



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

A Aprendizagem Cooperativa no Ensino do Português e do Espanhol

Rita Isabel Gonçalves Dias

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor José Henrique Manso

Covilhã, outubro de 2017

Dedico este trabalho à minha família:

à mulher da minha vida, a minha melhor amiga e conselheira, a minha mãe, pela sua dedicação e paciência;

ao meu irmão, pelo seu otimismo, boa disposição e por me ter abraçado nos momentos certos, apaziguando a minha tristeza e ansiedade,

à minha avó e tia (in memoriam) que me mostraram a importância da minha escolha profissional, ensinando-me que o caminho de um professor se faz com honestidade e persistência.

Agradecimentos

Embora este relatório de estágio seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há vários contributos que não podem deixar de ser realçados. Por essa razão, e acabada esta etapa, não poderia deixar de agradecer a cada uma das pessoas que esteve envolvida na concretização deste trabalho, mesmo sabendo que qualquer palavra usada para demonstrar gratidão, nunca será suficiente.

Quero começar por agradecer à minha mãe e ao meu irmão, que me permitiram a realização deste sonho, e por me terem dado sempre apoio, incentivo, compreensão, paciência e, ainda, por acreditarem em mim e no meu sucesso.

Ao Professor Doutor Henrique Manso, meu orientador, pelo acompanhamento do trabalho e competência científica, pela disponibilidade e generosidade demonstradas ao longo da elaboração do relatório de estágio, assim como pelas correções, sugestões e críticas que foram relevantes durante a orientação. Por este caminho se tratar de um percurso académico, quero agradecer, também, a todos os professores com quem tive o privilégio de me encontrar, e que de algum modo me marcaram pelo rigor, disponibilidade, ajuda e crítica. No estágio pedagógico tive a sorte de ter como supervisores, duas pessoas extraordinárias e de grande profissionalismo que me ajudaram a crescer pessoalmente e profissionalmente, e a encontrar soluções para que, acabada esta jornada, o trabalho surta frutos. Obrigada Professor Doutor Henrique Manso e Professor Doutor José Ignacio Vázquez.

Em relação à prática de ensino supervisionada tive o contentamento de a realizar na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras, com o apoio de duas orientadores extraordinárias, Dr.^a Alice Carrilho e Dr.^a Verónica Cruz. Representaram dois grandes pilares ao longo do estágio. Sempre foram corretas, amigas, incentivadoras e críticas, sendo sempre estas construtivas. Muito obrigada! Ainda agradecer à direção da Escola e a todo o corpo docente, pelos apoios concedidos. Às minhas colegas de estágio, Ana Janela e Mariana Gomes, agradeço pelo apoio e companheirismo ao longo do estágio pedagógico.

Ter amigos é importante, apesar de serem poucos foram eles os impulsionadores que estiveram do meu lado nesta fase, nunca duvidando das minhas capacidades, dando-me o sorriso e o carinho quando as lágrimas se soltavam, a sinceridade, a afirmação do meu pensamento e a inapagável amizade. Obrigada Ana pelas tuas palavras de paz e por me saberes ouvir. Obrigada Rita pela tua sabedoria, sinceridade, força e por todo o apoio prestado na revisão deste trabalho. Obrigada Carolina pelo esforço e dedicação. Obrigada Joana pela compreensão. Ao meu namorado, agradeço por ter estado presente todos os dias na realização deste trabalho e pela compreensão, paciência, força e amizade ao longo destes meses.

Mais uma vez, a todos os meus sinceros agradecimentos!

Resumo

Na sociedade do século XXI, é exigido à escola o combate à exclusão e o exercício da cidadania, sendo, por isso, importante que os alunos saibam viver em comunidade. A prática da aprendizagem cooperativa assenta no desenvolvimento de estratégias que promovam a aquisição de competências sociais, de modo a que os alunos sejam capazes de se organizarem individualmente ou em grupo. Não sendo a solução de todos os problemas educativos, este novo método pode contribuir de forma mais eficaz do que o tradicional, mais individualista e mais competitivo, para o cumprimento de objetivos nas escolas.

No primeiro capítulo, procedemos ao enquadramento teórico da aprendizagem cooperativa procurando demonstrar como esta metodologia é vantajosa na aquisição de competências sociais e académicas por parte dos alunos. Num segundo capítulo, descreve-se a componente prática do estágio pedagógico: a escola, o núcleo de estágio e as turmas atribuídas. São ainda destacadas, individualmente, o estágio na disciplina de português e na disciplina de espanhol, descrevendo a experiência e a produção de atividades cooperativas em cada uma delas, segundo os fundamentos apresentados na primeira parte do trabalho. O objetivo final é demonstrar e refletir sobre o sucesso desta metodologia no âmbito escolar e na prática de estágio supervisionado, assim como o contributo no desenvolvimento cognitivo e ao nível das atitudes do aluno, porque ao incentivarmos a este tipo de estratégia, estamos a promover competências como a cooperação, entreaajuda, responsabilização e a formar jovens cidadãos mais aptos para o mercado do trabalho.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; cooperação; competências sociais; metodologia ensino-aprendizagem; entreaajuda; trabalho de grupo.

Resumen

En la sociedad del siglo XXI, se exige a la escuela el combate a la exclusión y el ejercicio de la ciudadanía, por lo tanto, es importante que los alumnos sepan vivir en comunidad. La práctica del aprendizaje cooperativo se basa en el desarrollo de estrategias que promuevan la adquisición de competencias sociales, de modo que los alumnos se puedan organizar individualmente o en grupo. Aunque no sea la solución ideal para todos los problemas educativos, este nuevo método puede contribuir de forma más eficaz que el tradicional, más individualista y más competitivo, para cumplir los objetivos en los centros educativos.

En el primer capítulo, se hace el marco teórico del aprendizaje cooperativo buscando demostrar como esta metodología es beneficiosa en la adquisición de competencias sociales y académicas por parte de los alumnos. En un segundo capítulo, se describe la componente de prácticas pedagógicas: la escuela, el núcleo de prácticas y las clases asignadas. Se destacan, individualmente, las prácticas en la asignatura de portugués y en la asignatura de español, describiendo la experiencia y la producción de actividades cooperativas en cada una de ellas, según los fundamentos presentados en la primera parte del trabajo. El objetivo final es demostrar y reflexionar sobre el éxito de esta metodología en el ámbito escolar y en la práctica de clases supervisadas, así como la contribución al desarrollo cognitivo y de las actitudes del alumno, porque al alentar a este tipo de estrategia, estamos promoviendo competencias como la cooperación, la ayuda mutua y la formación de jóvenes ciudadanos más preparados para el mercado laboral.

Palabras Clave: aprendizaje cooperativo; cooperación; competencias sociales; metodología enseñanza-aprendizaje; ayuda mutua; trabajo de grupo.

Abstract

On the 21st century society, schools are required to fight exclusion and promote citizenship duties among students making it important to teach them how to live in community. Cooperative learning is an educational approach which aims to organize classroom activities into academic and social learning experiences enabling students to organize themselves or into groups. As this is not the solution for all educational issues, in this new method, students must work in groups to complete tasks collectively toward academic goals, unlike traditional methods that are more focused in individual learning, which can be competitive in nature.

In the first chapter, we try to explain cooperative learning theory by showing how this method helps acquiring academic and social skills from students. The following chapter, describes the practical component of the pedagogic internship: the school, internship core and the classroom selected. Its individually featured in the Portuguese and Spanish classes, the experience and the production of cooperative activities of each one internships reflecting the principles presented in the initial phase. The final objective is to demonstrate and reflect on the success of this methodology in the educational scope and in the practice of supervised internship, as well the contribution in the cognitive development and at the level of the student's behaviours, by incentivizing this kind of strategy, we can grow skillsets like cooperation, mutual aid, accountability and better prepare young citizens for their workplace.

Keywords: cooperative learning; cooperation; social skills; teaching-learning methodology; mutual aid; group work.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Resumen	v
Lista de Figuras	ix
Lista de Tabela	xi
Lista de Quadros	xii
Lista de Acrónimos	xiii
Introdução.....	1
Capítulo 1 - A aprendizagem cooperativa: uma metodologia de ensino.	3
1.1. Aprendizagem cooperativa: origem e conceito	3
1.1.1. Colaboração vs cooperação: diferentes conceitos.....	8
1.2. Componentes básicos para a prática da aprendizagem cooperativa	9
1.3. Os métodos da aprendizagem cooperativa.....	11
1.4. Vantagens da aprendizagem cooperativa	16
1.4.1. Alguns inconvenientes da aprendizagem cooperativa.....	17
1.5. A Aprendizagem Cooperativa na escola do século XXI	19
1.6. Aprendizagem cooperativa: da teoria à prática.....	22
1.6.1. Papel do professor.....	22
1.6.2. O espaço da sala de aula	25
1.6.3. Os grupos cooperativos	30
1.6.3.1. Tipos de grupos	31
1.6.3.2. Formação dos grupos.....	32
1.6.3.3. Papéis atribuídos aos alunos.....	34
1.6.4. A avaliação de grupos.....	35
Capítulo 2 - Prática de ensino supervisionada	37
2.1. Contextualização	37
2.1.1. A escola	37
2.1.2. O núcleo de estágio	40
2.1.3. As turmas atribuídas	42
2.2. Estágio em português	44

2.2.1. Aprendizagem cooperativa: implementação de materiais nas aulas de Português	51
2.3. Estágio em espanhol	57
2.3.1. Aprendizagem cooperativa: implementação de materiais nas aulas de Espanhol	65
2.4. Atividades extracurriculares.....	71
Conclusão	83
Bibliografia.....	85

Lista de Figuras

Figura 1 - Conceito genérico da aprendizagem cooperativa.	7
Figura 2 - Esforços integrados da cooperação.....	10
Figura 3 - Inter-relação entre as quatro ideias-chave de Investigação em Grupo (adaptado de Freitas & Freitas, 2002, p. 24).	13
Figura 4 - Cadeiras dispostas em filas - disposição tradicional de uma sala de aula (apud Teixeira, 2012, p. 170).	26
Figura 5 - Mesas agrupadas (apud Teixeira, 2012, p. 171).....	27
Figura 6 - Disposição das mesas em círculo (apud Teixeira, p. 171).	27
Figura 7 - Disposição das mesas em U (Teixeira & Reis, 2012, p. 175).	27
Figura 8 - Disposição das mesas em filas duplas.	28
Figura 9 - Disposição das mesas juntas.	29
Figura 10 - Disposição fixa de lugares para grupos cooperativos.	29
Figura 11 - Interior da ESQP (bloco A).....	37
Figura 12 - Entrada principal da ESQP.....	38
Figura(s) 13 - Centro Tecnológico em Educação (exterior e interior).	39
Figura 14 - Centro Interpretativo.	40
Figura 15 - Professoras estagiárias da PES no auditório o da ESQP (bloco A).	40
Figura(s) 16 - PowerPoint da 2ª aula de Português (3º período) - Felizmente há Luar, de Luís Sttau Monteiro.....	47
Figura 17 - Exemplo de uma planificação e descritivo de aula.	48
Figura 18 - Ficha de trabalho - Fernando Pessoa e os heterónimos.....	52
Figura 19 - Ficha de trabalho sobre a contextualização histórico-literária do autor de “Amor de Perdição”.	54
Figura 20 - PowerPoint com a correção da ficha de trabalho da contextualização histórico-literária.	54
Figura 21 - PowerPoint com a apresentação das personagens da obra Felizmente há Luar, de Luís Sttau Monteiro.	55
Figura 22 - Papéis com o nome das personagens intervenientes no excerto "Na mão dos reis do Rossio", da obra Felizmente há Luar, de Luís Sttau Monteiro.	55
Figura 23 - Excerto "Na mão dos reis do Rossio" - Felizmente há Luar (Manual Expressões 12º ano, pp. 242-243).	56
Figura 24 - Excerto "Na mão dos reis do Rossio" - Felizmente há Luar (Manual Expressões 12º ano, p. 244).	56
Figura (s) 25 - PowerPoint da 5ª aula da unidade didática "Cuídate".	60
Figura (s) 26 - Planificação da 5ª aula de espanhol da unidade “Cuídate” (2º período).	60
Figura (s) 27 - Plano da unidade didática "Cuídate" (2º período).....	61
Figura 28 - "Agenda de la clase" - tarefa final desenvolvida no 1º período na turma 10º A/B.	66
Figura 29 - Primeira tarefa intermédia para a tarefa final "Agenda de la clase".	66

