma mediação assente neste critério, o mediado sabe que para aprender precisa de aprender com os outros, num ambiente cultural rico de interações co construtivas.

Posto isto, podemos compreender que os critérios permitem-nos dar sentido à mediação, ou seja, os critérios são aquilo que o mediador pretende fazer com o que faz para que o mediado se sinta competente. Contudo, existem também as interações mediadas que são um conjunto de vários tipos de mediação concreta do mediador, de como esta pode ocorrer.

Em suma, Reuven Feuerstein enfatizou a importância da mediação social como parte integrante do processo de aprendizagem. O autor destacou que a interação entre o mediador e o mediado desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento, reforçando que a mediação social valoriza o papel do ambiente social na aprendizagem.

## **2. A parceria como estratégia de aprendizagem cooperativa no MEM**

A parceria aparece no TEA como uma proposta de entreajuda dos alunos, como uma estratégia de aprendizagem cooperativa no MEM (Serralha, 2009). A cooperação, é entendida por Niza (1998a) como “uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (p.4), o que significa que a aprendizagem cooperativa só é atingida quando todos atingem os mesmos objetivos, o que traz consciência aos indivíduos de que a aprendizagem só acontece em interação com os outros (Niza, 1998).

Mercer (1997), inspirada na teoria de Vygotsky, refere-se à mediação como a assistência ou instrução que acontece de forma natural e, que, quando dada de forma adequada, pode proporcionar ao aluno mediado um maior e melhor desenvolvimento cognitivo. Com a mediação, cada aluno pode, com a ajuda de um companheiro ou professor, avançar na aprendizagem sempre que não o conseguir fazer autonomamente.

Segundo Serralha (2009), o TEA é uma ferramenta cultural que permite ao professor conhecer melhor os seus alunos, e também a partir das parcerias – ajuda negociada com os colegas – que acontecem no TEA, o professor consegue proporcionar, igualmente, a todos os alunos uma aprendizagem assistida, que de outra forma não seria possível. Tal como destacado pela autora, a forma como o TEA se organiza permite que nas parcerias “(...) todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam, ou seja, proporcionam a cada criança o tipo de andaime mais adequado à sua situação em particular” (p.42).

Neste processo de treino assistido (TEA), o professor assume um papel muito importante, na medida em que é através da sua intervenção estruturada e planeada com os alunos, que pode este orientar e apoiar a aprendizagem de todos, sem exceção ou exclusão, sem deixar que algum aluno fique para trás (Serralha, 2009). Contudo, a intenção é que o aluno gradualmente seja capaz de desenvolver autonomamente as propostas que ainda não é capaz de fazer, reduzindo assim a sua necessidade de ter estruturas de apoio e suporte à aprendizagem, tais como as facultadas por um colega ou professor no trabalho de parceria no TEA. Desta forma, o que se deseja é que cada aluno ganhe autonomia suficiente para lidar no futuro com as diferentes situações, sem que precise de apoio.

Tal como reforçado por Serralha (2009), as aprendizagens realizadas pelos alunos no TEA são “(...) uma resposta às necessidades reais dos estudantes, que decorrem do seu sistema de autoavaliação cooperada, para dar a todos os alunos a oportunidade de aprender tudo aquilo que lhes é imposto pelo currículo nacional.” (p.42), apoiada e guiada pelo PIT, e parcerias guiadas.

Já Coll (1984) nos seus estudos realça as condições para que as parcerias realizem verdadeiros progressos no processo de aprendizagem: (i) saber ouvir os outros; (ii) saber pensar sobre o seu próprio ponto de vista em interação com os outros; (iii) saber interagir, discutir propostas e ideias com os outros; e (iv) assumir um papel no seio do grupo, apesar de este não ter de ser determinado à priori.

Desta forma, o trabalho de parceria como estratégia de aprendizagem visa estimular a cooperação entre os alunos como um meio eficaz para aprenderem em interação. No MEM esta abordagem visa promover a autonomia, estimular a participação ativa e construir um ambiente de aprendizagem mais democrático e inclusivo, para todos os alunos.

Nesta perspetiva socio-construtivista, os alunos são encorajados a trabalhar em parceria, cooperando uns com os outros para alcançar objetivos comuns de aprendizagem. Isso

pode envolver atividades como discussões em grupo, trabalho por projetos, resolução de problemas em pares/pequenos grupos, temas de estudo, escrita a pares e outras formas de interação que promovam a troca de ideias e a partilha de conhecimento.

A mediação é, então, compreendida como uma estratégia de aprendizagem cooperativa que reconhece a individualidade dos alunos. Dado que os mesmos não possuem as mesmas capacidades conhecimentos e experiências, todos têm algo para oferecer quando interagem e aprendem com os outros. Portanto, a parceria como estratégia pedagógica visa criar oportunidades para que os alunos se apoiem mutuamente, construam conexões significativas entre os conceitos e desenvolvam capacidades de trabalho a pares/ pequeno grupo/ grande grupo, de comunicação e resolução de conflitos (Serralha, 2009).

Em suma, a educação contemporânea tem permitido aos alunos assumirem novos papéis no seio das salas de aula, e o MEM acolhe esta perspectiva considerando que a parceria é uma alternativa para promover valores sociais, éticos, de autonomia, de responsabilidade e participação ativa. Assim, a parceria como estratégia de aprendizagem cooperativa procura tornar a educação mais significativa e eficaz para cada aluno.

### **Capítulo III – Opções metodológicas.**

Neste capítulo descrevemos as opções metodológicas utilizadas para dar resposta ao objetivo e às questões emergentes do presente estudo, destacando quais os instrumentos e procedimentos utilizados durante a recolha e tratamento das informações reunidas ao longo da intervenção da prática supervisionada.

Para podermos descrever e ganhar consciência de como os alunos da turma do 3.º ano fazem a mediação da sua aprendizagem e se apoiam no trabalho em parceria, optámos por desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, que adota uma abordagem naturalista e interpretativa, entendida por Denzin e Lincoln (2006) como uma prática que coloca o observador no contexto do mundo real, levando-o a estudar “as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem” (p. 17). A pesquisa qualitativa abrange uma variedade de abordagens e técnicas, todas voltadas para compreender uma realidade específica, explorando as ações, comportamentos e atitudes da população em estudo, conforme Coutinho (2022) destaca.

Desta forma, a investigação no âmbito da Educação é vista por Silva (2013) como uma atividade que visa criar e aprofundar o conhecimento científico, utilizando metodologias e critérios de rigor específicos, que diferem das práticas educativas comuns. Haguette (1995) acrescenta que os métodos qualitativos procuram destacar informações mais pormenorizada e descritiva, de certos aspetos de um fenómeno ou situação, especialmente, as suas origens e razões para existir, em vez de se concentrarem apenas em medidas quantitativas tal como acontece com os métodos quantitativos. Desta forma, segundo Haguette (1995) o objetivo dos métodos qualitativos é investigar um fenómeno específico de maneira ampla e detalhada, considerando todo o seu contexto natural.

Assim, haverá um contato direto com os alunos do contexto em estudo, visando uma melhor compreensão dos seus comportamentos (Bogdan & Biklen, 1994). Para ir ao encontro de respostas às questões de investigação já apresentadas, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação não participante, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Sintetiza-se no quadro seguinte (tabela 1) a correlação entre objetivo, questões e estratégias de investigação.

Tabela 1. Apresentação das questões e estratégias de investigação.

Dimensão em estudo	Objetivo do estudo	Questões de investigação	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos	Participantes
Características das mediações a partir do trabalho de parceria.	- Identificar e compreender as características da mediação da aprendizagem desenvolvida no trabalho de parceria;	1- Quais são as características da mediação da aprendizagem observadas no trabalho de parceria;	- Observação não participante;	- Gravação áudio; - Diário de bordo;	- 1 Turma de 25 alunos do 3.º Ano de um colégio privado;  - Professora cooperante.
		2- Qual a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria;	- Inquérito por questionário; - Observação não participante;	- Formulário; - Diário de bordo;	
		3- Qual a perceção da professora cooperante sobre a aprendizagem no trabalho de parceria;	- Entrevista semiestruturada; - Observação não participante;	- Guião da entrevista; - Diário de bordo;	

### 1. Recurso à observação não participante

A observação segundo Coutinho (2022), “pode adotar formatos diversos dependendo do grau de participação do observador” (p.331). Nessa visão, o sujeito desempenha um papel fundamental na criação do objeto de estudo, as teorias são moldadas pela perceção do pesquisador, e a observação é influenciada pelo significado e sentido que o observador atribui ao objeto (Sousa, 1997).

A este propósito, através da proximidade ao contexto e privilegiando uma observação não participante, procurámos captar e compreender as características e o modo como os alunos interagem entre si nos momentos que escolhem fazer parcerias no TEA. Segundo Aires (2015), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (pp. 24-25). Tal como também reforçado pelo autor, a observação é uma técnica que possibilita ao observador/investigador distanciar-se da manipulação e intervenção no momento da recolha de informações, uma vez que esta é uma técnica em que o observador se limita a descrever o que é observado.

Por sua vez, na observação não participante o observador assume uma postura ainda mais neutra, sem contaminar o ambiente, mantendo-se distante do que está a acontecer.

Segundo Neves (1994), neste tipo de observação o investigador não se envolve diretamente nas situações, proporcionando uma visão mais concreta e objetiva da realidade observada.

Tal como apresentado na tabela 1, para responder à primeira questão de investigação – *Quais são as características da mediação da aprendizagem observadas no trabalho de parceria* – servimo-nos da observação não participante para a recolha de dados, através da utilização dos instrumentos do DB e gravação áudio das parcerias feitas pelos alunos.

De acordo com Zabalza (2004) a utilização do Diário de bordo como instrumento de recolha de dados possibilita a identificação, análise e tomada de decisões sobre situações reais do contexto vivenciado, permitindo reconhecer “as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas” (p. 4), e a perspetiva pessoal do observador. Já a utilização de gravação áudio como instrumento de recolha de dados, segundo os estudos de Carvalho e Gonçalves (2000), revelou-se um meio altamente produtivo cujo intuito recai sobre a compreensão da forma como os alunos constroem o conhecimento científico em tempo curricular.

Em concreto a observação não participante da parceria entre pares de alunos, selecionados aleatoriamente, ocorreu durante 2 meses, desde o dia 14 de março até ao dia 16 de maio, todas as quintas-feiras, no momento do TEA. Todas as parcerias, neste caso, observações foram registadas por uma discreta gravação de áudio (discreta, de forma a não perturbar a naturalidade com que os alunos interagem entre si) nos momentos de parceria, em que os alunos desenvolviam estudo a pares, maioritariamente com trabalhos de texto e melhoramento de uma escrita ou trabalhos de cálculo mental. As gravações foram posteriormente transcritas pela autora do estudo e estão anexadas de forma resumida ao presente RPES, ao longo da análise de conteúdo dos dados recolhidos.

## **2. Recurso ao inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada**

Para responder à segunda questão de investigação – *Qual a perceção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria* – utilizámos um inquérito por questionário direcionado aos alunos que participaram nas parcerias observadas. Segundo Henriques e Santos (2021) “o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação sobre uma população (...)” (p.10), que por norma serve para analisar, interpretar e retirar algumas ilações sobre o objetivo do estudo.

A sua aplicação foi realizada de modo individual e confidencial, após a realização de cada parceria, com o intuito de os alunos envolvidos não influenciarem as respostas um do outro no

preenchimento deste formulário, uma vez que o mesmo perspetivava compreender a perspetiva dos alunos sobre como tinha corrido a parceria e de que forma tinha impactado a sua aprendizagem. Neste sentido, o inquérito por questionário, aplicado com perguntas fechadas e abertas, representou um momento de autoavaliação das parcerias que complementa e contribui na hora de interpretar os respetivos registos gravados. Por fim, consideramos importante que este fosse um formulário breve e simples, de forma a ser respondido rapidamente pelos alunos da turma, tal como se apresenta em seguida na tabela 2.