Figura 30 - Horários escolares da turma do 10º A/B - 2ª atividade intermédia para a "Agenda de la clase".	67
Figura 31 - Registo das datas dos testes da turma 10º A/B - 3ª tarefa intermédia para a "Agenda de la clase".	68
Figura 32 - Registo das datas de aniversário - 4ª tarefa intermédia para a "Agenda de la clase".	68
Figura 33 - Habilidades, defeitos e qualidades da turma do 10º A/B e - 5ª tarefa para a "Agenda de la clase".	69
Figura 34 - PowerPoint com a explicação da tarefa final da unidade didática "Las tecnologías".	70
Figura 35 - Texto com a descrição do objeto "Gafas Paraguas".	70
Figura 36 - Árvores decoradas com palavras elegidas por alunos de português, espanhol, inglês e francês.	72
Figura 37 - Cartaz "Día de la Hispanidad".	72
Figura 38 - Atividade: encontrar o provérbio português correspondente ao espanhol (Biblioteca da escola).	73
Figura 39 - Provérbios afixados nas portas das salas de aula.	73
Figura 40 - Atividades realizadas na comunidade escolar no "Dá de los Muertos."	74
Figura 41 - Jantar de Natal da ESQP - Pura Lã da Covilhã.	75
Figura 42 - Revelação do desafio "Amigo Secreto".	75
Figura 43 - Prova oral - Concurso Nacional de Leitura.	76
Figura 44 - Cartaz da palestra "Alguns segredos da Mensagem pessoana".	76
Figura 45 - Palestra "Alguns segredos da Mensagem pessoana" (auditório Bloco A).	77
Figura 46 - Caixa onde foram colocadas as cartas escritas e marcadores e flores oferecidos a quem as escreveu.	77
Figura 48 - Decorações alusivas à Semana da Leitura - sala dos professores.	78
Figura 49 - Cartaz do desafio para "alimentar" as andorinhas com palavras.	79
Figura 50 - Acróstico - desafio de segunda feira; provérbios no café - desafio de terça feira; "O seu a seu dono" - desafio de quarta feira.	79
Figura 53 - "À volta das quintas" - desafio de quinta feira e "Já li e ainda me lembro" - desafio de sexta feira.	79
Figura 55 - Cartaz do peddy paper "Rota dos Leitores"; exemplo de atividade (baliza 3).	80
Figura 57 - Quinta da Regaleira - Sintra	80
Figura 58 - Teatro Romano, Mérida.	81
Figura 59 - Alunos das turmas do 9º ano - Praça junto à Capela de Santiago de Compostela.	81
Figura 60 - Bom Jesus de Braga, Braga.	82
Figura 61 - Professores responsáveis/vigilantes.	82

Lista de Tabela

Tabela 1 - Síntese do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Arends, 2008, p. 373).....	25
Tabela 2 - Atividade letiva e planeamento da disciplina de Português.	45
Tabela 3 - Atividade letiva e planeamento da disciplina de Espanhol.	58

Lista de Quadros

Quadro 1 - Dimensões da educação para a cidadania (adaptado de Freitas, 2002, p. 99).....	20
Quadro 2 - Diferenças entre os grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa (quadro comparativo adaptado de Freitas & Freitas, 2002, p. 37)	31

Lista de Acrónimos

CTE	Centro Tecnológico em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ESQP	Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras
PAP	Plano de Acompanhamento Pedagógico
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UBI	Universidade da Beira Interior

Introdução

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

(Jean Piaget, p. 96, 1972)

A elaboração do presente relatório de estágio deu-se no âmbito do Mestrado do Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade da Beira Interior (UBI). A componente de cariz empírico, denominada Prática de Ensino Supervisionada (PES) serviu de experiência profissional e pessoal, concretamente, objeto de estudo, que decorreu na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras (ESQP), situada na Covilhã, ao longo do ano letivo 2016/2017. Pretendemos demonstrar, com pertinência, a importância da escolha do tema, Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia de ensino-aprendizagem, e apontar como através da mesma se promove o aumento da motivação dos alunos para a dinamização e enriquecimento de atividades.

A investigação incidiu sobre o tema da aprendizagem cooperativa como metodologia educativa no ensino do português e do espanhol, de modo a salientar a sua importância no combate à exclusão, sendo por isso imprescindível a sua promoção e desenvolvimento ao nível da criação de competências sociais e estratégias que promovam esta aprendizagem nos alunos. Consideramos que, numa etapa final, os discentes estejam aptos a cooperar em grupo na realização de trabalhos e resolução de problemas, sendo neste caso específico na aprendizagem das disciplinas de português (língua materna) e de espanhol (língua estrangeira).

A escolha do tema teve como ponto de partida a observação de trabalhos de grupo organizados em sala de aula. Por outro lado, também o percurso académico criou uma forte convicção na aposta do método cooperativo, constatando-se que é uma mais-valia na aprendizagem. Há processos que, infelizmente, incrementam o individualismo e a competição entre os alunos, contrariamente à aprendizagem cooperativa, através da qual se pode conseguir uma maior motivação nos estudantes, bem como uma dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula, reforçando, deste modo, a construção de melhores alunos e cidadãos. Seguindo esta perspetiva, Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine consideram que a aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância no ensino/aprendizagem, nas relações sociais e nas sociedades contemporâneas, constituindo assim uma resposta aos desafios económicos e sociais que se verificam na sociedade pós-moderna em que vivemos. (Bessa & Fontaine, 2002b, pp. 21-23)

A sociedade em que vivemos privilegia o desenvolvimento global, rápido e intenso, o que implica um evidente aumento de conhecimentos na maioria das áreas do saber científico. No que concerne à educação, acreditamos que o desenvolvimento ocorre, mas a adaptação de novas estratégias no ensino, mais propriamente em sala de aula, rege-se pelo individualismo e pelo alcance de bons resultados. Jean Piaget considera que o conhecimento é construído a partir de pontos de vista e defende que “é acima de tudo, através de interação com outros, combinando sua abordagem de realidade com a de outros que o indivíduo conhece a fundo novas abordagens.” (Piaget, 1974, p. 52)

O presente trabalho estrutura-se em dois capítulos, divididos em duas partes: numa faz-se o aprofundamento teórico do tema escolhido, outra reporta-se à prática de ensino supervisionada.

O primeiro capítulo estabelece uma ligação entre a aprendizagem cooperativa e o contexto educativo, sendo este o principal objeto de estudo. Primeiramente é feito o enquadramento teórico e contextualização com os diferentes períodos da história, a fim de demonstrar a evolução deste tipo de ensino segundo a perspetiva de vários autores, ressaltando as vantagens e o interesse crescente das comunidades científica e escolar em relação à aprendizagem cooperativa. É de salientar que a ajuda mútua é um fator motivador da aprendizagem cooperativa, ainda assim, deverão verificar-se algumas condições para que essa ajuda seja oportuna e proficiente: o papel do professor, a disposição da sala de aula, a formação dos grupos cooperativos, as atividades propostas e a avaliação em grupos. Todavia existem riscos e dificuldades relacionados com a aplicação desta metodologia, facto que acontece porque hoje é ainda difícil conceber um trabalho que não implique alguma forma de interação cooperativa, pelo que compete às escolas proporcionarem aos seus jovens um leque de competências interpessoais que lhes possibilitarão uma participação ativa e positiva num mundo global. Por fim, a nossa investigação irá averiguar em que medida a resolução cooperativa de problemas é uma situação rica de interações sociais e, conseqüentemente, potenciadora ao desenvolvimento cognitivo. Na verdade, para que esta metodologia seja eficaz, é necessária uma “interdependência positiva” que torna as “pessoas cooperativas” levando assim a uma diminuição do “espírito competitivo”.

O segundo capítulo é inteiramente dedicado à nossa prática de ensino supervisionado. Primeiramente descreve-se a instituição, a sua história e constituição. É feita uma caracterização do núcleo de estágio e das turmas atribuídas, nas disciplinas de Português e Espanhol, onde trabalhamos ao longo do ano letivo, assim como a análise dos materiais da prática de aprendizagem cooperativa implementados em cada uma das disciplinas. Para finalizar, apresentam-se as conclusões e reflexões finais, baseados nos objetivos alcançados e observados em sala de aula ao longo da aplicação da prática desta metodologia.

Capítulo 1 - A aprendizagem cooperativa: uma metodologia de ensino.

1.1. Aprendizagem cooperativa: origem e conceito

A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.

(Lopes & Silva, 2009, p. 3)

A expressão aprendizagem cooperativa deve ser entendida não como uma “descoberta”, mas como uma “redescoberta” (Freitas & Freitas, 2002, p. 11), e, embora se mantenha atual no século XXI, tem uma história bem antiga, não sendo por isso inovadora na sua essência. Encontrámos várias definições para o conceito de aprendizagem cooperativa, que é bastante abrangente e transversal, pelo que é muito importante situar o conceito em diversos períodos da história, de modo a compreender a sua origem e evolução.

José Lopes e Helena Silva referem que a origem da expressão é anterior ao nascimento de Cristo, pois em vários escritos da Bíblia e do Talmude mencionam a cooperação entre indivíduos (Lopes & Silva, 2009, p. 21). Por exemplo, considerava-se que, para compreender o Talmude, era necessário a ajuda de um parceiro. No período clássico, Sócrates, entre os gregos e, mais tarde, Quintiliano, entre os latinos, ensinavam os seus discípulos dispondo-os em pequenos grupos e envolvendo-os na famosa “arte do discurso”. O filósofo romano Séneca defendeu o conceito de aprendizagem cooperativa, sendo-lhe atribuído a frase proverbial, *Qui Docet Discit*, ‘Quem ensina, aprende’. Comenius, século XVII, acreditava que a didática podia ser utilizada como prática de educar, assim como um ofício de ensinar, ou seja, que os alunos beneficiavam ensinando e sendo ensinados pelos colegas. Durante a Idade Média e o Renascimento, esta metodologia já era aplicada de forma a facilitar a aprendizagem: por exemplo, os grémios de artesãos colocavam os seus aprendizes em pequenos grupos, devendo os mais habilidosos ensinarem os menos experientes.

Não nos é possível estabelecer com precisão quais os pioneiros do uso da aprendizagem cooperativa na escola. Alguns autores, como Arends (2008) ou Bessa & Fontaine (2002) referem que o movimento pedagógico que está na base da aprendizagem cooperativa terá tido a sua origem nos Estados Unidos da América, ainda que existam experiências semelhantes na mesma época no Canadá, Austrália, Israel e também na Europa, sobretudo na Inglaterra.

Richard Arends (2008) constata que a origem da aprendizagem cooperativa provém da Grécia antiga, embora nos demonstre que os grandes desenvolvimentos contemporâneos

resultaram do trabalho de psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX. Não obstante, muitas vantagens do trabalho em grupo já teriam sido exploradas por pedagogos europeus do século XIX, como Herbart, Froebel ou Pestalozzi. Alguns teóricos do desenvolvimento como Piaget e Vygotsky e teorias mais recentes de processamento de informação constituíram elementos fundamentais para a expansão desta prática. Estes dois últimos autores refletiram sobre o que ocorria dentro de cada indivíduo num determinado contexto social, verificando que, a educação enquanto medula da atividade humana é essencial para o desenvolvimento coletivo e individual, onde o principal foco deste progresso são as origens sociais e os conhecimentos culturais de cada um.

No início do século XX, John Dewey (1916) foi considerado um dos mais eminentes educadores dos Estados Unidos. Apelou à partilha de aprendizagem, com o intuito de a escola se tornar um meio diferente e mais ligado à sociedade:

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. No recreio, durante as brincadeiras e desportos, a organização social ocorre espontânea e inevitavelmente. Há algo para fazer, uma atividade para executar, exigindo uma divisão natural do trabalho, a seleção de líderes e subordinados, a cooperação e emulação mútuas. Na sala de aula faltam o motivo e o cimento de organização social. Do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente. (Dewey, 2002, pp. 23-24).

Alertava o autor para a importância da partilha na aprendizagem, considerando indispensável a união do ensino aos interesses reais da sociedade. Para Dewey, o professor, ao ensinar, pode além de educar contribuir para uma vida social mais justa e igualitária no saber e no aprender.

Se tentámos averiguar a origem do conceito aprendizagem cooperativa, agora, seguindo a mesma metodologia, vamos dedicar-nos à sua definição.