Tabela 2. Formulário.

Nome:				
O que trabalharam, que área?				
Quem ajudou quem?				
Hoje gostaram de trabalhar em parceria?	Não gostei	Gostei mais ou menos	Gostei	Gostei muito
E porquê?				
A parceria foi boa para ajudar a aprender?	Não ajudou	Ajudou pouco	Ajudou	Ajudou muito
E porquê?				

Por último, para responder à terceira questão de investigação – *Qual a perceção da professora cooperante sobre a aprendizagem no trabalho de parceria* – fizemos duas entrevistas semiestruturadas à professora cooperante, antes e depois do início do presente estudo. Antes do estudo, a entrevista pretendeu ganhar consciência de como a docente perspetivava a mediação dos alunos no trabalho de parceria. No final do estudo, a última entrevista serviu para confrontar a docente sobre o que na prática fomos observando, uma vez que queríamos saber o que a mesma pensava sobre as respetivas situações. Essencialmente, através das duas entrevistas pretendíamos compreender qual a perceção da professora cooperante sobre a aprendizagem dos alunos no trabalho de parceria.

Assim, a entrevista, segundo Monteiro e Queirós (1994), enquanto técnica de recolha de dados no âmbito da pesquisa científica, emprega a comunicação oral para obter informações e dados sobre o tema em estudo. A sua intenção é recolher informações de forma descritiva na linguagem dos próprios participantes, visando não apenas fornecer perceções para caracterizar o processo em análise, mas também para compreender, em certa medida, os envolvidos nesse processo (Estrela, 1986). No entanto, segundo Monteiro e Queirós (1994), na entrevista semiestruturada o entrevistador guia-se por um guião de entrevista com os temas a abordar “(...)

além de mostrar que ouve com interesse as respostas às questões que coloca, deve dar tempo ao inquirido para responder, não discutir as respostas e não influenciar com as opiniões pessoais as respostas do mesmo” (p.72). Assim, o objetivo deste tipo de entrevista é permitir aos entrevistados uma maior liberdade para explorar mais detalhadamente as suas experiências, oferecendo-lhes a oportunidade de abordar outros pontos extra ao guião da entrevista que também poderão ser pertinentes para o estudo em curso.

De acordo com o que a literatura diz sobre as entrevistas semiestruturadas considerámos importante realizar as entrevistas seguindo um guião que nos permitisse dar resposta à terceira questão do estudo, como mostra a tabela 3.

Tabela 3. Guiões das entrevistas semiestruturadas.

1ª Entrevista	2ª Entrevista
<b>Objetivo:</b> Compreender a conceção da professora cooperante sobre a temática.	
1 – O que entende por mediação da aprendizagem dentro do contexto escolar?	1 – Recordando algumas coisas que já tínhamos conversado de forma informal, gostava de perceber porque é que faz parcerias e como é que elas têm surgido?
2 – No âmbito do Movimento da Escola Moderna, qual é o papel do professor como mediador da aprendizagem?	2 – Depois já me tinha dito que conseguia perceber como é que os alunos estavam a trabalhar em parceria e como é que estas estavam a correr através da avaliação do PIT, mas não percebi muito bem como é que sabe se eles estão a aprender através do trabalho em parceria?
3 – Em que momentos a turma trabalha em parceria?	3 – O que acha, que as parcerias trazem de bom para a aprendizagem dos alunos?
4 – Por que razão os alunos fazem parcerias e quais são os seus objetivos?	4 – Acha que as parcerias contribuíram para que as crianças aprendessem?
5 – De que forma o trabalho em parceria complementa a mediação da aprendizagem na sua prática pedagógica?	5 – Depois de analisar os inquéritos percebi que alguns alunos acharam que não contribuíram, porque é que acha que eles acham isto?
6 – Quais são os benefícios que observa quando os alunos estabelecem parcerias?	6 – Acha que todos os alunos beneficiaram com as parcerias em termos de aprendizagem?
7 – Quais são os desafios enfrentados ao implementar o trabalho de parceria?	7 – Conseguiu ter alguma perceção ao avaliar os PIT?
8 – Quem define as parcerias e por que razão são definidas dessa forma?	
9 – Como é que avalia o interesse e a eficácia da mediação da aprendizagem no trabalho de parceria?	

<p>10 – De que forma sabe como as parcerias estão a correr e se são a ser úteis para ajudar os alunos a aprender?</p>	<p>8 – A grelha de registo da avaliação das parcerias não tem sido preenchida há algumas semanas, o que acha que está a acontecer?</p> <p>9 – Costuma intervir quando eles estão a fazer parcerias?</p> <p>10 – E nas suas parcerias com os alunos, o que faz para implementar as parcerias, como é que gere esses apoios?</p> <p>16 – Dos critérios que definimos no TEA o que acha dos mesmos? (ver figura 4)</p>
---	---

### 3. Metodologia de análise

Para fazer a análise de todos os dados recolhidos, foram criadas duas tabelas por categorias que permitissem compreender, respetivamente, o que foi observado nas parcerias gravadas e nas respostas dadas pelos alunos aos inquéritos. Neste sentido, a opção metodológica utilizada para esta fase depreende-se por analisar todas as parcerias e a partir das mesmas criar estas categorias com critérios de avaliação da mediação da aprendizagem construídos por nós a partir dos dados recolhidos e com base no que o autor Montiel (2015) apresenta no seu livro.

No próximo Capítulo, dedicado precisamente à análise de dados, teremos oportunidade de mostrar e justificar o conteúdo dessas tabelas. Poderemos assim diferenciar e verificar o eventual predomínio de algum tipo de comportamentos, atitudes e desempenhos nas diversas parcerias.

Além disso, a organização destes registos por categorias viria facilitar posteriormente a confrontação dos dados obtidos com a observação não participante recolhida no DB e a opinião expressa pela professora cooperante em ambas as entrevistas.

## **Capítulo IV – Análise reflexiva sobre a Prática Supervisionada**

Recordando a problemática de investigação, a observação naturalista não-participante revelou que neste contexto os alunos com alguma regularidade procuram fazer parcerias para trabalharem vários conteúdos. Para aprofundar esta observação inicial quisemos, através de uma entrevista semiestruturada, fazer perguntas à professora cooperante que nos ajudassem a perceber o que ela entendia por este tipo de trabalho e o que na verdade privilegiava na sua prática sobre a mediação da aprendizagem.

Depois, de modo a podermos realizar uma análise mais aprofundada e estruturada, mantendo também uma observação naturalista não-participante, recorreremos a registos áudio para recolhermos informações sobre o trabalho em parceria dos alunos. Assim, tendo por base as transcrições das entrevistas, foi construída a tabela 4 e foram caracterizadas essas parcerias. Posto isto, as informações recolhidas a partir desta tabela foram confrontadas com os registos escritos no DB, para, assim, verificarmos as características das mediações observadas no trabalho de parceria.

Em seguida, construímos a tabela 5 para apresentar todos os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário aplicado aos alunos após terem feito as suas parcerias, nas observações gravadas.

À medida que os alunos iam desenvolvendo as suas parcerias e estas iam sendo transcritas, começava a verificar-se um tipo de comportamento que nos levou a considerar que talvez seria importante os alunos construírem critérios de avaliação das suas parcerias, uma vez que se verificou através de registo do DB e, inclusive, através da implementação dos inquéritos por questionário, que os alunos que participaram no estudo tinham alguma dificuldade em se regularem autonomamente e, também, em saberem o que se esperava nestes momentos de cada um deles.

No final, depois de concluídos os registos áudio das parcerias e após os mesmos serem transcritos e analisados, quisemos confrontar a professora cooperante com os dados recolhidos e, também, com os registos do DB. Assim, construímos um guião de entrevista com perguntas baseadas nestas observações e registos, tentando saber o que a mesma achava de cada situação.

Posto isto, segundo Stake (2007) a análise dos dados obtidos é essencial para a investigação, pelo que acrescenta que o papel de um intérprete, ao ser integrado no contexto da investigação, envolve a procura constante por registar rigorosamente a realidade em estudo,

considerando igualmente as informações obtidas e os resultados alcançados, de modo a ser possível “redirecionar a sua observação, e a poder fundamentar de significados.” (Brito-Nascimento, 2010, p. 90).

### 1. Análise da 1.ª entrevista à professora cooperante que serviu de contextualização ao estudo

Como já tivemos oportunidade de expor, este primeiro momento revelou-se importante para conseguirmos compreender de que forma a professora cooperante percebe e consciencializa os seus alunos (Pontecorvo, 2005) para se disporem para este espaço dialógico das parcerias, sobre a consciência do aluno. Em particular, interessava saber qual era a perceção da professora sobre a mediação da aprendizagem que acontecia nas parcerias, se esses diálogos contribuía (ou não), no seu entender, para um significativo enriquecimento da aprendizagem dos vários intervenientes (Montiel, 2015).

Assim, com a análise de conteúdo à primeira entrevista, verificamos que a professora cooperante entende que a mediação da aprendizagem, dentro do contexto escolar, se relaciona com o apoio dado aos alunos na gestão das suas aprendizagens e com a regulação que é feita em torno das tarefas realizadas. “Acho que nos momentos em que temos o TEA, sempre que avaliamos à segunda-feira o PIT da semana anterior e refletimos sobre o que foi feito, há uma mediação também aqui, não só entre mim e eles, mas também entre pares, quando os colegas avaliam o PIT uns dos outros, logo com sugestões, com o que sentiram que foi o trabalho, eles próprios a autoavaliarem-se. E depois também nas parcerias que vão fazendo, sempre a resolver o problema da semana, sempre a pares. Medei também um bocadinho com as suas opiniões, com as suas sugestões, a mostrar outras estratégias ao par”. Perante o exposto, a professora cooperante não se refere aqui a toda a mediação da aprendizagem que possa ocorrer na interação entre intervenientes que, podendo assumir papéis semelhantes ou não, trabalham e aprendem juntos (Santana, 2007; Vygotsky, 2001). A professora parece aludir mais à mediação da aprendizagem que acontece nos momentos de regulação do trabalho e respetiva avaliação. Por sua vez, ainda na primeira entrevista, a professora reforça a ideia anterior dizendo: “acho que o papel do professor é muito de mostrar opções, mostrar caminhos, tentar orientar para depois eles conseguirem chegar a

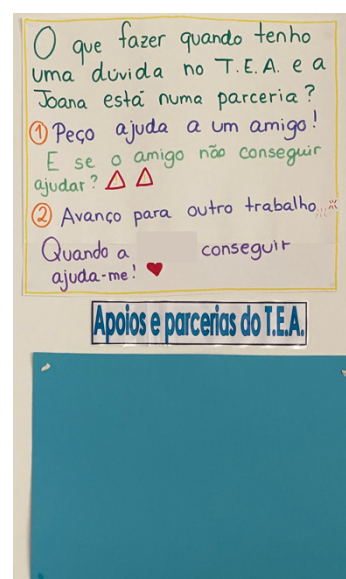


Figura 1. Espaço destinado à grelha de apoios das parcerias.

estratégias, a resultados e também serem cada vez mais autónomos.”. No entanto, o seguinte registo fotográfico – figura 1 – (anexado no DB) e as observações não participantes realizadas, não comprovam a orientação e a avaliação da professora para os alunos se tornarem cada vez mais autónomos. Aquele registo fotográfico mostra que não existem registos no espaço destinado à grelha de apoios das parcerias, pelo que as observações mostraram que os alunos dependem bastante da sua orientação contínua, inclusive, interrompendo com frequência as parcerias que a professora cooperante e/ou a estagiária estão a realizar com outras colegas.