Para Francisco Leitão, a aprendizagem cooperativa pode definir-se da seguinte maneira:

(...) uma estratégia de ensino (...) em pequeno grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros - diferença como um valor - e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem. (Leitão, 2010, p. 10)

Também Arends (2008) entende que a aprendizagem cooperativa promove a aceitação em determinados grupos cooperativos e realça a prática democrática, assim como a aprendizagem ativa e o respeito pelo pluralismo de culturas. O autor é defensor das metodologias cooperativas, tal como Dewey, que considerava a escola como um “espelho da vida social”, pois é nela que os alunos deviam ser sujeitos a metodologias que promovessem o verdadeiro espírito democrático (Leitão, 2010, p. 56).

Porém, para alguns autores este modelo proposto por John Dewey foi considerado um fracasso, como por exemplo, para Emmy Pepitone (1980):

Para esta autora, o fracasso do modelo de escola proposto por John Dewey, onde a utilização dos grupos pares ocupava um lugar importante, ficou a dever-se às condicionantes sociopolíticas da época: em período de glorificação do valor da competição e do sucesso individual, iniciativas ligadas à promoção da cooperação eram marginalizadas, senão mesmo antagonizadas, ao ponto de serem considerados antipatrióticos. (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 139-140)

Deste modo, conseguimos entender o porquê de, aquando de uma fase inicial da aprendizagem cooperativa, os autores, além de se preocuparem com o impacto da mesma na realização escolar, tenham voltado as atenções para outras áreas. Foi o que aconteceu com Robert Slavin, que, no início da década de noventa, produziu uma síntese onde incluiu diversos estudos que deram prestígio à aprendizagem cooperativa em outros aspetos, que não o do rendimento escolar. Os fundamentos teóricos essenciais da aprendizagem cooperativa foram definidos por Robert Slavin, que dividiu em dois grandes grupos as teorias explicativas desta aprendizagem: as cognitivas e as motivacionais. Quanto às primeiras, “dão relevo aos benefícios da construção de conhecimentos novos à custa da reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória”; relativamente às segundas, “consideram o papel da motivação quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (Freitas & Freitas, 2002, pp. 14-15).

Nesta continuidade de pensamento, os autores Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine referem o seguinte:

A aprendizagem cooperativa adquiriu, hoje em dia, um estatuto importante no domínio da psicologia social e da psicologia educacional, quer pelo sólido edifício teórico construído entretanto quer pela quantidade de investigadores que aderiram ao seu estudo quer ainda pelo número de docentes que utiliza com regularidade alguma forma de trabalho cooperativo na sua sala de aula. (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 9)

Os autores consideram que, no âmbito do trabalho da aprendizagem cooperativa em sala de aula, o aluno, relativamente ao desempenho do seu trabalho, assume um papel autónomo e uma descoberta pessoal dos conhecimentos no âmbito da sua inserção em pequenos grupos. Defendem ainda que a aprendizagem cooperativa poderá proporcionar aos

alunos claros benefícios ao nível da realização escolar, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar psicossocial.

Também Andy Hargreaves refere que a aprendizagem cooperativa “não é simplesmente uma outra possibilidade ao dispor do professor” e que pode ser um complemento bastante útil, justificando:

(...) constitui antes uma resposta e uma compensação para o suposto «vazio da socialização» existente nas relações familiares e comunitárias de muitos jovens, especialmente aqueles que são cultural e socialmente mais desfavorecidos. Portanto a aprendizagem cooperativa ofereceria não só uma melhor aprendizagem cognitiva, mas também competências sociais bastante necessárias. As atividades e papéis que propõe e a linguagem especializada que os rodeia são, pois, vistos como uma forma de confrontar e preencher um vazio de competências sociais que se supõe ser vivido por muitas crianças, quer em casa, quer na rua. (Hargreaves, 1994, p. 89)

Este conceito de aprendizagem, no nosso entender, constitui uma hipótese e um contributo credível, facto que já pudemos comprovar ao longo desta análise pelo sucesso da estratégia obtido noutros países, no entanto, também sabemos que está longe de ser a “solução milagrosa” que muitos anseiam.

José Lopes e Helena Silva definem aprendizagem cooperativa como uma “metodologia com a qual os alunos se ajudam num processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto”. Deduzimos, segundo estes autores, que cooperar é trabalhar para alcançar determinados objetivos comuns e não individuais, como acontece no ensino tradicional (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Freitas & Freitas (2002), inspirados pelas teorias de Piaget e Vigotsky, defendem que o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e que para a construção do saber é necessário a interação dos alunos em pequenos grupos, estimulando à capacidade do pensamento e do diálogo. Na verdade, Piaget e Vigotsky admitem que, se a informação não for processada, não se transforma em conhecimento, ou seja, o saber por transmissão verbal não leva a um total conhecimento. Primeiramente, o processo passa por uma análise e avaliação da informação, não obstante, quando um aluno explica aos outros aquilo que aprendeu, por transmissão oral, reconstrói o conhecimento que reteve na memória e consegue construir novos conhecimentos.

Com base no que foi dito, e considerando os vários autores que fomos referenciando, a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma metodologia que envolve uma panóplia de métodos de aprendizagem em grupo, entre alunos com níveis de aprendizagem dissemelhantes, sendo por isso preferencial a heterogeneidade entre turmas. O professor pode e deve implementar nas suas aulas esta metodologia, com o objetivo de uma verdadeira ocupação de aprendizagem coletiva, em que cada um dos seus alunos cultiva o interesse por

reforçar, adquirir e elevar o mais possível as suas aprendizagens, mas também a dos colegas, por meio de interação entre todos, pondo de parte o individualismo e o ensino tradicional. É assim uma metodologia de aprendizagem estimulante, ativa e aberta, em que ninguém falha, mas todos são vencedores! Nos dias de hoje, o mais importante é que os jovens se tornem flexíveis, que saibam e possam cooperar, mas também trabalhar individualmente e competir, desde que se saibam adaptar a cada situação, sempre com o fim de lhes proporcionar experiências de aprendizagem.

Em formato de esquema, a ideia de aprendizagem cooperativa é a seguinte:

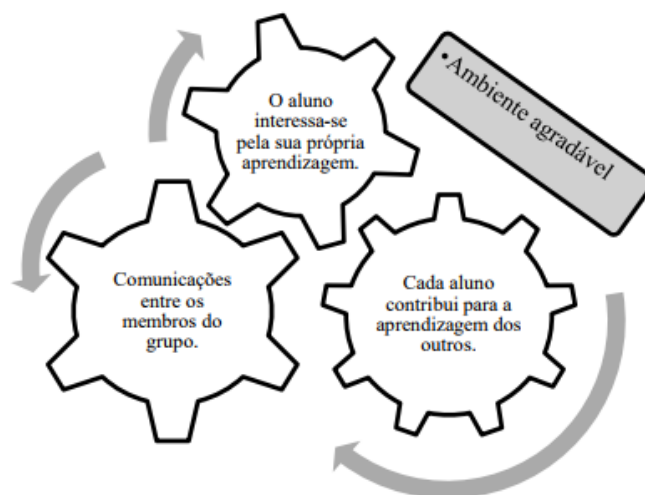


Figura 1 - Conceito genérico da aprendizagem cooperativa.

Este esquema pode ser equiparado à reflexão dos autores Freitas & Freitas (2002), que assemelham o conceito de aprendizagem cooperativa a um grande chapéu-de-chuva que cobre muitas estratégias, servidas por práticas adequadas, que podem ser aplicadas em vários níveis de escolaridade, em que os próprios professores podem inventar algumas dessas práticas.

Podemos deduzir que, cada vez mais e mais cedo, o ser humano sente a necessidade de estar em grupo, em sociedade, ao contrário daquilo que acontecia no passado. Por exemplo, existem estudos que têm demonstrado que a falta de adaptação ao primeiro emprego não se deve exclusivamente à falta de capacidades ou conhecimentos para desempenhar as funções atribuídas, mas sobretudo à falta de competências interpessoais de que precisam os jovens quando ingressam no mundo do trabalho. A aprendizagem cooperativa deve ser vista pela educação como um método facilitador e promotor de atitudes e comportamentos socialmente valorizados.

No caso particular da nossa prática nas aulas durante o estágio pedagógico, tentámos criar ambientes em sala de aula que tivessem as características descritas anteriormente, o que na verdade foi conseguido pois os alunos, na sua maioria, revelaram ser verdadeiros

colegas de equipa, cumprindo individual e coletivamente com as suas tarefas, refletindo-se nos trabalhos propostos como tarefas finais ou no final das aulas cooperativas lecionadas em Português e em Espanhol.

1.1.1. Colaboração vs cooperação: diferentes conceitos

Embora o tema deste trabalho científico seja a aprendizagem cooperativa, será importante distinguir aprendizagem cooperativa de aprendizagem colaborativa, a fim de evitar possíveis interpretações erróneas. Segundo os autores Luísa Freitas e Cândido Freitas, o significado dos termos é diferente, pois “colaborar tem mais amplitude do que cooperar, o que fará da aprendizagem cooperativa uma espécie de um género (...)” Os mesmos autores, para que esta ideia seja elucidativa, exemplifica:

Se numa turma empenhada num projeto que exija a produção de materiais diversificados, o professor designar diversos grupos para executar partes do trabalho (por exemplo, um grupo escreve o texto, outra trata de obter os gráficos necessários, etc.) existe colaboração, mas não existe cooperação intergrupos. Isto porque o projeto final será uma colagem e não uma estrutura elaborada com a participação de todos, cooperativamente. Mas em cada grupo que realizou a parte do trabalho que lhe competia pode ter havido cooperação, se se respeitar os princípios gerais aplicáveis à técnica usada. (Freitas & Freitas, 2002, p. 22)

Segundo este exemplo, os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa são distintos na forma como se realiza cada processo, no entanto, ambas se baseiam no mesmo princípio basilar: o trabalho de vários indivíduos para alcançar objetivos comuns, apelando à interajuda no momento da sua aplicação. Todavia, na aprendizagem colaborativa existem menos regras impostas pelo professor, e, na escolha e distribuição das tarefas a realizar pelos alunos, há uma maior liberdade, face a métodos da aprendizagem cooperativa. No trabalho cooperativo, os alunos trabalham sempre em conjunto em todas as etapas de uma determinada prática, por sua vez, no trabalho colaborativo cada aluno tem uma diferente função na resolução de uma determinada proposta, tendo assim cada um a seu encargo uma parte do trabalho.

Em suma, no nosso entender, desde que os conceitos estejam devidamente diferenciados, podem ser usados, mas nunca como se fossem sinónimos, tal como afirma o autor Panitz, “(...) **[c]olaboração** é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto **cooperação** é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final” (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2002, p.22). Em relação ao meio escolar, sabemos que se fala na possibilidade de as escolas possuírem uma “cultura de colaboração” e que essa deve ser alargada a toda a

comunidade escolar, contudo, para que essa “cultura de colaboração” se fortaleça, é imprescindível que existam momentos para se aprender cooperativamente.

1.2. Componentes básicos para a prática da aprendizagem cooperativa

José Lopes e Helena Silva referem que a “cooperação é mais que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais” (Lopes & Silva, 2009, p. 15). Assim, para que a aprendizagem seja cooperativa torna-se fundamental que estejam presentes cinco elementos essenciais na sala de aula: *a interdependência positiva, a interação face a face, a avaliação individual/responsabilização, skills interpessoais* e, por último, *a avaliação do processo de trabalho de grupo*.

De acordo com Johnson e Johnson, citado por Freitas & Freitas (2002 pp. 25-34), o primeiro e o mais importante da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, que se caracteriza pelo sentimento do trabalho em conjunto para um objetivo comum, no qual cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas, sendo por isso o elemento principal, pois sem ele não há cooperação. É impossível alguém ter êxito individualmente, pois o interesse de cada um pelo sucesso do próximo resulta na partilha de recursos e na entreaajuda entre os elementos do grupo. Recorrendo a uma analogia futebolística, Freitas & Freitas comparam esta interdependência com a marcação de um golo e o festejo que ocorre depois do sucedido, isto porque só um jogador marca, contudo, o festejo é coletivo, assim como o trabalho e a recompensa final (Freitas & Freitas, 2002, p. 26).

O segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a interação face a face, que salienta a oportunidade de interação entre os colegas e espírito de entreaajuda, de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos. Uma vez conseguido o primeiro elemento é necessário criar a oportunidade aos estudantes de promoverem o sucesso uns aos outros, o que pode incluir explicações orais sobre um determinado problema, discussões sobre várias matérias de estudo e troca de conhecimentos entre os alunos. Freitas & Freitas (2002) e Lopes & Silva (2009) ainda acrescentam que, para um proficiente funcionamento da interação face a face, os grupos não podem exceder os quatro elementos.

O terceiro elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem. O grupo deve ser responsável por alcançar os seus objetivos e cada membro deve ser responsável por contribuir com a sua parte para o trabalho, garantindo sempre a participação de todos. Os objetivos devem ser claros e todos os membros do grupo devem estar aptos e capazes de reconhecer o seu progresso, esforço e contributo individual. Os alunos aprendem assim em conjunto para, posteriormente, serem capazes de evoluir mais individualmente.

O quarto componente essencial, segundo Freitas & Freitas é o *uso apropriado de skills* interpessoais¹, onde as competências da comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflitos são decisivas. Nos grupos de aprendizagem cooperativa os alunos são obrigados a aprender conceitos académicos, contudo, também as regras e comportamentos interpessoais e de grupo são importantes, de modo a que consigam trabalhar em grupo. Ao contrário do que pensam alguns especialistas, a aprendizagem cooperativa é bem mais complexa do que a aprendizagem competitiva e individualista, porque os alunos têm de se envolver simultaneamente em trabalhos individuais e em trabalhos de equipa.

O último e quinto componente essencial da aprendizagem cooperativa é a avaliação do processo do trabalho de grupo, que se baseia na capacidade que os alunos têm de se organizar e avaliar no trabalho feito. O trabalho de grupo sucede quando os seus membros discutem estratégias para averiguar de que modo poderão atingir com sucesso os seus objetivos de modo a que as relações de trabalho se mantenham eficazes.

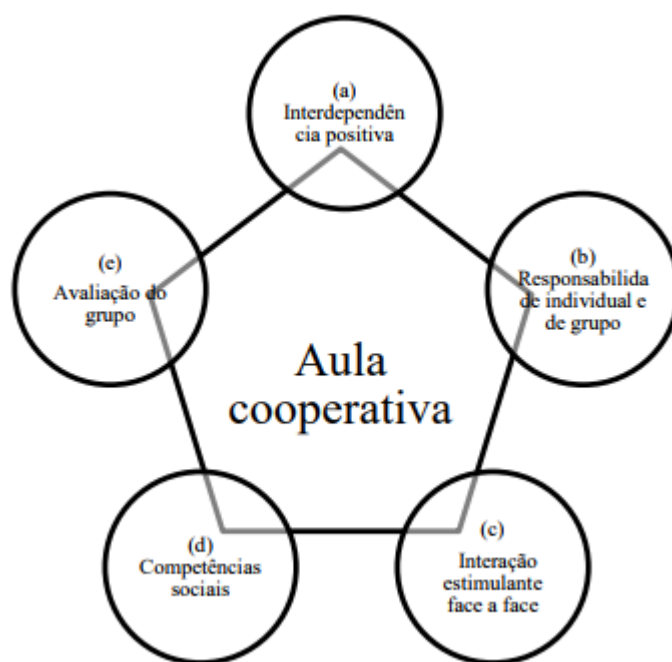


Figura 2 - Esforços integrados da cooperação.²

A figura (3) ilustra o que vários autores defendem, salientando que estes cinco elementos-chave são essenciais da aprendizagem cooperativa e não atuam isoladamente, ou seja, são interdependentes.

¹ Outros autores, em vez do termo inglês *skills*, preferem vocábulos portugueses como 'competências' ou 'componentes'.

² Adaptado de: Freitas & Freitas, 2002, p. 36, adaptado de Johnson & Johnson, 1999, p. 170.

1.3. Os métodos da aprendizagem cooperativa

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos diferentes métodos cooperativos que contribuem para o problema de desigualdade no sistema educacional, proporcionando relações sociais em que todos os alunos interagem de acordo com o mesmo estatuto, não dependendo do seu passado cultural e linguístico (Bessa & Fontaine, 2002; Freitas & Freitas, 2002; Arends, 2008). Existe uma grande variedade de métodos de aprendizagem cooperativa, contudo, este capítulo será dedicado, apenas, a alguns dos métodos que considerámos mais interessantes e que, de algum modo, estiveram presentes ao longo da nossa prática de estágio supervisionada. Apresentaremos os métodos escolhidos por ordem cronológica, seguido da inserção de cada um no contexto de desenvolvimento que o caracteriza.

O método *aprendendo juntos* foi desenvolvido por David e Roger Johnson nos inícios dos anos sessenta e, segundo Luísa Freitas e Cândido Freitas, “*Apredendo Juntos é dos métodos que mais salienta a filosofia da aprendizagem cooperativa, é muito flexível, não havendo, portanto, passos muito definidos, sobretudo com procedimentos muito concretos (...)*” (Freitas & Freitas, 2002, p. 50). Pode ser utilizado nas diferentes disciplinas curriculares, sendo os alunos distribuídos por grupos heterogéneos de quatro a cinco elementos.

Relativamente aos materiais ou à tarefa a ser realizada por este método os autores Freitas & Freitas constataam o seguinte:

Pode tratar-se de uma tarefa que envolva a resolução de um problema, que inclua tomadas de decisão complexas ou simplesmente a resposta a um questionário final de um capítulo de um manual; pode constar da elaboração de um ensaio ou da realização de um questionário ou de uma experiência; pode tratar-se de uma unidade curricular ou apenas de uma actividade para aprendizagem de nova metodologia de pesquisa como a consulta de um dicionário. (Freitas & Freitas, 2002, p. 49)

Por exemplo, podem ser distribuídas fichas de trabalho e, no final, cada um dos grupos entrega apenas uma ficha, que será avaliada. Na realização desta atividade não existe qualquer tipo de recompensa, sendo que este método tem como objetivo promover nos alunos “um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objetivos e aos elementos do grupo, o que levará cada um dos alunos a sentir-se compelido a dar o melhor de si próprio para o sucesso do grupo” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 60). Os mesmos autores, citando Johnson e Johnson, ainda referem que cabe ao professor “avaliar continuamente o nível de realização de cada aluno, dando assim informação aos indivíduos e aos grupos acerca das contribuições individuais e, com isso, responsabilizando as pessoas ao longo do processo” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 60).

O método *investigando em grupo* foi sistematizado por Shlomo Sharan e, em certa parte e por Yael Sharan em Israel, nos meados dos anos setenta. *Investigando em grupo*, tem

as suas raízes na filosofia de educação de Dewey, que defendia que “a aprendizagem significativa se processa através das etapas do inquérito científico durante as quais os alunos experienciam como se gera o conhecimento” (Freitas & Freitas, 2002, p. 53 *apud*, Sharan & Sharan, 1992, p. 19).

Este método combina tarefas individuais por pares e em grupo, oferecendo, no final da sua realização, recompensas ao grupo, tendo em consideração as realizações de cada indivíduo. Os alunos podem tomar a decisão da forma como poderão abordar uma determinada temática, apresentada pelo professor, e, “cabe aos alunos selecionar o que vão abordar, como vão fazer e qual o objetivo final do seu trabalho” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 63). Após a recolha e seleção, os alunos trabalham do seguinte modo:

(...) individualmente, embora a integração, o resumo e a apresentação de resultados seja da responsabilidade coletiva. Durante a avaliação, na qual participa o grupo e os restantes elementos da turma, são tidos em consideração quer os elementos cognitivos de aprendizagem, (...), quer outros elementos como a motivação e o envolvimento dos elementos. (Bessa & Fontaine, 2002, p. 63).

Cabe ao professor deliberar e observar se os alunos conseguem aprender as matérias trabalhando cooperativamente, e, sendo assim, pode aplicar este método, pois os discentes já têm competências desenvolvidas que lhes permitirão uma maior autonomia. Deve ainda acrescentar-se que os alunos neste método têm uma grande autonomia, não sendo necessário que o professor lhes diga o que fazer, pois são os próprios alunos que tomam as decisões em grupo. Deste modo, é desenvolvida uma “motivação intrínseca ao próprio grupo, através do trabalho. Vão investigar o que de facto lhes interessa investigar” (Freitas & Freitas, 2002, p. 54).

Como comprovámos até ao momento, as ideias-chave ilustradas no esquema apresentado estão relacionadas. Podemos, igualmente, reforçar esta ideia através das palavras de Sharan & Sharan:

“Motivação intrínseca refere-se à natureza do envolvimento emocional com o tópico que estão a estudar e na persecução do conhecimento que pretendem adquirir. A finalidade é que os alunos fiquem envolvidos pessoalmente na procura da informação que precisam para a compreensão do estudo.” (Sharan & Sharan, 1992, p.19 *apud* Freitas & Freitas, 2002, p. 54)

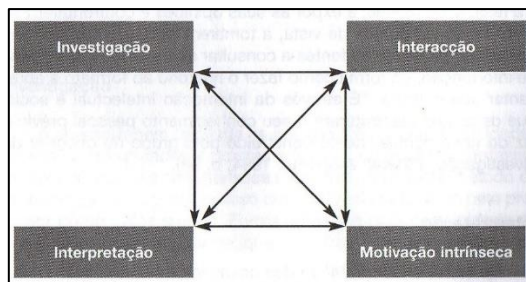


Figura 3 - Inter-relaçao entre as quatro ideias-chave de *Investigaçao em Grupo* (adaptado de Freitas & Freitas, 2002, p. 24).

O método da *controvérsia construtiva* surgiu em meados dos anos setenta, e veio a comprovar que “deve existir controvérsia em turmas a trabalhar cooperativamente, pois caso contrário pode haver apatia e desinteresse pelos outros e pelas tarefas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 60). Numa aula cooperativa, ou tradicional, nunca se deve evitar a controvérsia, porque dessa forma os alunos nunca desenvolvem as competências essenciais para a capacidade de memorizaçao e o elevado nível de pensamento.

O método identificado é, habitualmente, utilizado em debates sobre um determinado tema em sala de aula, onde existe uma forte possibilidade de surgirem respostas em desacordo ou até mesmo opiniões diferentes. Contudo, quando é utilizado num meio onde existe a metodologia da aprendizagem cooperativa, os alunos não se esforçarao tanto por ter em razao, mas prestarao muito mais atençao aos argumentos contra e a favor, contrariamente ao que acontece no ensino tradicional.

O debate e a controvérsia têm imensos benefícios, como, “promoverem a categorizaçao e a organizaçao da informaçao para chegar a conclusões; a apresentaçao, defesa e elaboraçao de posiçoes e seus argumentos (...)” (Freitas & Freitas, 2002, p. 61). Os professores devem “compreender o que é a controvérsia, como os estudantes beneficiam com isso, como o conflito intelectual beneficia com os aspectos académicos” (Freitas & Freitas, 2002, p. 61). Em ambos os casos existe desacordo, argumentaçao, debate de ideias e opiniões, contudo, se estes forem bem aplicados e desenvolvidos, existem estudos que comprovam a criaçao de relacionamentos positivos e, sobretudo, de controvérsia, desenvolve a “amizade e o suporte social dos participantes” (Freitas & Freitas, 2002, p. 67).

Existem cinco elementos essenciais para que este método funcione com a metodologia da aprendizagem cooperativa: contexto cooperativo, diversidade das participantes, informaçao relevante distribuída a todos, desenvolvimento prévio de determinadas competências e argumentaçao racional (Freitas & Freitas, 2002, p. 63). A finalidade deste método é chegar a uma síntese que “seja melhor que qualquer uma das soluçoes parciais” e que também “consiga que todos se revejam nela e se envolvam nas soluçoes encontradas em conjunto para os problemas em discussao” (Freitas & Freitas, 2002, p. 63).

Um dos mais conhecidos métodos, denominado *Jigsaw*, foi desenvolvido com o fim de combater a marginalização racial nas escolas do Texas, nos Estados Unidos, nos finais dos anos setenta. Este método é particularmente adequado para o uso do texto como principal recurso, pelo que, os alunos devem ter algumas competências mínimas de leitura, sendo possível ser “utilizado com alunos a partir do quinto ano de escolaridade, em matérias relacionadas com as ciências, os estudos sociais e a literatura” (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 61).