Depois quisemos compreender qual era o objetivo de os alunos fazerem parcerias no TEA, ao que a professora respondeu aludindo aos valores que essas parcerias estimulam e que ela considerava fundamentais para a formação dos alunos: cooperação, empatia e entreajuda. Igualmente, identificámos que nesta sua preocupação também estava incluída a perspetiva de que o trabalho em parceria permitia aos alunos aprenderem a regular os seus comportamentos, a avançarem e trabalharem certos conteúdos, ou seja, a reforçarem/treinarem algumas aprendizagens com os outros. Contudo, com as observações não participantes, registadas no DB, não conseguimos em nenhum momento compreender como é que a professora assegurava o desenvolvimento desses valores, dado que não foi visível que houvesse uma planificação das parcerias com a turma, mas apenas que a mesma ajudava os alunos no momento a verem quem estava disponível para os ajudar, sendo que era assim que surgiam algumas parcerias observadas.

Ao longo de vários momentos da primeira entrevista, a docente acrescentou que estimular o trabalho em parceria potencia a autonomia e a responsabilidade dos alunos ao apoiarem-se, uma vez que sem a promoção deste tipo de modalidade de trabalho, sente que não seria possível

Parcerias no T.E.A. – 3.º ano				
Semana de 25 / 9 / 2023 a 29 / 9 / 2023				
Quem?		Em quê?	Como correu?	Estratégias utilizadas?
R	B	Reta numérica	Correu bem	A B Foi perguntando passo a passo.
S	M	Estudo do meio	Correu bem	
E	M	Fichas de contas		
M	N	Inglês	Correu bem	A M foi passando os exercícios e eu fui respondendo.
E	M	Fichas de contas		
J	E	Ficheira de Dadas e Algebra.	Correu Super bem	O J recebeu que as contas estavam trocadas
R	M	Inglês Lecção	Inglês correu bem	

Figura 2. Grelha de registo da avaliação das parcerias do início da intervenção.

fazê-lo sozinha, com todos os alunos e na frequência desejada. Para além do que já foi exposto sobre as observações não participantes (apresentadas no DB), a grelha de registos da avaliação das parcerias no início da intervenção (figura 2) ainda tinha a data da primeira semana de aulas de setembro, o que me nos leva a pensar que a regulação desta modalidade de trabalho já deixou de ser realizada há algum tempo. O que não nos permite verificar como é que a professora assegurar que estas práticas de parceria estariam a desenvolver a autonomia dos seus alunos.

Seguidamente, a professora cooperante, quando questionada sobre quais os benefícios que observa nas parcerias, reconhece que as parcerias trazem coisas positivas para a aprendizagem dos alunos e salientou o facto de os alunos aprenderem a trabalhar juntos e a ajudarem-se quando têm dúvidas, encontrando formas para explicar e ajudar o colega, que tem dúvidas, a perceber. Confrontados estes benefícios apontados pela docente e com os registos do DB, é pouco perceptível como é que a professora pode monitorizar na prática esses benefícios das parcerias. Com efeito, só a partir dos resultados obtidos com as gravações áudio (que em seguida iremos abordar) foi possível comprovarmos os benefícios referidos pela professora.

Por fim, a docente também destacou que os benefícios que percebe quando os alunos fazem parcerias relacionam-se com as competências socio emocionais que desenvolvem e também com o facto de os alunos se confrontarem com outras dificuldades, diferentes das suas, e sentirem a necessidade de arranjar formas de as ultrapassar.

A professora alerta, no entanto, uma dificuldade na implementação das parcerias que, por si, constitui um desafio: a tendência dos alunos a entrarem em brincadeiras. Refere a professora que é o principal desafio que tem encontrado ao longo dos anos com os alunos. Ainda assim, a professora reconhece haver um progresso na turma no modo como aproveitam essas parcerias para trabalhar.

A dada altura, a professora alude à importância da reflexão que provoca nos alunos sobre as parcerias como estratégia para as rentabilizar. Ainda assim, esses momentos de reflexão aludidos pela professora não são bem perceptíveis na prática, se atendermos ao sentimento de insegurança que revelam os alunos sobre o que se espera deles para o momento da avaliação das suas parcerias e respetivas aprendizagens envolvidas. Esta constatação foi mais clara numa situação concreta em que a estagiária pediu aos alunos da turma para avaliarem as parcerias que tinham acabado de fazer fora do momento de TEA e vários alunos não sabiam como se avaliarem e o que registarem nas estratégias que tinham usado para ajudar o colega a aprender.

Como registado no DB, a dada altura, a estagiária teve de dar exemplos de critérios de avaliação das parcerias, porque os alunos, não tendo nenhum suporte de regulação para a avaliação das suas parcerias, não estavam a compreender o que se esperava deles para este momento.

Isto levou-nos a concluir quatro coisas: (i) os alunos não possuem critérios para avaliarem as suas parcerias, o que é fundamental para regularem a mediação (Montiel, 2015); (ii) a grelha de registo das parcerias (figura 2) não está a cumprir o seu efeito de reguladora da aprendizagem, ao contrário do que a professora tinha referido na primeira entrevista; (iii) os alunos tendem a avaliar as parcerias em função da regulação do comportamento, como se comprova num dado registo do DB, quando, certo dia, após um momento em que toda a turma esteve num trabalho em parceria: “todos os alunos disseram que a parceria correu bem porque conseguiram terminar, não brincaram, divertiram-se, trabalharam juntos, resolveram os seus problemas entre si e, alguns, que conseguiram pensar juntos” (Retirado do DB referente à semana do dia 6 de maio até ao dia 10 de maio de 2024). E, por fim, (iv) o facto de os alunos não saberem ao certo o que se espera deles, ou seja, não sabiam o que escrever quando questionados sobre qual a estratégia que utilizaram para ajudar o colega a aprender. Por isso, a estagiária teve de dar exemplos de critérios de avaliação das parcerias, uma vez que os alunos não sabiam o que era suposto escreverem. Isto mostra-nos, também em confronto com a análise feita à figura 2, que a pouca regulação que os alunos fazem sobre as suas parcerias centra-se na avaliação da tarefa e não da aprendizagem. Como é possível ver na coluna da direita da figura 2, a mesma está pouco preenchida, pois acreditamos que os alunos, inclusive, também aqui não saibam o que escrever.

## **2. Análise das transcrições dos registos áudio das parcerias**

Feitas as observações não participantes, para as analisarmos, criámos e preenchemos uma tabela por categorias para diferenciar e verificar o predomínio do tipo de comportamentos, atitudes e desempenhos observados nas diversas parcerias, por parte dos alunos participantes do estudo. Para orientarmos esta análise de forma sistemática e construirmos a presente tabela, tivemos como base os critérios desenvolvidos por Feuerstein (Montiel, 2015), que permitiram fortalecerem as categorias construídas, segundo o que íamos verificando e encontrando em cada parceria analisada. Neste sentido, a tabela que se segue mostra-nos os resultados obtidos na análise de conteúdo de cada uma das parcerias observadas.

**Tabela 4 – Dados recolhidos a partir da análise das transcrições das gravações às parcerias observadas entre o dia 14 de março de 2024 e o dia 16 de maio de 2024, todas as quintas-feiras, no momento de TEA.**

		Parceria 1	Parceria 2	Parceria 3	Parceria 4	Parceria 5	Parceria 6	Parceria 7	Parceria 8	Parceria 9	Parceria 10	Parceria 11
<b>Situação</b>	Data	14/03/24	14/03/24	11/04/24	11/04/24	18/04/24	18/04/24	18/04/24	02/05/24	02/05/24	09/05/24	16/05/24
	Duração	15:43	12:11	21:10	23:28	11:05	10:11	17:55	17:55	20:43	25:02	18:10
	Disciplina	Cálculo Mental	Escrita a pares	Treino de tabuadas	Escrita a pares	Escrita a pares	Cont. Escrita a pares	Expressão artística	Ficha de Medida	Escrita a pares	Escrita a pares	Cont. Escrita a pares
	Alunos	RI e FA	MN e AN	RI e BI	FA e MN	MN e AN	MA e AL	MG e RI	BE e DI (com intervenção da Eva)	BI e T	DI e DA	RI e FA
<b>Foco</b>	Tarefa		X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Aprendizagem	X							X			
<b>Mediação</b>	Intencionalidade	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Transcendência			X								
	Significado	X	X					X	X		X	
<b>Relação</b>	Simétrica	X		X	X	X	X	X		X		X
	Assimétrica		X						X		X	

		Parceria 1	Parceria 2	Parceria 3	Parceria 4	Parceria 5	Parceria 6	Parceria 7	Parceria 8	Parceria 9	Parceria 10	Parceria 11
<b>Discurso</b>	Interrogativo	X		X	X			X	X	X	X	X
	Explicativo		X			X	X	X	X		X	X
	Ajuda a pensar	X		X	X					X		
	Dá tempo ao outro p/ pensar	X		X	X				X	X		
<b>Apoio</b>	Regulação do comportamento			X	X	X	X	X	X	X	X	
	Conteúdo	X	X						X			X
	Mútuo	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM

A tabela 4 apresenta-nos as observações através das gravações que decorreram entre o dia 14 de março e o dia 16 de maio de 2024, com uma duração média de 17 minutos e 30 segundos, sendo que a parceria que durou menos tempo foi a n.º 6, com apenas 10 minutos e 11 segundos e, a parceira que demorou mais tempo foi a n.º 10, com 25 minutos e 2 segundos. No total, durante os dois meses, foram analisadas e observadas 11 parcerias, apenas no momento do TEA de quinta-feira.

Em onze parcerias, sete destas foram sobre escrita a pares, três delas foram sobre matemática e uma foi de expressão artística. Nem todos os alunos participaram nas parcerias observadas durante este tempo, mas vários alunos fizeram mais que uma vez trabalho de parceria durante este tempo. A maioria dos alunos fez uma parceria, mas dois alunos fizeram duas parcerias (NA e BI), dois alunos fizeram três parcerias (MN e FA) e, a RI foi a aluna que registou quatro frequências em trabalho de parceria. No total, em onze parcerias observadas, doze alunos participaram no estudo.

Para caracterizarmos qual era o foco dos alunos a fazer as parcerias definimos que sempre que os mesmos se preocupavam mais em terminar a tarefa do que em ajudar o colega a aprender, que essas parcerias iriam ser caracterizadas com um foco na tarefa, pelo que a maioria, ou seja, nove em onze parcerias foram classificadas deste modo e, as restantes com duas parcerias foram classificadas com um foco na aprendizagem. Por exemplo, na parceria n.º 3 consideramos que o foco estava na tarefa porque a RI destacou ter uma estratégia para saber as tabuadas, mas depois não a quis partilhar com BI, logo entendemos que o foco da RI não era ajudar a colega.

“BI – ‘Tens alguma estratégia para as tabuadas?’

RI – ‘Olha, isto tem imensas. Mas não te posso contar. Uma posso-te contar. Mas não é a do sete’.”

Contrariamente na parceria n.º 1 entendemos que o foco estava na aprendizagem, uma vez que a FA procurou dar tempo para a colega pensar, fez-lhe perguntas para a apoiar no seu raciocínio e explicações, pelo que preocupou-se em que a colega aprendesse e desenvolvesse o seu cálculo mental, dando-lhe inclusive estratégias para o fazer.

Considerando a descrição e definição de Montiel (2015) sobre os critérios fundamentais e obrigatórios em todas as mediações, definidos por Feuerstein, para caracterizarmos os critérios da intencionalidade, transcendência e significado, recorreremos exatamente à sua definição original. Neste sentido, considerámos que:

- Em onze parcerias dez foi estabelecido e esclarecido inicialmente o que ia ser feito, pelo que todos os intervenientes estavam cientes das propostas a serem desenvolvidas, à exceção da parceria n.º 2 em que o AN estava desorientado e questionava muitas vezes o colega sobre o que era para fazer, pelo que identificamos assim o critério da «mediação da intencionalidade».
- Relativamente ao critério da «mediação da transcendência», apenas uma das onze parcerias, os intervenientes demonstraram explicitar para que estava a servir a parceria que estavam a desenvolver. Por exemplo, na parceria n.º 3 destacaram que estavam a treinar as tabuadas para conseguirem, no futuro, melhorar e saber de cor as mesmas.
- Por sua vez, o critério da «mediação do significado» foi identificado com uma frequência de cinco em onze parcerias, porque por exemplo na parceria n.º 8, a BE pede ao DI para pensar alertando-o para o facto daquilo que lhe está a chamar à atenção ser muito importante.