Em sala de aula os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos de cinco ou seis elementos, e cada grupo deve ter um líder, escolhido pelo professor, com a tarefa de organizar e auxiliar no funcionamento do grupo, devendo evitar conflitos e ser o mediador entre o grupo e o professor. Os alunos envolvem-se, em grupo, em diversas tarefas que lhes permitirão adquirir domínio sobre a temática atribuída, sendo que os mais “aptos” em cada uma das matérias abordadas exercem um papel importante dentro do grupo, podendo desta forma auxiliar os colegas com maiores dificuldades. Exemplos de materiais aplicáveis a este método são as biografias, pois, deste modo, “pode-se assim estudar a infância, a vida familiar como adulto, os aspetos vários da figura desejada (...) é indispensável que se possam dividir em segmentos coerentes que sejam distribuídos pelos membros dos grupos” (Freitas & Freitas, 2002, p. 69).

Quanto à avaliação, é feita de forma individual, não existindo recompensas para o resultado final do grupo, pois, tal como afirmam os autores Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine “a organização das atividades dentro do *Jigsaw* torna os alunos dependentes dos colegas para poderem dominar o conjunto da matéria sobre o qual vai incidir a avaliação”, ou seja, os alunos são assim responsáveis por aprender e por ensinar e dependem uns dos outros, logo o fracasso de um é o insucesso de todos (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 62).

Para finalizar, falaremos de mais dois métodos incluídos na aprendizagem em equipas de estudantes: *STAD* - *Students Team Achievement Divisions*, e *TGT* - *Teams Games Tournaments*.

Relativamente ao primeiro método, ele foi desenvolvido nos finais dos anos setenta por Robert Slavin. Quanto ao segundo, é considerado um dos métodos pioneiros, desenvolvido no início dos anos setenta por David De Vries e Keith Edwards. Relativamente ao funcionamento, pudemos constatar que não surge agregado a mais nenhum método, com isto queremos dizer que estes métodos não se podem aplicar alternadamente com outros, dado que surgem como uma forma de organização de turma que pretende “a tónica nos fins do grupo e no seu sucesso, pois só quando todos os membros do grupo aprenderem o que deve ser aprendido o trabalho do grupo se completa” (Freitas & Freitas, 2002, p. 73).

Existem três conceitos essenciais subjacentes a estes métodos, que são referidos pelos autores Luísa Freitas e Cândido Freitas: “recompensas ao grupo, avaliação individual e iguais oportunidades para o sucesso” (Slavin 1994, p. 3 apud Freitas & Freitas, 2002, p. 73).

Nestes métodos são utilizadas as “recompensas grupais”, por exemplo, certificados, caso cumpram as metas estabelecidos, por forma a motivar, intrinsecamente os grupos, afastando todas as possibilidades de competição, uma vez que a recompensa a obter é em grupo e não de modo individual. Como já referimos anteriormente, a avaliação individual significa que “o sucesso do grupo depende da aprendizagem individual de todos os elementos do grupo” (Freitas & Freitas, 2002, p. 74), isto é:

significa que aquilo com que os estudantes contribuem para a sua equipa se baseia no seu progresso em relação ao seu desempenho anterior. Isto assegura que os que têm um bom, médio ou fraco desempenho são igualmente desafiados a fazerem o seu melhor e o contributo de todos os membros do grupo será valorizado. (Slavin, 1994, p. 4 apud Freitas & Freitas, 2002, p. 74)

O método *STAD - Students Team Achievement Divisions*, quanto à sua estrutura de implementação, incluiu a apresentação da matéria, seguindo-se o trabalho de grupo sobre ela, em que os melhores alunos deverão auxiliar os que têm mais dificuldade. No final, todos os estudantes são avaliados de forma individual, sendo a classificação o espelho da melhoria dos resultados. Assim, também é avaliado como o trabalho de grupo ajuda os alunos a melhorar os seus resultados de base. O desempenho do grupo será medido não só pelos resultados do trabalho feito pela equipa, mas também pelas estratégias propostas da metodologia de ensino-aprendizagem. Este método tem a vantagem de poder ser utilizado em diversas disciplinas, seguindo a hierarquia lógica: o professor apresenta primeiramente a matéria; em seguida, organiza os grupos, constituídos por quatro ou cinco elementos; posteriormente, cada um dos grupos trabalha a matéria explicada.

O método *TGT - Teams Games Tournaments* é idêntico ao STAD, quanto ao funcionamento, constituição de grupos e no papel desempenhado pelo docente: “a única diferença é que o STAD usa *quizzes*³ individuais no fim de cada lição enquanto o TGT usa jogos académicos” (Slavin, 1995, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 74).

No capítulo II serão descritos e justificados os métodos utilizados no âmbito da prática de ensino supervisionada nas disciplinas de português e espanhol, e de que modo foi positivo não só por todo o labor científico apresentado neste capítulo, mas também pela prática dos mesmos em contexto de sala de aula com atividades de teor cooperativo, realizadas de raiz.

³ Quiz é um teste de resolução muito rápida, normalmente com estrutura de escolha múltipla ou verdadeiro-falso, que permite ao professor verificar imediatamente se os conhecimentos de uma matéria foram corretamente assimilados. in: Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002), p. 74. *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

1.4. Vantagens da aprendizagem cooperativa

Uma das vantagens mais referidas na interação em pequenos grupos através de métodos de aprendizagem cooperativa é a oportunidade da partilha de recursos e conhecimentos. Da vasta literatura sobre este tema ressalta a importância de dar e receber ajuda. A aprendizagem cooperativa é bastante benéfica para o sucesso escolar e desenvolvimento psicológico dos alunos, assim como no combate à exclusão da relação étnica e à redução dos conflitos em meio escolar. Segundo esta visão os autores, Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine referem o seguinte:

Julgamos que a aprendizagem cooperativa poderá ocupar um lugar próprio no quadro de soluções que possam emergir perante estes novos desafios. Um quadro socialmente inclusivo, em que a escola possa constituir um lugar de interpretação da sociedade e de promoção nos alunos de comportamentos de solidariedade e dum quadro de referências comuns, pelo que a performatividade não pode constituir o seu fundamento último. (Santos, 1993 apud Bessa & Fontaine, 2002a, p. 137)

Considerando a opinião dos autores podemos constatar que os métodos cooperativos podem contribuir para a resolução de problemas de desigualdade, já que a aprendizagem cooperativa cria relações sociais entre os alunos que são integrados em “grupos heterogéneos”, interação mediante o mesmo estatuto, “independentemente do seu passado cultural ou linguístico” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 138).

Ainda assim, a vantagem mais significativa deste método é a transformação de uma escola numa comunidade cooperativa, “o que em muito contribuiria para a resolução de problemas que as escolas e as sociedades contemporâneas enfrentam” (Bessa & Fontaine, 2002a, p. 141). A opinião que mais vinca esta ideia é a de Forest:

(...) a escola, enquanto comunidade cooperativa, seria sobretudo, um espaço de inclusão, «em que ninguém é excluído devido a questões de raça, religião, características de personalidade, diferenças de opinião ou pela manifestação de interesses ou atitudes pouco convencionais», onde existe um claro sentimento de pertença e um importante trabalho em direção a objetivos comuns, sem que para isso tenda para formas de homogeneização cultural ou comportamental. (Forest, 1998, p. 292 apud Bessa & Fontaine, 2002, pp. 141-142)

Podemos deduzir que a aprendizagem cooperativa surge como uma alternativa ao sistema tradicional de ensino-aprendizagem, considerada uma metodologia e estratégia de bastante prestígio e eficácia. Isto acontece porque predominam atividades de aceitação das diferenças, promovendo o respeito pela opinião do outro e o aumento de autoestima e da motivação e satisfação do aluno.

Quanto ao sucesso escolar, o aluno ganha estímulos, desenvolve o pensamento crítico, adquire uma maior clarificação de ideias, como, por exemplo, numa discussão ou num debate, e há um maior desenvolvimento de competências de expressão oral. Deste modo, o professor consegue equacionar novas formas de avaliação, quer a nível de grupo, quer a nível individual, sendo assim possível informar os alunos, com maior regularidade, sobre a evolução da sua aprendizagem.

1.4.1. Alguns inconvenientes da aprendizagem cooperativa

Muitas teorias defendem sem reservas a metodologia de ensino da aprendizagem cooperativa, no entanto, existem outras tantas que desencorajam a sua prática, e, no nosso entender, são levantadas algumas questões que têm fundamento e lógica.

É sabido que vivemos num mundo extremamente competitivo, atitude incutida por uma sociedade moderna e exigente. Posto isto, e devido à importância da escola neste meio circunscrito pelo sucesso no aproveitamento escolar, não será obrigação das escolas prepararem os seus alunos para lidarem com esta competitividade? O processo de aprendizagem cooperativa e o tradicional pertencem intrinsecamente só ao indivíduo? Os alunos sobredotados serão prejudicados aquando da sua integração em turmas onde se desenvolvem atividades de aprendizagem cooperativa? Serão motivadoras as recompensas, a existirem, quando aplicados os métodos da aprendizagem cooperativa em sala de aula? As dúvidas são pertinentes e merecem que lhe dediquemos alguma atenção.

Como seres sociais podemos afirmar que a competição pode envolver aspetos positivos e negativos. Infelizmente, na maior parte das vezes a competição que é feita nas escolas é negativa: por exemplo, situações de quem “perde” e quem “vence” podem levar à humilhação, desencorajando alunos capazes e motivando os que tiveram êxito. Não é esta a finalidade da escola. A escola deve procurar que todos tenham êxito, e por isso, planificar e criar estratégias que levem a esse fim. Descurando a nossa preferência pela aprendizagem cooperativa, perante a situação-tipo apresentada, seria possível introduzir diferentes técnicas com alguma competição entre grupos, de modo a que essa competição possa ser considerada saudável e benéfica para todos.

Relativamente à segunda questão, há que ter presente a noção de que cada um aprende por si, no entanto, existe um conjunto de aprendizagens individuais que são irrefutavelmente sociais, como é o caso das que ocorrem na escola. Após uma longa investigação, percebemos que existe uma grande importância no papel da aprendizagem social, o que demonstra bem que aprender não é, “apenas, um problema do indivíduo isolado, mas que depende das estruturas em que ele vive” (Freitas & Freitas, 2002, p. 16). A escola é a instituição que, depois da família, tem maior responsabilidade na formação de uma criança,

adolescente, adulto, não sendo aleatório o facto de ser o professor o primeiro mediador social das aprendizagens escolares, ensinando, por exemplo, a ler e escrever.

Os alunos sobredotados serão prejudicados aquando da sua integração em turmas onde se desenvolvem atividades de aprendizagem cooperativa? Esta foi uma questão que nos surgiu durante a prática de estágio, tendo como ponto partida os dois tipos de grupos com quem tivemos contacto nas diversas turmas: homogéneos e heterogéneos. Em relação ao primeiro grupo, verificámos que o professor consegue cumprir os objetivos que determina para cada aula, obtém ótimos resultados no momento de avaliação e quase todos os alunos desenvolvem ao máximo as suas capacidades e aptidões. Pelo contrário, nas turmas com grupos heterogéneos o professor estimula algumas vezes os menos aptos e não prejudica os melhores, além de que não permite o isolamento social dos primeiros, que por norma são provenientes de estratos sociais menos favorecidos. A aprendizagem cooperativa tentou sempre tomar uma posição em relação a esta dualidade, pois em relação ao segundo tipo de grupos seria necessário intervir mediante as necessidades expostas.

No nosso entendimento, a aprendizagem cooperativa pode ser benéfica para ambos os casos. Um dos problemas que existem com a heterogeneidade dos grupos, onde se inserem os alunos sobredotados, é o medo de alguns pais, pois temem que eles “acabem por ser “explorados” se colocados em grupos nos quais não existam condições para que eles sejam dinamizadas para aprendizagens mais exigentes” (Freitas & Freitas, 2002, p. 17). Tomemos como exemplo um estudo feito na Universidade de Connecticut, no início da década de 90 do século XX, sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa em alunos sobredotados:

Nessas turmas foram utilizados materiais curriculares específicos e técnicas de aprendizagem cooperativa com grupos heterogéneos, nos quais existiam crianças consideradas sobredotadas. Os resultados, em relação à aquisição de conhecimentos, autoconceito e atitudes para com a escola, entre outros, mostraram que os alunos sobredotados não eram prejudicados nessa situação, mas, em invés de outros estudos, não revelaram que os alunos menos dotados tivessem quaisquer ganhos especiais. Cautelosamente, os autores admitem que a rigidez do currículo pudesse ser responsável por este resultado. (Freitas & Freitas, 2002, p. 18)

É dever dos docentes, enquanto administradores das planificações das aulas ao longo do ano letivo, adotarem metodologias para turmas heterogéneas, não promovendo a competitividade, ou então, em caso de necessidade, deverão formar grupos homogéneos para ensinar determinadas competências para atingir certos objetivos da aprendizagem. Deste modo, nenhum aluno será prejudicado pelos métodos de aprendizagem cooperativa.