Relativamente ao critério da «relação», este foi definido com base no que o autor Gilly (1995) refere em relação às parcerias serem simétricas ou assimétricas. Neste sentido, foi tido em consideração os papéis e estatutos assumidos pelos pares, os seus níveis de desempenho iniciais e os seus funcionamentos iniciais de resolução. Isto significa que as relações simétricas foram todas aquelas que ocorreram entre alunos que assumiram semelhantes papéis, níveis de desempenho e estatutos ao longo da parceria, onde não existiu concretamente uma aceitação passiva do trabalho que estava a ser construído. Também de acordo com o mesmo autor, as relações de assimetria foram descritas como relações em que os alunos assumiam diferentes papéis e estatutos ao longo da parceria.

Assim, em onze parcerias, apenas oito delas foram caracterizadas como simétricas, como aconteceu na parceria n.º 1 e n.º 11, curiosamente, com as mesmas alunas, RI e FA, que em momentos diferentes demonstraram ter o mesmo tipo de relação. Em ambas as parcerias as alunas apoiaram-se mutuamente e, ao longo das parcerias, assumiram tanto o papel de mediadoras, como de mediadas. Por sua vez, das onze parcerias gravadas, três delas foram caracterizadas como assimétricas devido aos papéis assumidos pelos alunos. Na parceria n.º 2 é evidente como o MN lidera e assume o controlo da realização da tarefa, distanciando e desvalorizando as contribuições do AN, que propõe forma para escreverem o texto, mas que não são bem-sucedidas. Depois na parceria n.º 8, apesar da BE se preocupar com a aprendizagem do DI, assume um pouco o controlo do momento e, inclusive, diz: “Tu não sabes nada DI, é uma abreviatura. Por isso é que tiras insuficiente em tudo.”, o que traz um pouco de

tensão ao próprio momento e ao papel que o DI poderia vir a assumir, mas que se calhar acaba por não o fazer, uma vez que este comentário acontece logo no início da parceria. Também a parceria n.º 10 é assimétrica, em que o DI volta a assumir o mesmo papel que assumiu na parceria n.º 8, pelo que o DA acaba por liderar o momento sem ouvir as sugestões que o DI vai destacando ao discordar com algumas coisas o que o DA escreve no seu caderno, mas que o DI acaba por copiar igual para o seu caderno. Uma das notas de campo descrita no DB cinge-se exatamente a esta parceria, mais concretamente, ao momento em que na apresentação de produções o DI e o DA estão a ler o texto que construíram a pares e, no final da comunicação, o DI termina de ler a sua parte no caderno de TEA do DA, começando a gaguejar por não perceber a letra do DA, ao qual a professora cooperante questiona o porquê de o DI não ter o texto escrito no seu caderno, para estar a ler do caderno do DA. Em que o DI responde, porque o DA ficou a terminar de escrever enquanto eu fui à casa de banho. Este momento ajuda a sustentar a caracterização feita a esta parceria, reforçando os papéis assumidos pelos intervenientes durante a mesma.

Quanto ao tipo de discurso identificado caracterizámos este como interrogativo sempre que os alunos faziam perguntas uns aos outros e, também, qualificámos o discurso como explicativo sempre que os alunos optavam por dar as suas explicações em vez de ouvirem e fazerem perguntas aos colegas sobre a matéria. Por sua vez, sentimos a necessidade de caracterizar se o discurso dos alunos ajudava os colegas a pensar, dando pistas ao outro sobre como podia chegar à resposta e ajudando-o a refletir sem dar a resposta. Depois também decidimos caracterizar se o discurso utilizado permitia que o colega mediado tivesse tempo para pensar. Neste caso, foi a partir dos momentos de silêncio após o aluno mediado ser questionado ou ajudado a pensar que conseguimos identificar estes critérios.

Assim, oito em onze parcerias apresentaram um discurso interrogativo e sete em onze parcerias um discurso explicativo, mas destas oito parcerias com discurso interrogativo e desta sete com discurso explicativo, quatro delas foram classificadas com os dois tipos de discursos. As parcerias em que o discurso foi contabilizado como interrogativo, a maioria dos alunos utilizou perguntas para saber o que o outro colega sabia, tal como aconteceu por exemplo na parceria n.º 1, quando a RI questionou a FA da seguinte forma: “Então, o que é que é?”, desenvolvendo um discurso que exigia da FA uma explicação e reflexão sobre o que estavam a pensar e construir juntas.

Contudo, na parceria n.º 6 as alunas desenvolveram um discurso mais explicativo ao darem mais as suas explicações, do que se preocuparem em saber o que cada uma pensava,

estavam focadas em dizer e querer escrever o que cada uma tinham idealizado, sem se ouvirem. O seguinte excerto do diálogo permite caracterizar o exposto: “AL – ‘Entraram em pânico e ficaram aterrorizados, porque ele era o mais procurado. A-te-rro-ri-za-dos (soletra enquanto escreve). Olha podemos escrever, porque ele era o mais especial dos pintos’; MA – ‘Não, porque... Porque ele era o mais procurado de toda a cidade, ele era o mais procurado pelos cientistas’.”

Relativamente aos dois tipos de discursos das parcerias, interrogativo e explicativo, foram identificados em parcerias em que a maioria, ou seja, três em quatro dessas parcerias, não se verificou a preocupação por parte dos alunos em ajudar a pensar e em dar tempo aos colegas para pensar, verificando-se apenas que realizaram questões uns aos outros, mas sem objetivo aparente de apoiar e ajudar o outro a desenvolver o seu raciocínio. Assim, apenas na parceria n.º 8 foi possível identificar que a BE dava tempo ao DI para pensar, mas que acabava por não esperar nem dar muito tempo ao DI para pensar, acabando por usar o questionamento junto do DI para validar respostas que queria ouvir dele, como por exemplo: “DI – “O que é que vamos escrever?”

BE – “Pensa DI, pensa, olha que isto é muito importante. Igual a quantos mm? Aqui é 3 mm, aqui é 25 mm, por isso aqui é quanto?”

DI – (fica a pensar)

BE – “325?”

DI – “A sério BE.”

BE – “Sim, a sério.”

DI – “3 metros, qual é a abreviatura que está ali escrito?”

BE – “Ó DI!”

No que diz respeito ao critério de «ajudar a pensar», quatro em onze parcerias foram identificadas com este parâmetro, em que por exemplo na parceria n.º 9, quando a T não sabe como se referir à personagem para dizer que ela já não é só criança porque é meio guerreira, característica de uma pessoa adulta no entender dela, a BI ajuda-a a pensar questionando-a se o que a T quer dizer é pré-adolescente. Apresentamos o seguinte excerto do diálogo para ajudar a demonstrar o exposto: “T – “Ah, não... Guerreira, que gostava de.... (fica a pensar) pintar, pode ser treinar, porque ela pode ser meio criança meio guerreira, não sei bem como dizer...”

BI – “Então é pré-adolescente?”

T – “Sim, por aí. Mas ela pode gostar de treinar, para ser uma guerreira corajosa, com 14 anos.”

Ainda sobre a categoria do discurso, em relação ao critério, «dá tempo ao outro para pensar», das onze parcerias gravadas cinco delas foram identificadas com este critério, pelo que recordando a parceria n.º 1 foi interessante ver como é que as alunas faziam para criar este tempo de espera que permitia à outra saber que era um momento para pensar e depois responder. Sempre que faziam as perguntas ou reconstruíam os seus raciocínios no final acrescentavam “nananã”, que significava fazer silêncio para que o mediado soubesse que agora era a sua vez de falar e dar uma resposta. Noutra parceria em que os alunos também deram espaço um ao outro para pensar e responder, verificou-se no registo de áudio este compasso de espera pacífico por parte do mediador, que quando percebia que o mediado não estava a conseguir formular uma resposta, voltava a fazer a pergunta de outra forma ou a fazer novas perguntas que ajudassem o colega mediado a responder e chegar à resposta. A título de exemplo, a parceria n.º 4 ilustra esta situação: “FA – “Não, espera, espera (pede ao MN para esperar e não escrever já), estava atrasado. Todas as pessoas da Inglaterra iam acordar mais tarde.”

MN – “Não, olha é assim: ‘estava atrasado, todas as pessoas iam acordar mais tarde, de Inglaterra’.”

FA – “Não faz muito sentido, lê a tua frase devagarinho (dá tempo ao MN para pensar)”

MN – “Sim, tens razão, tem de ser: ‘estava atrasado, assim todas as pessoas da Inglaterra iam acordar mais tarde’. Mas olha, como é que se escreve ‘iam’?”

FA – “Achas que a frase está no futuro ou no passado?”

MN - “Humm, não estou a perceber...”

FA – “As pessoas ainda iam acordar?”

MN - “Ah, sim, está no futuro.”

FA – “Então é com ão ou am? Olha ali na parede (Dá tempo ao MN para pensar e ver o cartaz exposto na sala sobre esse conteúdo).

MN – “Ponto, é com ‘am’. (e volta a ler a frase que escreveu) estava atrasado, assim todas as pessoas da Inglaterra iam acordar mais tarde.””

Com esta parceria a título de exemplo, também é possível verificar através da tabela 4, que nas parcerias em que os pares deram tempo ao outro para pensar foram também as parcerias em que se verificou que ajudaram a pensar, ou seja, demonstraram ter paciência por esperar pelas respostas do outro, à exceção da parceria n.º 8, como já foi anteriormente justificada e apresentada. Por sua vez, todas as parcerias classificadas com estes dois parâmetros: «ajuda a pensar e dá tempo ao outro para pensar», também foram classificadas com um discurso interrogativo, o que mostra que em todas estas parcerias os seus intervenientes,

para se ajudarem, recorreram a perguntas feitas uns aos outros e não às suas explicações para levar o colega mediado a chegar à resposta ou a construir o seu raciocínio.

Porém, ao recordarmos o critério do «foco» (foco na tarefa ou foco na aprendizagem), verificámos como as parcerias classificadas no critério do «discurso» com os dois parâmetros: «ajuda a pensar e dá tempo ao outro para pensar», nem todas terem sido classificadas com o foco na aprendizagem. Das cinco parcerias classificadas com estes dois parâmetros apenas duas apresentaram estar focadas na aprendizagem dos alunos e as restantes três na realização e conclusão da tarefa. Isto ajuda-nos a concluir que por mais que os alunos dessem tempo para o colega pensar, os ajudassem a pensar e fizessem perguntas para apoiar o seu raciocínio, o foco principal destas interações era simplesmente a eficiência na execução e finalização da tarefa, ao invés de um esforço consciente para promover um entendimento mais profundo e duradouro dos conteúdos pelos colegas. A parceria n.º 3, a título de exemplo, ajuda a ilustrar esta situação:

(A RI faz perguntas à BI sobre a tabuada do seis)

RI – “Nove vezes seis?”

BI – “Cinquenta e quatro.”

RI – “Dez vezes seis?”

BI – “Sessenta.”

RI – “Onze vezes seis?”

BI – “Sessenta e seis.”

RI – “Doze vezes seis?”

BI – “Setenta e dois.”

RI – “Boa. Ah, tu sabes isto bem. De cabeça, de cor e salteado.”

BI – “E tu?”

RI – “Eu não sei. Eu sou muito má nas tabuadas. Eu vou estudar em casa. Eu hoje tenho um tempinho. Eu tenho uma agenda, e eu estudo às vezes.”