Quanto à quarta e última questão, sobre a motivação que a recompensa promove, afirmamos, de antemão, que consideramos que as recompensas devem ser atribuídas baseados no trabalho de grupo, e nunca de forma individual. A contrastar com a nossa

opinião, existem alguns autores como Stenberg que discorda com as recompensas aquando da aplicação da metodologia, e, por isso, afirma:

Nada tende a enfraquecer mais a criatividade do que os motivadores extrínsecos. Eles também enfraquecem a motivação intrínseca: quando se dão recompensas por certos comportamentos, tende-se a reduzir o interesse das crianças em obter esses mesmos comportamentos por sua própria vontade. (Stenberg, 1990, p. 144 apud por Freitas & Freitas, 2002, p. 20)

Já Kohn (1991) apresentou o resumo de várias investigações e concluiu que o uso dessas técnicas “não deveria existir mais do que motivação intrínseca”:

(...) a minha hipótese é que um ambiente cooperativo cuidadosamente estruturado, que ofereça tarefas de aprendizagem estimulantes que permitam aos alunos tomar decisões-chave acerca de como realizar essas tarefas e que ponho em ênfase no valor (e skills) da ajuda aos outros a aprender, constitui uma alternativa aos motivadores extrínsecos, uma alternativa simultaneamente mais eficiente no futuro e mais consistente com os ideais dos educadores. (Freitas & Freitas, 2002, p. 20 apud Kohn, 1991, p. 86)

Em suma, pensamos que, no que diz respeito a esta questão controversa, também existem aspetos culturais que não devem ser minimizados, e, por conseguinte, deduzimos que a motivação e as recompensas são motivadoras quando intrínsecas, porque, em todo o caso, terá sempre maiores retornos educacionais.

1.5. A Aprendizagem Cooperativa na escola do século XXI

Não será da nossa responsabilidade prever o estado das escolas do futuro, porém, como futuros professores podemos perspetivar as mesmas, no que diz respeito à implementação da metodologia da aprendizagem cooperativa. De um modo geral, a escola deverá ter sempre em linha de conta a colaboração entre a comunidade escolar, por isso, devem ser criadas comunidades “nas quais o espírito de colaboração seja consistente, sejam essas comunidades estritamente educativas ou não” (Freitas & Freitas, 2002, p. 97).

De algum modo, a abordagem a esta realidade obriga-nos a salientar algumas dimensões da educação para a cidadania e que, de um modo geral, mais diretamente estão relacionadas com a aprendizagem cooperativa. Admite-se, pois, que neste momento se defina o conceito de educação para a cidadania:

cidadania não se resume a uma soma de direitos (ou de deveres) ela é, também, um modo de ser uma implicação pessoal na construção da sociedade dimensão que não se esgota numa listagem de direitos/deveres nem sequer em nenhuma constituição. Conscientes de que não é correto separar as

finalidades da educação para a cidadania da educação para o civismo, com que somos tentados a dizer que a última é um capítulo da primeira. (Praia, 1999, p. 98 *apud* Freitas & Freitas, 2002, p. 17)

Como podemos comprovar, a educação para a cidadania tem “uma dimensão de educação moral e outra cívica” (Freitas & Freitas, 2002, p. 99), embora, na maioria das vezes sejam aplicados os mesmos princípios éticos às duas. No quadro seguinte podemos observar algumas das linhas orientadoras da educação para a cidadania:

Visão	Estrutural/Política	Cultural/Pessoal
Minimalista	Direitos <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre Direitos • Democracia • Não discriminação • Sociedade civil 	Identities <ul style="list-style-type: none"> • Um ou outro/ou (tensão) • Ambos/e (hibridismo)
	Implica: <ul style="list-style-type: none"> • Educação sobre Direitos Humanos 	Implica: <ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos e escolhas (decisões)
Maximalista	Inclusão <ul style="list-style-type: none"> • Rendimento mínimo • Segurança: física, social, psicológica • Participação activa 	Competências <ul style="list-style-type: none"> • Literacia política • De participação • Para promover mudança
	Implica: <ul style="list-style-type: none"> • A boa sociedade/escola como modelo 	Implica: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento (treino) de competências de acção

quadro 1 - Dimensões da educação para a cidadania (adaptado de Freitas, 2002, p. 99).

Os conceitos de “educação para cidadania”, assim como a própria cidadania, de acordo com o quadro, podem ser considerados segundo uma visão minimalista ou maximalista. Tomemos como exemplo a pobreza: os que são pobres não têm condições para exercer o sentido da educação para cidadania, logo, não terão o mínimo de literacia. Posto isto, a componente da cidadania não assume mais que “níveis superficiais, sobretudo na componente cívica da cidadania, mas refletindo-se também na moral, na tomada de decisões pessoais” (Freitas, 2002, p. 99).

Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine descreveram o cenário da escola pós-moderna perante os métodos de ensino atuais:

Eis, portanto, como a escola é um modo de ensino dominante na sociedade moderna se assumem como um espaço de reprodução social, que prepara os alunos para virem a ocupar o seu lugar e a competir no mundo do trabalho, dominado por uma economia de mercado. Na sociedade moderna, a escola, através do seu *currículo oculto*, desenvolve nos alunos as competências necessárias ao exercício de uma atividade produtiva e formata a conceção de si próprio, bem como as aspirações e os valores dos indivíduos aos requisitos da divisão social do trabalho. (Bessa & Fontaine, 2002a, p. 131)

Como já foi referido no início deste trabalho científico, um dos grandes problemas da educação é a inclusão, pois é através desta que se evidencia a relação entre a aprendizagem cooperativa e a educação para cidadania. Nas escolas do século XXI, a aprendizagem cooperativa deve contribuir para o desenvolvimento de competências de comunicação, para a tomada de decisões e para a integração/interação com os outros.

Relativamente ao ambiente nas escolas modernas, Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine (2002a, p. 135) descrevem-no, exemplificando com fatos reais:

Nesta condição pós-moderna, a escola, em termos globais, surge numa situação de crise: levantam-se problemas ao nível da motivação dos alunos, da realização escolar, dos currículos, da violência nas escolas, da relação com as novas tecnologias, entre outros. O agravamento das diferenças de capital cultural entre os indivíduos torna-se mais claramente factor de insucesso e abandono escolar: essas diferenças são hoje motivo de exclusão ao acesso à escola e factor legitimador da diferenciação das próprias escolas, entre escolas-sucesso e escolas-problema. (Bessa & Fontaine, 2002, p. 135)

É possível construir uma escola cooperativa, em que a cooperação não se limita apenas às metodologias e estratégias usadas em sala de aula por professores. A escola pode incentivar a criação de “equipas cooperativas de professores e de equipas mistas de trabalho que, de forma flexível, e seguindo elas próprias metodologias de projeto e investigação-acção, envolvam escola e comunidade” (Cochito, 2004, p. 6).

Os problemas focados acima e outros podem encontrar resposta num conceito de escola novo e diferente:

(...) a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. (...) não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco. (...) em tais culturas escolares ser inaptamente bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso. (Brunner, 2000, p. 115 apud Cochito, 2004, p. 6)

Em suma, sabemos que a cultura dominante na escola não tem por tónica a cooperação, e que não é um processo fácil que se aprenda e use de um dia para o outro, porque implica persistência, experimentação, enfrentar obstáculos e críticas. É um desafio transformador para a escola do século XXI, que em muitos casos pode começar com professores, pais e alunos que se sentam na mesma mesa e encontram formas de colaborar no dia-a-dia.

1.6. Aprendizagem cooperativa: da teoria à prática

Para que servem os professores? Para ensinar os alunos que não querem aprender.

António Nóvoa (2013)

O sistema educativo atual lança-nos grandes desafios, um dos maiores, é tentar garantir que todos os alunos tenham acesso à educação, de modo a promover, com sucesso, a sua integração na sociedade. A questão que colocada em epígrafe é bastante pertinente, porque se relaciona com a conjuntura atual do país e lança sobre os professores e o sistema educativo uma enorme pressão, se considerarmos que a educação é a “alavanca” para o país sair da crise atual, como foi referido no CNE.

Enquanto professores, deveremos refletir sobre as práticas implementadas em sala de aula e também no seio da comunidade escolar, de modo a contribuirmos para um ensino de qualidade, cooperando para que as crianças e jovens se sintam bem na escola e que queiram aprender.

Até ao momento, apresentámos a teoria relativa à aprendizagem cooperativa, a partir deste momento, refletiremos sobre a prática desta metodologia, como forma de integração, que respeita a heterogeneidade dos alunos, possibilitando a adaptação da educação às atuais mudanças sociais.

1.6.1. Papel do professor

Como afirma Maria Cochito, “o professor é sempre uma fonte de informação e um recurso importante a quem os alunos devem poder recorrer mas é óbvio que, sobretudo nos dias de hoje, o professor é muito mais do que uma via de acesso à informação” (Cochito, 2004, p. 70). Como é de conhecimento comum, um dos principais objetivos do professor é conduzir os seus alunos à aprendizagem, por esse motivo, é-lhe atribuída a árdua tarefa de escolher o melhor caminho para atingir os seus objetivos.

Portanto, o professor tem de refletir como abordar os conteúdos programáticos e de que modo os poderá relacionar com o contexto atual da sociedade, quais os materiais a utilizar, como determinar e organizar as atividades a realizar, qual o método de avaliação, entre outros aspetos ou de variáveis sobre as quais o docente tem de refletir. Se, após essa reflexão, o professor optar pela metodologia de ensino da aprendizagem cooperativa, assim como a implementação de estratégias cooperativas, é certo que o seu papel em sala de aula passará a ser “de mediador e observador”, sendo a sua posição “central, porque ganha novas dimensões” (Cochito, 2004, p. 70-71).

O papel do professor é fundamental aquando da aplicação das atividades da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, pois, compete-lhe definir objetivos de trabalho, explicar os procedimentos cooperativos a adotar, formar os grupos, explicar as atividades e certificar-se de que os grupos trabalham de forma harmoniosa e cooperativa. Maria Cochito, defende que além de todas as tarefas que já referimos até ao momento, o trabalho do professor pode dividir-se em outras áreas (Cochito, 2004, p. 71-74). Vejamos, pois, algumas das incumbências que o docente assume nesta nova metodologia de ensino:

➤ **Motivar e orientar**

O professor deve estimular a curiosidade dos alunos, alargar o seu campo de interesses e criar um bom clima de trabalho, de modo a despertar as suas potencialidades. Deve tentar manter nos alunos um elevado grau de motivação e de empenho nas tarefas.

➤ **Organizar**

As propostas de trabalho são, essencialmente, da responsabilidade do professor, independentemente do maior ou menor grau de participação que os alunos possam ter, ou do maior ou menor grau de autonomia com que trabalham. O professor é responsável pela composição, formação dos grupos e distribuição de funções, isto é, por nomear quem vai ser o facilitador, o relator, entre outros, e manter o princípio da rotatividade.

➤ **Observar/supervisionar**

Através da observação, o professor assegura que os alunos estão a desempenhar de forma eficaz os diferentes papéis, quer os que dizem respeito à atividade em si, quer os que concernem o funcionamento do grupo. Se o professor se aperceber de tensões entre os grupos ou de comportamentos não cooperativos, pode interceder de modo a resolver o problema. Deste modo, o professor confere relevância aos diferentes papéis e mostra que está atento ao desenrolar das atividades.

➤ **Avaliar**

A sala de aula cooperativa dá ênfase à avaliação de regulação que acompanha os progressos do aluno e lhe dá oportunidades e instrumentos para se autoavaliar. A preocupação do professor passa por dar um *feedback* e dar indicações sobre o que cada aluno pode fazer para melhorar, e por ajudá-lo a reconhecer os seus pontos fortes e fracos. Neste *feedback* baseado na descrição do que foi observado, para além das dificuldades e dos aspetos negativos, o professor deve apontar e realçar o empenho e os sucessos do aluno, pois o reforço positivo ajudará à sua motivação.

➤ «Investigar» e refletir criticamente

O professor, como “investigador”, deve manter-se cientificamente atualizado e capaz de ganhar cada vez mais proficiência na utilização de instrumentos de pesquisa e investigação. Poderá construir propostas de trabalho eficazes, orientar trabalho de projeto, ser sensível às dificuldades sentidas pelos alunos. Por outro lado, deve ser um professor que reflete criticamente sobre a forma como comunica, sobre o impacto das metodologias que usa, e ainda sobre o grau de satisfação dos alunos e as suas expectativas. Para efeito, deverá criar e aplicar instrumentos que lhe proporcionam um conhecimento aprofundado da sala de aula.

Apesar da importância do papel do professor, o trabalho em equipa é melhorado pela sua valorização, e assim, como referem os autores Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine, o professor assume a função de “apoiar a formulação de questões e de potenciar a eficácia da investigação e do trabalho em grupo, tal como acontece em larga medida nos métodos de aprendizagem cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002a, p. 136). É espetável que o docente, através desta aprendizagem, favoreça a autonomia nos alunos, a partir do momento em que lhes atribui responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos seus colegas, assim como a participação ativa em sala de aula.

O professor é sempre um orientador e um facilitador da aprendizagem cooperativa, sendo o seu sucesso subordinado a uma mudança de atitude dos docentes face ao ensino tradicional. Através de um quadro-síntese apresentado por Richard Arends, sintetizamos o papel do professor em relação às principais fases do modelo cooperativo e ao que dele é esperado:

Fases	Comportamento do Professor
Fase 1: fornecer objetivos e contexto	O professor cobre os objetivos da lição e estabelece o contexto de aprendizagem.
Fase 2: apresentar a informação	O professor apresenta a informação aos alunos através da exposição verbal ou através de um texto.
Fase 3: organizar os alunos em equipas de aprendizagem	O professor explica aos alunos como formar equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a fazerem as transições mais corretas.
Fase 4: auxiliar o trabalho e o estudo	O professor auxilia as equipas de aprendizagem à medida que estas vão realizando o trabalho.
Fase 5: avaliar	O professor testa o conhecimento dos materiais de aprendizagem ou os grupos.
Fase 6: reconhecer o trabalho escolar.	O professor encontra formas para

reconhecer o esforço e a realização do indivíduo e do grupo.

Tabela 1 - Síntese do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Arends, 2008, p. 373).

Deste modo, os papéis do professor e do aluno deverão ser complementares: apesar de haver momentos de trabalho individual, também há momentos em que o professor apresenta e explica os assuntos, prepara materiais e é sempre uma fonte de informação e um recurso importante para os alunos. A este propósito, José Lopes e Helena Santos Silva afirmam “(...) o que os professores fazem em sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 7). Na verdade, só assim se criarão condições para que os alunos se sintam à vontade para exporem as suas ideias e para desafiarem os colegas a fazer o mesmo, aceitando sempre opiniões contrárias às suas. Neste contexto, a autora Maria Cochito sustenta que o tipo de linguagem do professor é importante, pois deve ser “mais espontâneo, criativo e variado”, contrastando com as abordagens convencionais; por outro lado, a centralização do docente em sala de aula “potencia as interações com e entre os estudantes” (Cochito, 2004, p. 134).

Podemos concluir que o professor tem o papel permanente de ajudar os seus alunos no combate ao insucesso escolar, adotando métodos motivacionais que favoreçam essa luta. Na aprendizagem cooperativa o professor tem uma atitude de consentimento nos conteúdos e de orientação nos procedimentos grupais. Deste modo, é evidente que a passagem de autonomia do professor para os alunos tem de ser feita de forma segura, sendo que todos os intervenientes em sala de aula foram preparados de modo a seguirem o caminho mais correto.

1.6.2. O espaço da sala de aula

Comprendo el aula como un espacio.

(Teixeira & Reis, 2012, p. 164)

Cada vez mais, as exigências do ensino implicam que os alunos tenham que permanecer muitas horas na sala de aula, espaço onde escrevem, refletem, escutam, interagem com os colegas e, principalmente, aprendem. É de extrema importância que o ambiente deste espaço físico, dentro e fora, seja sempre melhorado de modo a ser um ambiente de bem-estar e de conforto, permitindo assim que seja agradável trabalhar e interagir.

O professor, por sua opção, deverá dispor, convenientemente, o espaço de sala de aula de modo a criar um ambiente que propicie o desenvolvimento das atividades letivas. Na verdade, a disposição tradicional das salas de aula com as mesas organizadas em filas não será o modo mais adequado, uma vez que direciona a atenção dos alunos, na totalidade, para o quadro e para o professor, “desta forma, favorecem-se interações aluno-professor e inibem-se e punem-se as interações aluno-aluno” (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 129). Efetivamente, a disposição tradicional da sala impede um resultado final favorável à aprendizagem cooperativa, pois “cada aluno receciona os saberes e conhecimentos que o professor expõe, procurando reproduzi-lo o melhor possível em provas de avaliação que recompensem o seu esforço individual, através de resultados expressos em quantidade” (Bessa & Fontaine, 2002b, pp. 129-130).

Se imaginarmos os alunos sentadas em sala de aula na disposição que está presente na figura 4, é-nos fácil entender que, logo no primeiro dia de aula, terão grandes dificuldades para se verem, falarem e reconhecerem uns aos outros. O mesmo não pode ser dito em relação ao professor, pois esta disposição está direcionada para o quadro e para o docente:

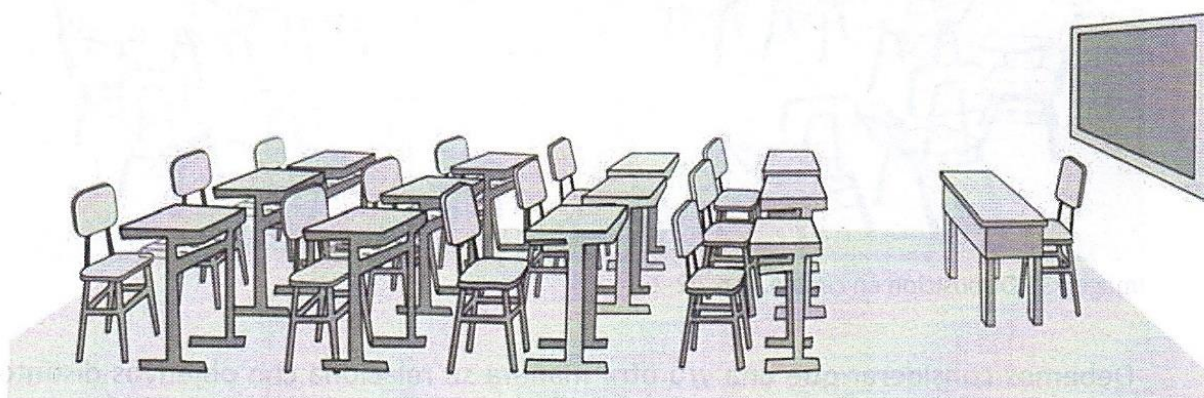


Figura 4 - Cadeiras dispostas em filas - disposição tradicional de uma sala de aula (apud Teixeira, 2012, p. 170).

Na aprendizagem cooperativa, a organização da sala tem uma importância enorme, na medida em que a interação entre os colegas de uma turma constitui o elemento-chave para o seu sucesso. Assim sendo, alguns autores, como Teixeira Reis, Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine e Richard Arends, apresentaram como alternativas as mesas agrupadas, as cadeiras em círculo e em U. Deste modo, os estudantes unem-se em pequenos grupos podendo cada elemento comunicar diretamente com outro e permitindo a circulação do professor entre os grupos.

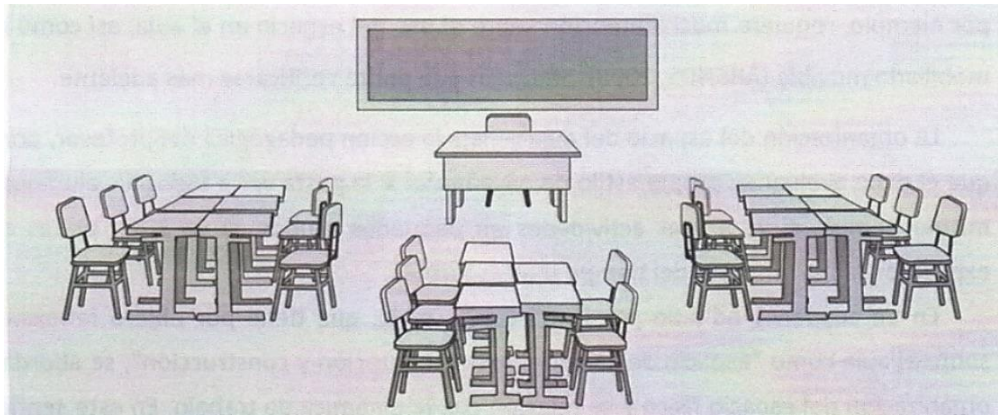


Figura 5 - Mesas agrupadas (Teixeira & Reis, 2012, p. 171).

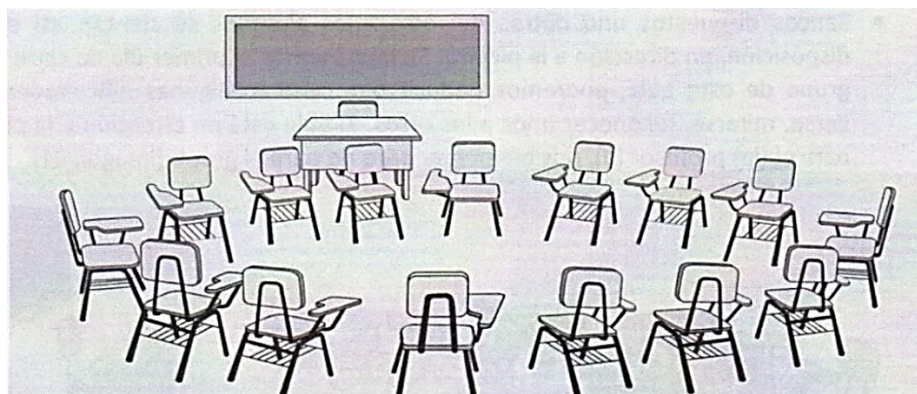


Figura 6 - Disposição das mesas em círculo (Teixeira & Reis, 2012, p. 171).

Richard Arends considera que a disposição da sala de aula em círculo melhora a interação entre os alunos, pois todos os elementos que se encontram no espaço de sala estão ao mesmo nível, podem ver-se e interagir, no entanto, o quadro fica fora do círculo e o professor fica impedido de circular livremente.

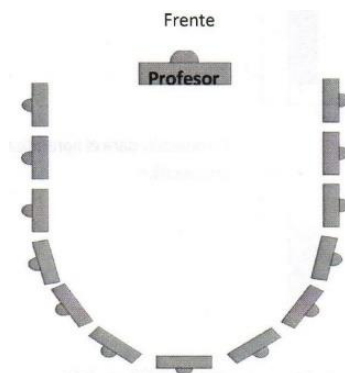


Figura 7 - Disposição das mesas em U (Teixeira & Reis, 2012, p. 175).

As disposições das mesas em U, tal como anterior, constituem a melhor forma de posição em sala de aula para debates e discussões, porque, assim, os alunos têm campo de visão, permitindo desse modo a interação verbal. A formação em U põe o papel do professor em destaque, pois consegue mover-se livremente, o que lhe permite acesso rápido ao quadro, assim como a com qualquer aluno, entrando dentro do U. Tem a contrariedade de, criar uma distância emocional entre o professor e o aluno.

Durante a prática de ensino supervisionada, comprovamos que na maioria das aulas a disposição da sala de aula segue o modelo tradicional, com exceção de algumas, que implicavam atividades de grupo, como debates. O resultado foi bastante positivo, como comprovaremos no capítulo II deste relatório de estágio. Há, pois, uma questão muitíssimo pertinente e importante na implementação da aprendizagem cooperativa em contexto escolar: qual é a disposição mais adequada do mobiliário na sala de aula? Para responder a esta pergunta iremos ilustrar com figuras, explicando cada uma delas.

Tendo em conta que os estudantes devem estar fisicamente perto uns dos outros, um dos métodos a adotar seria sentar os alunos em filas duplas, como se pode ver na figura 8. Assim, caso haja um trabalho de grupo os colegas, sem mover as mesas, podem voltar-se para trás.