BI – “Eu tenho uma folha sempre, com todas as tabuadas. De seis, sete e oito...”

RI – “Isso é uma cábula.”

Considerando o exposto é possível verificar que a RI faz perguntas à BI, espera pela suas respostas, logo dá tempo para a mesma pensar, mas quando a BI pergunta: “E tu?”, ou seja, para saber se também ela sabe a tabuada do 6, e a RI diz que não, a BI, se o seu foco fosse ajudar também a colega a aprender, a mesma, se calhar, teria dado outro tipo de resposta, o que não se verifica. Mesmo a intervenção da RI demonstra como o foco está na tarefa e em verificar o que a BI já sabe sobre a tabuada do 6.

No que se refere ao tipo de apoio prestado pelos alunos durante as suas parcerias, este foi classificado como «regulação do comportamento» sempre que os alunos demonstraram regular o comportamento do colega dizendo, por exemplo: ‘tem cuidado’, ‘tem atenção’, ‘vamos fazer primeiro isto, depois aquilo’ ou ‘não faças isto desta maneira, faz assim ...’ Deste modo, categorizámos oito em onze parcerias com este tipo de apoio, porque por exemplo na parceria n.º 7, a MG orienta a RI para o comportamento que deve ter na realização da tarefa: “MG – “Não, primeiro faz o menino. Tu desenhas bué bem, mas primeiro usa o lápis porque podes te enganar e depois não consegues apagar.”

RI – “Eu já não desenhava há algum tempo. Tem de ficar de um tamanho realista.”

Depois também classificámos o apoio dos alunos nas suas parcerias como centrado no «conteúdo» sempre que os mesmos orientavam os colegas dizendo, por exemplo: ‘isto não é um quadrado’, ‘o dobro de 4 não é isso’, ‘5x4 não é 25’ ou ‘isto não é assim, é assim’. Desta forma, entendemos que quatro em onze parcerias gravadas estavam centradas no conteúdo, como por exemplo aconteceu na parceria n.º 11 quando a FA disse à RI, “Isso não é assim, acho que não é bem uma cara de nojo, é mais uma cara de surpreendida. Porque cara de nojo é muito forte e isso não é uma cara forte. Também acho que deves legendar as fotografias que vamos depois fazer.”

Em seguida, também sentimos a necessidade de caracterizar se os alunos nas suas parcerias prestavam ou não um apoio mútuo. Neste sentido, definimos que todas as parcerias em que os alunos davam apoio um ao outro, seria colocado um “SIM” na linha deste critério, e depois quando isso não se verificava, era colocado um “NÃO”. Desta forma, sete em cada onze parcerias foi prestado um apoio mútuo e quatro em onze parcerias não. Recordando o critério da «relação» identificámos que na parceria n.º 2 esta relação foi assimétrica, pois os alunos desempenharam papéis diferentes e, inclusive, no critério do «apoio» foi considerando que mesmo assumindo papéis diferentes o foco não foi ajudarem-se mutuamente. Assim, verificando também a parceria n.º 5 esta foi classificada como tendo uma relação simétrica entre os alunos, mas isso não levou a que os alunos se apoiassem, mesmo assumindo papéis semelhantes.

### **3. Análise dos inquéritos por questionário**

Para analisarmos os vinte e dois inquéritos por questionário, implementados aos dois alunos que participaram em cada uma das onze parcerias observadas, criámos e preenchemos uma segunda tabela que organiza por categorias (Tabela 5) as respostas abertas e fechadas

recebidas dos alunos e que refletem a percepção que tinham sobre a mediação do seu trabalho de parceria.

A tabela foi criada com o cuidado de organizar as respostas dadas pelos alunos com base nos critérios da mediação desenvolvidos por Feuerstein (Montiel, 2015).

Desta forma, a análise manteve-se qualitativa na medida em que se focou na interpretação e compreensão das percepções e experiências relatadas pelos alunos, permitindo uma avaliação aprofundada e contextualizada do impacto da mediação na aprendizagem em parceria. A abordagem qualitativa possibilitou capturar nuances e detalhes específicos das respostas dos participantes, oferecendo uma visão mais completa e rica sobre as dinâmicas de parceria e a mediação do processo de aprendizagem. Isso permitiu identificar padrões e as perspectivas dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

**Tabela 5 – Dados recolhidos a partir da análise dos inquéritos por questionário aplicado a cada aluno, individualmente, após realizar a parceria gravada, entre o dia 14 de março de 2024 e o dia 16 de maio de 2024, todas as quintas-feiras, no momento de TEA.**

		Parceria 1	Parceria 2	Parceria 3	Parceria 4	Parceria 5	Parceria 6	Parceria 7	Parceria 8	Parceria 9	Parceria 10	Parceria 11
Apoios	Convergente	X			X		X	X		X		
	Divergente		X	X		X			X		X	X
Autoavaliação	Gostei	Ambos gostaram muito, porque permitiu à FA pensar em formas de ajudar a RI. A RI diz que ficou a perceber as tabuadas.	MN gostou e AN gostou muito.	Ambos gostaram muito. BI gosta de trabalhar com a RI porque lhe faz perguntas, usa estratégias para ela chegar ao resultado, mas não lhe diz a resposta.	Ambos gostaram muito.	MN gostou e AN gostou muito.	Ambos gostaram muito, porque trabalharam bem e conseguiram avançar na 1.ª parte do texto.	Ambos gostaram muito, porque arranjaram uma forma de passar o tempo, <b>divertiram-se</b> por terem uma amizade.	Ambos gostaram muito. A BE destaca que gostou porque o DI é concentrado	Ambos gostaram muito. BI nunca tinha feito parceria com a T. T sente que partilharam ideias, que no fim permitiu-lhes construir um texto mais completo.	Ambos gostaram muito, porque estiveram concentrados, porque têm uma amizade forte, a mesma rapidez a escrever e devido à relação que têm conseguem entender-se melhor.	Ambos gostaram muito, porque tiveram ambos as ideias que se complementaram.
	Não gostei											

		Parceria 1	Parceria 2	Parceria 3	Parceria 4	Parceria 5	Parceria 6	Parceria 7	Parceria 8	Parceria 9	Parceria 10	Parceria 11
Aprendizagem	Ajudou	Ambos aprenderam muito. A FA porque pensou e construiu o seu raciocínio com a RI e a RI porque ficou a saber as tabuadas.	AN acha que ajudou muito, mas não sabe porquê.	Ambos aprenderam, mas a RI reforça a ideia de que ajudou muito porque a BI aprendeu.	Ambos aprenderam a escrever palavras que ainda não sabiam.	Ambos aprenderam muito, treinaram a escrita, ou seja, escrever se erros e trocaram ideias.	Ambos aprenderam muito, porque foi uma oportunidade e para aprender, ouvirem-se e construir um texto juntas.	RI – Ajudou muito – porque aprenderam uma com a outra que podiam fazer o resumo de um livro através de desenho e algumas frases. As ideias que cada uma deu misturaram-se e deram ideias ainda melhores.	Ambos aprenderam muito um com o outro e DI destaca ter aprendido com BE porque BE já sabia coisas que ele não sabia.	T considera que ajudou e que as parcerias não são bem para aprender, servem mais para <b>divertir</b> e trabalhar com colegas para melhorar (treinar). \ BE acha que ajudou muito pouco, porque não fez muita diferença, porque já tinha feito outras parcerias que ajudaram mais.	DI acha que ajudou muito porque escreveram um texto a pares e têm de concordar com as ideias de ambos. DA destaca que a parceria ajudou um bocadinho a aprender porque melhoraram em conjunto os erros ortográficos e que aprenderam juntos.	RI destaca que ajudou, mas que foi só uma parceria para se <b>divertirem</b> e terem resultados melhores do que se fizessem um texto sozinhas. FA diz que ajudou muito porque o texto ficou completo e porque se deram bem durante a parceria, pelo que vão fazer mais capítulos.
	Não ajudou		MN acha que o AN não o ajudou.					MG – porque foi só uma produção artística.				

Procuraremos agora explicar a informação recolhida nesta tabela 5.

Com o critério do «apoio» quisemos classificar se este era convergente ou divergente.

- De facto, os alunos foram questionados no inquérito sobre “Quem ajudou quem?”, mas nem sempre eram coincidentes as suas respostas. Por exemplo na parceria n.º 6, as alunas concordam em afirmar que se ajudaram mutuamente (“ajudámo-nos”) e, por isso, classificamos essa parceria como convergentes, assim como em todos os outros casos em que os alunos tiveram a mesma consciência de quem ajudou a quem. Logo, apenas cinco em cada onze parcerias revelaram ter tido consciência do apoio dado ao realizarem as suas parcerias.
- Pelo contrário em seis das onze parcerias vimos não haver essa consciência de quem apoiou a quem. A título de exemplo, a parceria n.º 8 mostra como ambos os alunos avaliaram coisas diferentes quando questionados: “Quem ajudou quem?”. Neste caso, o DI destacou: “Eu ajudei a BE e a BE ajudou-me a mim.”, por sua vez a BE destacou “Eu ajudei o DI.”. Logo, observamos que estes dois alunos apresentaram uma consciência divergente em relação ao apoio dado. O que entendemos da avaliação feita ao conteúdo da gravação é que o DI, por razões externas, sentiu a necessidade de dizer que ajudou a BE, porém não se verifica nenhum momento em que seja o DI a assumir o papel de mediador da aprendizagem da BE.

Uma segunda categoria refere-se ao agrado («gostei», «não gostei») expresso nos inquéritos aos alunos pelos momentos das parcerias realizadas.

- Todos os alunos referiram ter gostado/gostado muito de trabalhar em parcerias com os seus colegas. Por exemplo, observando a parceria n.º 10, o DI mencionou que o facto de ter uma amizade com o DA permitiu-lhes trabalhar mais rápido e melhor, porque se entendiam também melhor. Contudo, quando comparada a avaliação descritiva do DI com os restantes critérios da tabela 4, não encontramos dados que nos permitam afirmar e concordar com esta avaliação do DI. Uma vez que esta foi uma parceria em que ambos não ajudaram a pensar, demonstraram estabelecer uma relação assimétrica assumindo diferentes papéis e, inclusive, o DA mostrou uma certa liderança da parceria ao não ouvir o DI, acabando o DI por copiar tudo o que o DA escrevia no seu caderno de TEA. Deste modo, a avaliação descritiva do DI não corresponde ao que efetivamente aconteceu na parceria.

Uma terceira categoria recolhe o parecer dos alunos sobre o contributo dessas parcerias para melhorarem as suas aprendizagens: ajudaram-se e para que se ajudaram.

- Em sete das onze parcerias os alunos afirmam que as parcerias foram proveitosas porque os ajudaram: (i) a pensar; (ii) a saber coisas novas; (iii) a saber ouvir o colega; (iv) a saber trabalhar com o colega; (v) a concordar com as ideias que passam a ser do par; e (vi) a treinar e melhorar o que já sabem.
- Mas nem todos os alunos acham que as parcerias ajudaram a aprender, tal como na parceria n.º 2, o MN acha que o AN não o ajudou e, na parceria n.º 7, a MG também acha que não porque foi só uma produção artística. Por sua vez, a BE acha que ajudou muito pouco e que já fez outras parcerias que a ajudaram mais. Tanto na parceria n.º 9 como na parceria n.º 11 os alunos consideram que “foi só uma parceria para se divertirem”, do que “para aprender”. Como evidenciado concretamente pela aluna T na parceria n.º 9: “(..) as parcerias não são bem para aprender, servem mais para divertir e trabalhar com colegas para melhorar (treinar). (...)”.

Em suma, nem todos os alunos acham que as parcerias servem para aprender, apesar de sete das onze parcerias demonstrar que estas ajudaram muito a aprender. Posto isto, consideramos que os alunos têm alguma consciência sobre o que é necessário para conseguir aprender em parceria. Contudo, quando analisadas estas parcerias ao detalhe, ou seja, quando confrontamos as informações da tabela 4 e da tabela 5, apenas duas delas se centraram em ajudar o outro a aprender e não apenas a terminar tarefas para cumprir o PIT no momento do TEA.

Assim, entendemos que as avaliações descritivas que os alunos fizeram após as suas parcerias, não caracterizam efetivamente o que aconteceu nas parcerias gravadas. O que traz uma certa ambiguidade ao método que a turma utiliza para comunicar com a professora titular e restantes colegas, sobre o que acontece nas suas parcerias, neste caso, a grelha de registo das parcerias no TEA, que segundo os registos do DB deixou de ser preenchida a meio do mês de abril. Como registado através das observações não participantes, o primeiro registo fotografado no início da prática (figura 2) foi substituído pela segunda grelha de registo (figura 3), pelo que

Parcerias no T.E.A. - 3.º ano			
Quem?	Em quê?	Como correu?	Estratégias utilizadas?
R	B	Tabuadas	

Figura 3. Segunda grelha de registo da avaliação das parcerias utilizada pela docente durante a intervenção.

se manteve a mesma até ao final da prática. Neste sentido, concluímos pela análise às figuras 2 e 3, que a regulação dos alunos quase nunca aconteceu, uma vez que os dados apresentados em ambas as grelhas utilizadas pela docente, durante os 2 meses do decorrer do estudo, não possuem evidências suficientes para destacar que os alunos regulavam estas parcerias.

#### **4. Propostas implementadas**

Para este subtópico iremos salientar que ao longo da prática foram propostos, através das planificações semanais, vários momentos de trabalho em parceria para os momentos em que os alunos por regra geral fazem sempre trabalho em grande grupo.

Estas propostas de parcerias contrariavam efetivamente a prática habitual da professora que, segundo explicou (tanto na primeira como na segunda entrevista) dava preferência ao trabalho em grande grupo, em especial quando iriam ser apresentados conteúdos novos. Se assim não fosse, explicava, muitos alunos teriam de pensar primeiro sozinhos sobre as fichas de trabalho e acabariam por não fazer nada e ficarem para trás.

Por esta ordem de ideias, a maior parte do tempo de aulas era sempre em grande grupo. E, conforme os balanços reflexivos apresentados no portefólio da prática supervisionada e os registos escritos no DB, apenas uma vez, fora do momento do TEA, foi possível cumprir com a planificação estabelecida em relação à organização do grupo, em parcerias.

Desta forma, e tal como já tínhamos apresentado na análise à primeira entrevista, depois deste único momento em que conseguimos observar a turma toda a trabalhar em parceria, os alunos não se souberam avaliar e destacar qual tinha sido a estratégia que utilizaram para ajudar o colega a aprender. O que revelou que havia a necessidade nesta turma de os apoiar na regulação e construção das suas aprendizagens.

Por este motivo, e como base nos estudos de Coll (1984), na última quinta-feira, dia 23 de maio de 2024, depois de termos analisado todos os registos áudio, a estagiária conversou com a turma do 3.º ano sobre o que tinha observado durante as parcerias dos alunos e, também, sobre as informações que tinha recolhido através dos inquéritos por questionário.

Assim, a mesma disse à turma que tinha compreendido que alguns alunos não sabiam ouvir as ideias dos colegas e que às vezes as parcerias não corriam assim tão bem. Foi-lhes chamada a atenção para o facto de a maioria dos alunos estarem mais preocupados em realizar as tarefas e cumprir o PIT do que em aprender algo de novo com o colega. Também a estagiária

expressou que, em algumas parcerias, os alunos tinham demonstrado que achavam que as parcerias não eram tanto para aprender, mas sim que eram mais para se divertirem.

Desta forma, a estagiária quis perceber junto da turma o que achavam do que tinha sido observado, se achavam o mesmo ou se a interpretação que tinha sido dada não correspondia à realidade, ao qual surgiu o seguinte registo:

“RI – Nós fazemos muitas parcerias apenas para terminarmos trabalhos ou fazermos tarefas juntas porque a professora disse que podíamos fazer parcerias para nos conhecermos melhor;

MG – Sim, nós fazemos muitas vezes parcerias para termos uma companhia para trabalhar;

M – A professora deixa-nos fazer para também aprendermos com os amigos, porque não sabemos todas as mesmas coisas e, também, para sabermos o que eles gostam e não gostam, o que sabem... pronto, para nos conhecermos melhor.

DA – A M tem razão, a professora deixa-nos fazer parcerias para aprendermos coisas novas. Por exemplo eu faço uma parceria com o SB, ele sabe coisas sobre a torre de Belém e eu sei sobre o aqueduto das águas livres. Quando nós fizermos uma escrita a pares vamos contar aos outros colegas o que sabemos, ou seja, ganhamos conhecimento.

Estagiária – Mas o que eu reparava era que muitas vezes não se ouviam quando tinham ideias, porque é que acham que isso acontecia?

FA – Porque há meninos que têm muitas ideias e outros que não.”

Estagiária – Então, mas eu às vezes ouvia alguns meninos a darem sugestões que o outro menino não ligava. O que eu entendia era que não chegava a um consenso, simplesmente um fazia o que o outro dizia, isto aconteceu nas vossas parcerias?

FA – Às vezes, mas acho que isso era uma forma de melhorar. Temos de arranjar um equilíbrio entre o que os outros querem e o que nós queremos.

Estagiária – Eu estou a perceber o que vocês estão a dizer, mas acham que dessa forma todos aprendem?

MG – Não...

Estagiária – O que eu estou a perceber é que vocês querem fazer muito a tarefa e que o trabalho fique bem feito, mas eu gostava de perceber se também conseguem ficar atentos e preocupados se o colega está a aprender nesses momentos. (Fica algum silêncio, ao qual a estagiária sentiu a necessidade de confortar o grupo dizendo) Não faz mal se vocês não pensarem nisso, só queria perceber.

M – Sim, acho que nós ficamos mais preocupados em usar as parcerias para trabalharmos e nos divertirmos.

DU – Precisamos de nos preocupar mais com os outros.”

Depois disto, a estagiária perguntou à turma o que podia ser feito para resolver esta situação, ao qual a M disse: “Sabermos como podemos ajudar o colega”. A partir deste momento surgiu a construção dos seguintes critérios de mediação da aprendizagem, apresentados na figura 4.

Contudo, previamente, já tínhamos pensado e construído critérios de mediação da aprendizagem, com base nas condições, ou seja, critérios que Coll (1984) salienta como sendo essenciais para que aconteçam as parcerias. Desta forma, caso não surgisse a ideia dos alunos, iríamos propor à turma esses mesmos e negociá-los/reconstruí-los com eles.

Por fim, através da análise deste diálogo, entendemos que a cultura construída pela professora cooperante em relação ao trabalho em parceria, depreende-se por estimular com os alunos o sentimento de que as parcerias são momentos em que podem aprender a conviver uns com os outros aos fazerem tarefas, que eventualmente podem ou não levar à aprendizagem, o que se refletiu na dificuldade que os alunos demonstraram em regular-se autonomamente e, conseqüentemente, saberem o que se esperava de cada um para estes momentos, tal como descrito e refletido no DB. Neste sentido, consideramos que o exposto se distância do conceito e intuito da mediação da aprendizagem no trabalho de parceria, apontado por Montiel (2015) no seu livro.

## 5. Análise da 2.ª entrevista à professora cooperante

Depois de desenvolvido todo este processo, quisemos confrontar a professora cooperante com os dados recolhidos tanto nos registos áudio, como nos inquéritos por questionário e como nos registos do DB, tentando compreender a interpretação que a professora dava a esses dados. Nas suas respostas, a professora explicou-nos que:

- Já tinha consciência de que a escrita a pares foi o momento mais observado e, que até considera que a escrita a pares sempre foi o tipo de trabalho mais privilegiado pelos alunos quando definiam trabalhar em parceria.

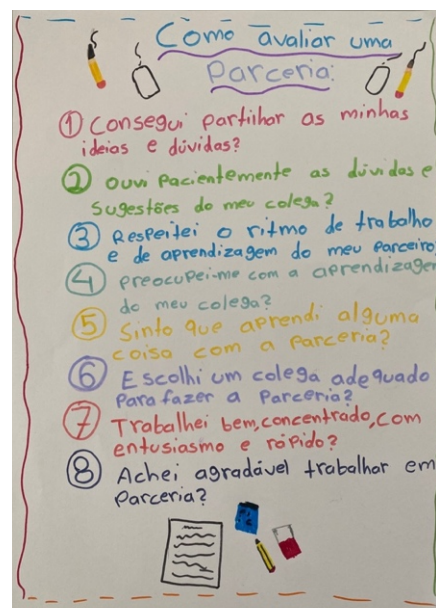


Figura 4. Critérios de mediação da aprendizagem construídos com os alunos da turma do 3.º ano.

- Sobre a rotina que têm em sala para promover as parcerias, destacou (como já tinha feito na primeira entrevista) que o ponto de partida para a promoção desta modalidade de trabalho era a necessidade e o interesse que os alunos iam demonstrando ter e que depois as expunham ao grande grupo, no momento da avaliação dos PIT da semana anterior que acontece todas as segundas-feiras. A partir daí, os alunos planeiam o seu PIT e as parcerias, partindo das suas escolhas e selecionam com quem querem trabalhar. Contudo, nesta segunda entrevista a professora reconheceu haver habitualmente alguma orientação sua nessa escolha de parceiros, por exemplo quando uma parceria correu menos bem na semana anterior e sugere que façam as parcerias com outros colegas.
- Questionámos a professora sobre “como é que avalia o interesse e a eficácia da mediação da aprendizagem no trabalho de parceria?”, pelo que a mesma referiu que através do interesse das crianças conseguia ir sabendo e avaliando a sua eficácia e como é que as parcerias estavam a correr.
- Deste modo, quisemos perceber como é que desta forma a mesma conseguia compreender se os alunos estavam a aprender e como é que as parcerias estavam a ser úteis, ao qual professora realçou que era através da observação em sala, ao circular pela mesma, e ao avaliar os cadernos de TEA dos alunos, dizendo também “(...) consigo perceber porque muitas vezes quando eles estão a resolver, percebemos logo pelos exercícios, como é que estão feitos, se foi feito por eles, depois quando eles vão verificar esses conhecimentos nas fichas de verificação. Eles recorrem muitas vezes a parcerias. Por exemplo, eu vejo algum PIT uma semana, vejo dificuldades num exercício, na semana a seguir eles fazem uma parceria sobre esse conteúdo e depois na semana a seguir se já conseguirem fazer sozinhos, conseguimos perceber que a parceria teve resultados positivos.”. No final acrescentou: “Sim, e depois da avaliação que eles fazem do PIT, e se for necessário escrevo no comentário: ‘Acho que a parceria com o AN não correu tão bem. É melhor variar os pares.’ Depois também na avaliação final do período, sobre como é que correu o TEA, avaliamos se devem fazer mais parcerias. Falo muitas vezes com eles do que fazer nas parcerias com os amigos ou não.”. Entendemos que para a professora a avaliação da eficácia das parcerias na mediação da aprendizagem assenta em observações direta na sala de aula e na análise dos cadernos de TEA dos alunos, como instrumento que permite monitorar o progresso e a eficácia das parcerias. Assim, consideramos que a mesma acha que identificar se os alunos estão ou não a aprender de forma independente se cinge apenas a verificar a realização e conclusão de tarefas.

- A propósito da análise feita das parcerias observadas e sobre o facto de às vezes alguns alunos imporem mais as suas ideias e não se ouvirem, nem considerarem as ideias dos colegas, a professora retorquiu dizendo, “Sim, sim, isso vai sempre acontecer, até nos outros trabalhos a pares, até na resolução do problema da semana, na escrita a pares...” Porém, destacou que a única forma que tem de contornar esta situação é através das suas observações e intervenções sempre que se apercebe que isto acontece, pelo que às vezes admite não interferir de modo a deixar os alunos verificar e refletir sobre o resultado destes momentos, promovendo a sua consciência sobre o trabalho realizado. Por esta resposta, parece haver algum distanciamento da professora no trabalho de parceria dos alunos e, portanto, não é claro que esteja assegurado pela professora o apoio necessário, de que falavam Coll (1984) e Montiel (2015), para os alunos conseguirem regular-se de forma autónoma.
- Quando confrontada sobre o facto de em nenhum outro momento (exceto na posterior audição das parcerias gravadas) termos conseguido compreender como é que efetivamente os alunos aprendiam nas suas parcerias (por exemplo, porque havia crianças que não eram ouvidas, ou não tinham tempo para pensarem), a professora justificou que nem todas as parcerias tivessem contribuído para que as crianças aprendessem porque “(...) quando eles fazem escrita a pares (...) não é tanto o aprender, aí é construir textos a pares, é mais por gosto e muitas das parcerias que foram observadas foram desse género. E eles também não veem isso como um momento para aprender, veem isso como um momento de partilha e de escrita por gosto”. E acrescentou que “por exemplo, eles próprios também não têm a capacidade de ajudar um colega a rever o texto tão pormenorizadamente. Essas geralmente são connosco. Depois, por exemplo, sempre que há algum aspeto que eu acho que é importante eu reforçar primeiro, antes de os alunos avançarem para uma parceria, faço-o. Os alunos quando fazem parcerias é como se fosse mais um elemento que pode ajudar, mas sempre que é possível sentamo-nos nós, porque eles entre eles não têm essa capacidade.”. Perante o exposto entendemos que a perspetiva que a docente tem sobre as potencialidades das parcerias, refletem o trabalho de os próprios alunos fazerem nas suas parcerias.

Na sequência desta resposta, quisemos saber o que achava que podia ser feito para que os alunos passassem a ver estes momentos, por exemplo, os de escrita a pares, como momentos para aprender. Pelo que a mesma, rodeando a resposta, destacou, “Nós no início deste período conversámos um bocadinho sobre a escrita a pares, e falei com eles que era importante

trabalharem com os colegas, por exemplo, um menino que tivesse mais ideias/fosse muito criativo, trabalhasse com um menino que escrevesse já melhor/não cometesse tantas trocas ortográficas, e eles têm tentado fazer isso. Há muitas parcerias, mas é o que acontece, muitas acontecem à segunda e à terça. Ou seja, a parceria que eles deixam para o final, como nós combinámos, são aquelas que eles fazem mais por gosto de trabalhar com os amigos, ou seja, as que eles trabalham mais por necessidade são as de segunda-feira e de terça-feira. Nestas vê-se meninos que sabem que têm alguma dificuldade na construção de texto, na organização de ideias, a trabalhar com outros que têm essa facilidade, mas às vezes não têm tantas ideias.” A mesma ainda voltou a salientar que, se calhar, não todas as parcerias beneficiaram os alunos na aprendizagem, se calhar umas mais na parte da regulação de trabalho e comportamento com os pares, de aceitação de ideias, o que no seu entender é igualmente importante.

Em seguida, também na segunda entrevista, falámos sobre a forma como as parcerias eram avaliadas, porque tal como observado e registado no DB da prática supervisionada, os alunos tanto na avaliação oral dos PIT’s à segunda-feira, como na avaliação escrita que registam na grelha de registo das parcerias do TEA (que deixou de ser preenchida), faziam sempre o mesmo tipo de avaliação: mais centrada na tarefa, “correu bem”, “terminamos”, “conseguimos avançar” e, também, mais centrada na regulação do comportamento, “não brincámos, conversámos pouco”. Desta forma, perguntámos à professora se achava que seria importante o PIT dos alunos passar a ter uma parte em que eles, com base nos critérios que criámos na última semana da prática supervisionada (ver figura 4), registassem por escrito de que forma as parcerias feitas, se tinham contribuído para os ajudar a aprender e como é que efetivamente aconteceram. Esta sugestão surgiu uma vez que, também como destacado pela docente na segunda entrevista, na avaliação oral dos PIT à segunda-feira, o registo do que os alunos dizem oralmente não é registado. Deste modo, entendemos que assim os alunos nunca conseguem recordar e voltar a mobilizar estas reflexões feitas oralmente em futuros momentos de reflexão sobre as parcerias, para tentarem avançar e evoluir nas mesmas.

Perante isto ainda acrescentámos que, tal como tínhamos observado, o PIT atual apenas permitia aos alunos dar *feedback* de como tinha corrido as parcerias através de um código de cores, o que limitava a regulação dos mesmos neste parâmetro. Assim, questionámos se não achava importante que os alunos realizassem um *feedback* escrito através dos critérios construídos, dando-lhes, portanto, autonomia para aprenderem a regular a sua aprendizagem no trabalho de parceria. A professora respondeu dizendo: “O problema é que já não há espaço para isso. Nós até, geralmente, mais no quarto ano, temos um PIT com frente e verso para poder

acrescentar mais coisas, porque realmente, por exemplo... Isso era no mundo ideal, mas não dá para chegar muito a todo lado.” De seguida acrescentou que se calhar poderia ser melhorado o registo da avaliação das parcerias exposto na sala, uma vez que os alunos ao fazerem esta avaliação no seu PIT é algo mais individual e não há tanto a partilha destas avaliações com a turma, ou seja, não há exposição das mesmas.

Perguntámos ainda se não achava que primeiro era necessário cada aluno fazer individualmente esta regulação, antes de serem apenas expostas na sala, para que aquele registo cumpra a sua função. Assim, os alunos poderiam fazer este registo escrito na parte de trás do PIT com base nos critérios de mediação que construámos. A professora concordou e destacou que aquele registo se calhar precisaria de ser reestruturado. Perante estas justificações, ficou em aberto o convite à professora para mobilizar os critérios de avaliação construídos como objeto de reflexão, pois iria permitir a cada aluno saber e ter consciência de como é que está a ajudar o outro a aprender, e não apenas a realizar parcerias para cumprir o PIT.

Recordando o que já tínhamos concluído com a observação das figuras 2 e 3, sobre este registo de avaliação das parcerias exposto na sala. O mesmo deixou de ser utilizado e, inclusive a data do primeiro registo corresponde à primeira semana de aulas de setembro, verificando-se assim que não existe uma regulação das parcerias como no início foi ilustrado informalmente pela professora. Talvez a justificação seja a dada pela professora da ‘falta de tempo’, ainda que o que observamos mais, até mesmo só pela análise das figuras 2 e 3, foi que os alunos não sabiam o que escrever, ou seja, o que avaliar e destacar nas estratégias utilizadas para ajudar o outro a aprender.

Em seguida apresentamos o registo fotográfico de um PIT preenchido por uma aluna da turma (figura 5), onde é possível verificar que nem a avaliação

Figura 5. PIT de uma aluna da turma do 3.º ano.

através do código de cores, estabelecido com a turma para avaliarem as parcerias, foi feito (rodeado com o círculo encarnado).

Ao falarmos sobre estes registos sentimos que ainda não sabíamos a razão pelo qual o registo da parede (figuras 2 e 3), efetivamente, tinha deixado de ser preenchido, e obtivemos a seguinte explicação: “O que aconteceu é que ao início da semana não temos tempo para chegar a todas as frentes. E em turmas tão grandes, é impossível conseguir organizar tudo. Se calhar, até por minha culpa, ter de insistir mais. Mas ao início da semana é sempre tudo a correr: avaliar tarefas, avaliar PIT’s, preencher a agenda, começar o TEA...temos isto tudo para fazer em tão pouco tempo e vai caindo um bocadinho em esquecimento, mas sim nós usávamos mais quando tínhamos as parcerias com o 2.º ano no período passado, porque tínhamos de ir para o computador e eles iam lá escrever e era logo na hora.”. Mas sendo esta grelha de registo preenchida autonomamente pelos alunos na hora, após cada parceria, voltámos a perguntar à professora se não seria mais importante dar atenção ao facto de os alunos não estarem a refletir primeiro sozinhos sobre o que foi para eles viver este processo de trabalhar com alguém, para o ajudar a aprender, pelo que a mesma acrescentou, “mas a grelha que temos na parede tem o mesmo efeito, vai dar ao mesmo do que escreverem no PIT.”

Considerando que a forma como o registo estava a ser incorporado na rotina dos alunos, não estaria a ser suficiente para que regular a aprendizagens dos alunos, a professora voltou a reconhecer a necessidade de reformular este registo.

Posto isto, quisemos saber como é que a professora cooperante promovia os seus momentos em parceria, ou seja, como é que mediava a aprendizagem com os alunos nos momentos de acompanhamento individual, no TEA. A resposta da professora não foi diretamente ao encontro da pergunta, o que condiz com a falta de evidência das nossas observações sobre como a professora daria esse apoio. A professora disse-nos apenas que “Eu, geralmente, quando vejo os PIT’S à sexta-feira ou durante o fim de semana, faço um levantamento do que é que... dos meninos que preciso de apoiar. No início do ano, até organizávamos por dias esses apoios para eles conseguirem também organizar a semana. Deixámos de sentir essa necessidade, porque já nos conseguimos organizar sem ter esse registo. E eles já sabem que eu estou disponível, ok, quero trabalhar com este menino, com este. E vamos organizando assim. Eles também leem nos comentários e eu faço sempre esse alerta à segunda”.

Quisemos também saber o que achava dos critérios que tinham sido construídos com a turma na última quinta-feira de TEA e se implementaria todos, pelo que ao recordarmos e

mostrarmos a imagem apresentada na figura 4, a professora destacou, “acho que o segundo não, porque como é com um colega, não se adequa tanto, mas os restantes sim”.

Por fim, como também pretendíamos compreender a razão para a professora cooperante ao longo da sua prática privilegiar os momentos de trabalho em coletivo, sem dar tempo aos alunos para primeiro pensarem individualmente, e obtivemos a seguinte resposta: “Quando é um registo formal, ou seja, quando começam a explorar algo novo, fazemos sempre em grande grupo. No TEA depois têm esse privilégio de poder trabalhar individual no que é significativo para cada um. Mas até mesmo nas descobertas da ficha, eles vão partilhando individualmente o que é que estão a pensar, apesar de ser um momento em coletivo. Depois o que fica registado é que é do coletivo. Não há necessidade de eles escreverem sozinhos, senão íamos ter meninos que nunca iam escrever e se calhar assim conseguimos ir chamando e depois registamos as mais significativas para a turma”. Perante o exposto sentimos a necessidade de destacar: “Mas, por exemplo, se a professora no início desse tempo para eles fazerem sozinhos e depois andasse pela sala a apoiar os alunos que iam demonstrando mais dificuldades, se os alunos tivéssemos esse tempo para refletir, não acha que também podia ter uma consciência de quem faz/quem não faz?”. Ao qual a mesma contrapôs, “Mas nós ao observarmos temos essa consciência, conhecendo a turma temos essa consciência”.

Desta forma, entendemos que uma das preocupações da professora cooperante reside na eficiência e organização do contexto, favorecendo a partilha e a colaboração em grupo. Embora esta abordagem facilite a gestão do tempo e a observação das necessidades dos alunos, a mesma limita momentos de reflexão individual, que são cruciais para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos alunos. Assim, identificamos que, apesar das pressões de tempo, é essencial pensar e criar espaços para que os alunos possam refletir individualmente sobre as suas experiências de aprendizagem. Equilibrar momentos coletivos com oportunidades de registos individuais, porque isto pode proporcionar e estimular competências valiosas tanto para os alunos quanto para o professor, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

## Capítulo V – Considerações finais

Apresentamos neste capítulo as principais conclusões do estudo reflexivo realizado sobre a prática de ensino supervisionada, centrado na mediação do processo de aprendizagem que foi observada na turma do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, em que decorreu o estágio.

Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo e com o recurso à observação não participante, a inquéritos por questionário e a entrevistas semiestruturadas, foi possível descrever o contexto da turma, as práticas instaladas de parcerias entre os alunos e a percepção que destas parcerias tinham os próprios alunos e a professora.

Três questões orientaram o nosso estudo: *Quais são as características da mediação da aprendizagem observadas no trabalho de parceria; Qual a percepção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria; Qual a percepção da professora cooperante sobre a aprendizagem no trabalho de parceria.*

Entre as características da mediação observadas, as parcerias caracterizavam-se maioritariamente por serem simétricas, isto é, em que os parceiros assumem papéis semelhantes e se ajudam mutuamente (Santana, 2007; Gilly, 1995). Por outro lado, constatou-se que o foco dos alunos no trabalho de parceria estava orientado para a realização de tarefas, devido talvez, à necessidade de cumprirem o PIT. Talvez por este motivo, as interações entre os parceiros, mesmo nos casos de relações simétricas, eram mais frequentemente explicativas do que desafiadoras à reflexão, isto é, eram interações em que predominava a justificação da resposta dada, em vez da mediação do processo de pensamento do colega na construção de aprendizagens. No fundo, os alunos não praticavam sempre a escuta ativa, que seria uma condição fundamental para que aconteça a aprendizagem (Coll, 1984). No entanto, nem as interações explicativas, nem as interações assimétricas supunham a aceitação passiva de que nos alertava Santana (2007): “As dinâmicas de aceitação passiva não facilitam a construção das aprendizagens”, pois é fundamental que o indivíduo assuma um papel ativo, reflexivo e crítico sobre a própria ação (Santana, 2007; Montiel, 2015).

O foco na realização das tarefas é também evidenciado na percepção dos alunos que era objeto da nossa segunda questão de investigação: *Qual a percepção dos alunos sobre as suas aprendizagens no trabalho de parceria?*

A partir das respostas aos inquéritos por questionário concluímos, que os alunos têm uma visão do trabalho em parceria relacionada com a eficácia da regulação do comportamento

e realização das tarefas para cumprirem o PIT. Por isso, têm alguma dificuldade em identificar como é que ajudam o colega a aprender.

Indo ao encontro da percepção da professora, que era a nossa terceira pergunta de investigação concluímos que:

- A professora faz um uso restritivo do trabalho por parceria. A docente privilegia os momentos em grande grupo, mas nesses momentos também não ocorre o trabalho colaborativo e os alunos acabavam por não participar ou por realizar os exercícios sozinhos, não desenvolvendo qualquer tipo de interações, o que segundo Santana (2007) considera ser menos positivo para a aprendizagens dos alunos, levando-os a não conseguirem aprender em interação com os outros, como o desejado pela professora cooperante.
- Os momentos de parceria que a professora pratica são restringidos apenas aos momentos de TEA porque a professora não olha para o papel da mediação social da aprendizagem como algo fundamental para apoiar a construção de aprendizagens sobre conteúdos, uma vez que para a mesma esse trabalho é feito com alguém que possui mais capacidades para dar suporte ao aluno de forma adequada, ou seja, um adulto. A professora considera que as parcerias servem para os alunos se apoiarem a trabalhar e a regular o seu comportamento e não tanto para aprenderem conteúdos juntos.
- Entre os principais motivos para que a professora propicie momentos de parceria, está a possibilidade de estimularem as relações sociais entre os alunos e não tanto como uma ação estratégica para alcançar as aprendizagens essenciais das diversas de conhecimento.

Com esta prática de ensino supervisionada e a reflexão das parcerias analisadas, perspetivamos o exercício do futuro profissional valorizando a mediação do processo de aprendizagem, na interação professor-aluno e dos alunos entre si, em grande grupo ou aos pares.

- Reconhecemos a influencia significativa da cultura e das interações interpessoais para o desenvolvimento humano (Niza, 1997; Santana, 2007).
- Identificamos que importa adotar meios e critérios, transparentes e claros, que facilitem eficazmente a avaliação e monitorização que a professora e os próprios alunos façam as parcerias.

- Compreendemos que o próprio professor deve encontrar nos seus colegas professores os pares com quem possa enriquecer e aperfeiçoar a prática profissional.

Olhando para todo o trabalho realizado, valorizamos especialmente a importância que descobrimos na modalidade de trabalho de parceria para a aprendizagem dos alunos. Dado que no início do estudo não tínhamos consciência dos critérios da mediação, como os definidos por Feuerstein (Montiel, 2015), e agora sentimos que podemos avaliar melhor a qualidade do trabalho entre pares para uma verdadeira aprendizagem.

Terminamos estas considerações finais a pensar em como é importante ao longo da profissão não termos medo de evoluir e procurar de forma humilde, saber como podemos melhorar, porque na verdade, na nossa perspectiva, acabamos por concluir esta formação inicial a ‘não saber nada’, não no sentido literal da expressão, mas porque cada criança é uma criança, cada par é um par, cada turma é uma turma, e esta consciência é fundamental para, às vezes, vermos melhor aquilo que sozinhos não estávamos a conseguir ver.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Blaye, A. (1992). Mecanismos geradores de progresso en la resolución de díadas de un producto de dos conjuntos por niños de 5-6 años. In A. Clermont & M. Nicolet (Dir.) *Interactuar y conocer* (pp. 45-56). Miño y Dávila Editores.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Edições 70.
- Carvalho, A. & Gonçalves, M. (2000). Formação continuada de professores: O vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão, *Cadernos de Pesquisa*, 111, p.71-94. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300004>
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27(28), 119-138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>.
- Coutinho, M. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (5.ª ed.). Almedina.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed. <http://bds.unb.br/handle/123456789/863>
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l' indiscipline en classe*. INIC.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3). Doi: [10.14221/ajte.2016v41n3.3](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3)
- Gilly, M. (1995). Approches socio-construtives du d'veloppement cognitif. In D. Gaonach & C. Golder (coord.). *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* (Cap. 2, pp.130-167). Hachette. [https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/Gilly\\_95.pdf](https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/Gilly_95.pdf)

- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J. (1992). Resolución de problemas en díadas y progresos cognitivos en niños de 11 a 13 años: dinámicas interactivas y mecanismos socio-cognitivos. In A. Clermont & M. Nicolet (Dir.) *Interactuar y conocer* (pp.71-99). Miño y Dávila Editores.
- Haguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia* (4.<sup>a</sup> ed.). Vozes.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active Learning —Beyond the Future*, pp.1-12. Doi: [10.5772/intechopen.81086](https://doi.org/10.5772/intechopen.81086)
- Martins, O. & Moser, A. (2012) Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes* 7(13), 8-28. <https://doi.org/10.22169/revint.v7i13.245>
- Mercer, N. (1997). *La Construcción Guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Monteiro, M. & Queirós, I. (1994). *Psicossociologia* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Montiel, A. (2015). *Programa de enriquecimento instrumental de Reuven Feuerstein: Ensinar a pensar e sucesso educativo*. Chiado Editora.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D. (coord.), Conceição, J., & Alaim, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In IIE. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Texto Editora.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/observe.pdf>
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. In *Noesis*, 44, 24-26.
- Niza, S. (1998a). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1). 77-98.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_01\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio, & C. Baptista,

- Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola* (Cap. 3, pp.65-88). Artemed.
- Roldão, M. (2009). Concepção estratégias de ensinar e estratégias de ensino. In M. Roldão (Ed.), *Estratégias de Ensino* (pp. 55-69). Fundação Manuel Leão.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_08/2000\\_e\\_m08\\_isantana\\_praticaspedagdiferenciadas\\_pg30.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_e_m08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf)
- Santana, I. (2007). A construção social das aprendizagens. In I. Santana, *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. (Cap. I, pp.11-37). Porto Editora.
- Santana, I. (2013). O trabalho coletivo participado em debate. In *Escola Moderna*, 1(6), 51-58.  
[https://issuu.com/movimentoescolamoderna5/docs/escola\\_moderna\\_serie6\\_2019\\_7.pdf](https://issuu.com/movimentoescolamoderna5/docs/escola_moderna_serie6_2019_7.pdf)
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.  
<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5-51.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_e\\_m35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_e_m35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*, 27, 283-304.  
<http://www.eses.pt/interaccoes>
- Sousa, J. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação* (pp. 661-672). AFIRSE Portuguesa.
- Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp.144-188). M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. (1988) *A Formação Social da Mente*. Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente* (6.<sup>a</sup> ed.). Livraria Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Livraria Martins Fontes.

Wertsch, J. (1998a). *Mind as action*. Oxford University Press.

Wertsch, J. & Tulviste, P. (2002). Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In H. Daniels (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Loyola.

Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed.

#### **Documentos orientadores da Instituição:**

Plano de Turma [PT]. (2023-2024).

Projeto Educativo da Instituição [PEI]. (2022-2025).

Site da instituição (2023-2024).

## Anexos

### 1. Anexo A – Agenda semanal.

3.º ANO   2023/2024					
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08:30 – 09:20	Organização da semana	Português	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
09:20 – 10:10	Português	Educ. Física		Educ. Física	
Recreio					
10:40 – 11:30	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
11:30 – 12:30	Português	Matemática	Português	T.E.A.	Português
Almoço					
14:00 – 14:50	T.E.A.	T.E.A.		Estudo do Meio	Música
14:50 – 15:30				Educação Artística	Conselho de Turma
15:30 – 16:00	Balço do Dia	Balço do Dia		Balço do Dia	

## **2. Anexo B – Entrevista realizada aos alunos da turma do 3.º ano (excerto retirado do portefólio da prática).**

“A entrevista realizada aos alunos da turma foi construída com base no guião fornecido pelas docentes das UC, adaptado de Reis (2011), com o intuito de ficar a conhecer as dinâmicas da sala, turma e professora, ao dar voz às crianças com a implementação desta entrevista junto das mesmas.

(...)

- **“Como é que são as vossas parcerias?”**

“No TEA podemos marcar para fazer um problema a pares, um texto a pares, treinar inglês a pares, também no segundo ano também fazíamos lista de palavras a pares.”

- **“Costumava estar ali uma tabela dos apoios e parcerias do TEA, como é que essa tabela funciona?”**

“Serve para marcar com quem nós vamos fazer uma parceria. Precisamos de duas pessoas para fazer a parceria, uma que não saiba a matéria e outra que saiba, neste caso: foi a RI e a BE, em quê? Reta numérica. Como correu? Bem. Estratégias utilizadas? A BE foi perguntando passo a passo e a RI foi respondendo. As estratégias usadas são as formas como nos explicaram.”

- **“Há mais alguma forma de avaliarmos as parcerias?”**

“No nosso caderno diário há um espaço onde marcamos a parceria e com quem. No final avaliamos essa parceria e dizemos se foi verde, amarelo ou vermelho. Se correu bem, mais ou menos, ou mal.”

- **“Vocês todas as semanas têm de fazer uma parceria ou não?”**

“Não é obrigatório, é só se quisermos e se for preciso.”

- **“Com que frequência vocês fazem parcerias?”**

“Vou te mostrar (folheia as páginas do caderno à procura de exemplos). Há pessoas que fazem todas as semanas parcerias, até há pessoas que fazem duas. Por exemplo, eu no primeiro período fazia parcerias todas as semanas, às vezes mais do que uma parceria e era quase sempre o primeiro trabalho que eu fazia.”

- **“Qual era o motivo de vocês quererem fazer uma escrita a pares?”**

“Porque nós achávamos divertido.”

- **“Em que áreas vocês fazem coisas a pares?”**

“Português, inglês, matemática, quando fazemos pesquisas. Nós também fazemos parcerias às terças-feiras com o segundo ano para quem precisar. Temos de nos inscrever com a professora no computador (...).”