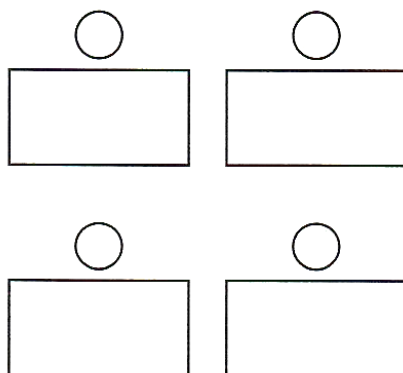


Figura 8 - Disposição das mesas em filas duplas.

Quando as mesas estão muito juntas, afastam mais os alunos e dificultam a comunicação, a não ser que as mesas estejam dispostas como se apresentam na figura 9:

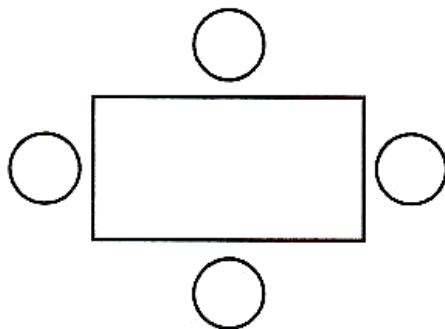


Figura 9 - Disposição das mesas juntas.

A disposição da sala deve manter-se do início até ao fim, porque os alunos vão trabalhar em aprendizagem cooperativa, havendo, desde início, lugares fixos para os grupos (figura 10).

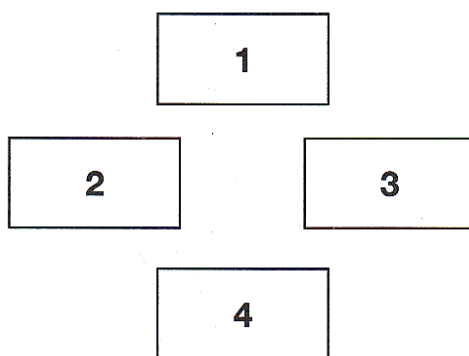


Figura 10 - Disposição fixa de lugares para grupos cooperativos.

Na sociedade moderna “a consciência coletiva perde muito do seu papel de vinculação e controlo, gozando o indivíduo de uma maior autonomia e liberdade individual” (Bessa & Fontaine, 2002a, p. 128). Seguindo esta ideia, o caráter competitivo das relações sociais também se reproduz na escola e na sala de aula, sendo o sistema de avaliação centrado na diferenciação entre indivíduos, o que leva com que o sucesso de uns dependa do insucesso dos restantes. Justifiquemos esta ideia, ilustrando com uma situação descrita pelos autores Nuno Bessa e Anne Marie Fontaine que retrata um momento em sala de aula:

“Turma”, disse a D. James, “quem se lembra a que parte da gramática pertencem palavras como isto, tu e ele?”

Vinte mãos levantaram-se na turma do 5º ano da D. James. Dez outros estudantes procuram fazer-se despercebidos, esperança que a D. James não os chame. Ela chama pelo Eddie.

“Provérbio?”

A turma ri-se. A D. James diz: “Não está certo.” Os alunos (que não o Eddie, que está a tentar enfiar-se num buraco do chão com a vergonha) levantam as mãos novamente. Alguns deles estão meio levantados dos seus assentos, chamando ansiosos: “Eu! Eu!”. Finalmente, a D. James chama uma aluna. “Elizabeth, podes ajudar o Eddie?”. (Slavin, 1996, p. 19 apud Bessa & Fontaine, 2002a, p. 129)

Na nossa opinião, este exemplo demonstra bem o caráter individualista e competitivo criado pelo professor em sala de aula, pois a resposta errada dada por “Eddie” levou ao sucesso de Elizabeth. Assim, comprova-se que “o falhanço de uns é a fonte de regozijo para outros, na medida em que representa uma segunda oportunidade para demonstrarem os seus conhecimentos e obterem a aprovação do docente” (Slavin, 1996 apud Bessa & Fontaine, 2002a, p. 129).

Acreditamos que, para um melhor desenvolvimento de atividades pedagógicas e didáticas, é necessário haver uma maior flexibilidade de espaço de sala de aula, que permita que todos os materiais que se encontram nela se possam mobilizar facilmente em função das necessidades dos alunos e dos professores, nunca descuidando os objetivos e os métodos de ensino e aprendizagem propostos.

1.6.3. Os grupos cooperativos

Para amar é preciso conhecer.
Leonardo da Vinci

A ideia de formação de grupos na organização do trabalho é recente, contudo, historicamente, a investigação neste domínio de aprendizagem cooperativa começou, exatamente, com questões ligadas ao desempenho dos grupos e na comparação com outras estruturas de ensino-aprendizagem. A afirmação de Da Vinci, acima citada, é a “metáfora” para o espírito de trabalho de grupo, pois, como afirmam os autores Luísa Freitas e Cândido Freitas, “embora a formação de um grupo de trabalho não implique a existência de uma amizade sólida, deve implicar um conhecimento claro do outro” (Freitas & Freitas, 2002, p. 38), ou seja, os elementos do grupo devem conhecer-se o suficientemente para criar um espírito de grupo.

O trabalho de grupo é uma das estratégias mais utilizadas na aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa. Através desta podem avaliar-se os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo dos diferentes alunos, analisando os ritmos de cada um e o desenvolvimento na aquisição de competências. Contudo, para que haja uma efetiva cooperação e não apenas a junção de elementos num trabalho, que trabalham individualmente e cujo produto final é a junção do que cada um fez, há que aprender a

trabalhar em grupo e inserir em cada atividade os cinco componentes básicos da aprendizagem cooperativa, que já foram referidos anteriormente: *a interdependência positiva, a interação face a face, a avaliação individual/responsabilização, skills interpessoais e a avaliação do processo de trabalho de grupo.*

Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Há um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	Ênfase na tarefa
Ensino direto dos <i>skills</i> sociais	É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora o seu ensino
Papel do professor: observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo acompanha a sua produtividade	O grupo não acompanha a sua produtividade.

quadro 2 - Diferenças entre os grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa (quadro comparativo adaptado de Freitas & Freitas, 2002, p. 37)

1.6.3.1. Tipos de grupos

Segundo o autor David Johnson, citado por Lopes & Silva (2009), existem três tipos de grupos cooperativos que podem ser considerados: **(a) informais**, **(b) formais** e **(c) de base**:

(a) Grupos informais: têm uma duração muito curta, de alguns minutos ou até uma aula inteira. São utilizados em atividades de ensino direto, em que se pretenda cativar a atenção dos alunos na matéria em questão e proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem.

(b) Grupos formais: têm uma duração variável, podendo ir de uma hora a várias semanas, sendo ajustados a qualquer atividade de aprendizagem que o professor queira planificar. Os alunos exploram as tarefas propostas por meio de trabalho intelectual

necessário para organizar a matéria, explicá-la, resumi-la e integrá-la nas suas estruturas conceituais.

(c) **Grupos de base:** funcionam a longo prazo, um ano letivo ou mais, e são constituídos sempre pelos mesmos elementos heterogéneos. Esta tipologia contribui para que os alunos se ajudem, para o bom desempenho na realização das tarefas propostas, o que se reflete no desenvolvimento cognitivo e social.

1.6.3.2. Formação dos grupos

A formação dos grupos é o ponto mais importante para implementar a aprendizagem cooperativa nas aulas. São vários os requisitos: é necessário apelar ao sentido de “espírito de grupo”, ter em conta o número de elementos em cada grupo, saber qual o tipo de grupos a formar e a duração de cada um. Porém, cabe ao professor, caso queira trabalhar cooperativamente, dividir o grupo de alunos que tem em outros pequenos grupos, de modo a que todos se sintam confortáveis, tal como afirmam os autores Luísa Freitas e Cândido Freitas:

Designamos “espírito de grupo” o sentimento de pertença que cada um dos elementos de um grupo deve possuir e que atua como o cimento necessário para que fatores tao importantes como a interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo (Freitas & Freitas, 2002, p. 37).

Os autores José Lopes e Helena Santos Silva aprofundam mais ainda a questão:

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

Relativamente ao número de elementos na constituição de cada grupo, acreditamos que não existe uma quantidade específica, embora alguns autores o defendam. Por exemplo, Arends (2008) refere que o número de elementos variará, segundo os objetivos que os professores delimitam para as suas aulas, assim como o nível de capacidade dos estudantes. Para Kagan, um grupo com quatro elementos é o mais adequado, porque nos de três, “na maioria dos casos, só dois é que interagem, excluindo e marginalizando o terceiro” (citado por Freitas & Freitas 2002, p. 37). Os autores Freitas & Freitas (2002) acrescentam que quanto menos é o tempo mais pequeno deve ser o grupo, e que quantos menos elementos

houver num grupo menor será a preguiça entre os elementos, pois os grupos reduzidos permitem que todos os elementos se envolvam nas tarefas e que tenham uma interação equilibrada. Já Maria Cochito relaciona a dimensão dos grupos com o tipo de atividade:

A dimensão do grupo, insiste-se, está diretamente associada à escolha da atividade e ao treino em cooperação previamente existente. Alunos que não estão habituados a trabalhar em autonomia, e que não consolidaram métodos de estudo e de pesquisa básicos, dificilmente conseguem gerir o trabalho de grupo e constituir uma equipa cooperativa” (Cochito, 2004, p. 43).

Após a definição de um número de elementos para um grupo, é necessário ter acuidade na composição de cada um, pois a heterogeneidade do grupo é um critério fundamental. A constituição do grupo não deverá ser deixada, na sua totalidade, aos alunos, porque pode ocorrer a formação de grupos homogêneos, ou seja, os melhores juntam-se com os bons alunos e os restantes ficam marginalizados, pois não são os mais “populares”. Segundo Cochito para que se garanta uma heterogeneidade nos grupos, podem usar-se os seguintes critérios: “sexo, origem sociocultural, grau de proficiência em determinada área, inteligência intra e interpessoal” (Cochito, 2004, p. 43). Para reforçar a ideia a mesma autora refere o seguinte:

Trata-se de formar grupos de trabalho e não “grupos de amigos”: com o tempo todos aprenderão a fazer novos amigos, a querer conhecer melhor “os outros” e a valorizar a diversidade. Em caso algum o professor pode permitir que se constituam grupos só de rapazes, só com os melhores alunos, ou só de “desportistas!” Em caso algum o professor deve favorecer ou induzir que “rótulos”, sejam positivos ou negativos, como por exemplo o de “aluno problemático” ou “líder natural”, se “peguem” aos alunos: limitará seriamente a abertura para que estes alunos participem equitativamente, colaborem ou procurem assumir outras competências e outros papéis no grupo (Cochito, 2004, p. 44).

Podemos concluir que não existe um critério único na distribuição de elementos, no entanto, fica a ideia de que um grupo heterogêneo, pelas características atrás enumeradas, potencia resultados mais eficazes.

Tendo já referido a dimensão dos grupos e a sua composição, falta referir, segundo Cochito (2004), a duração que é atribuída a cada grupo de trabalho. Tal como a dimensão dos grupos, a sua duração vai depender das competências de cooperação alcançadas e do tipo de atividade proposto. Os grupos podem manter-se durante o tempo suficiente para a concretização de uma atividade, de um capítulo, ou até durante todo o ano letivo, não esquecendo, que cada grupo precisa do seu tempo para atingir as competências cognitivas e cooperativas desejáveis, que num curto período podem não ser obtidas.

Em suma, “a dimensão, a composição e a duração do grupo não asseguram, por si só, o desenvolvimento do sentido de cooperação, mas são fatores base, em grande medida preditores do seu bom funcionamento” (Cochito, 2004, p. 45).

A estratégia do trabalho em grupo tem objetivos que visam a ativação dos saberes e de experiências na intervenção de todos, inserindo cada aluno numa dinâmica com o outro, pois, sendo diferentes, pensam, agem, divergem de opinião de forma distinta. Para Hargreaves a aprendizagem cooperativa “implica que os alunos trabalham, não apenas *em* grupos, mas *enquanto* grupos, aos quais são muitas vezes atribuídos papéis específicos (...) o trabalho activo em grupo é pouco comum na maior parte das salas de aula, sem dúvida, um enriquecimento valioso (...)” (Hargreaves, 1994, p. 89).

1.6.3.3. Papéis atribuídos aos alunos

Num grupo cooperativo, cada aluno tem um papel específico a desempenhar, para além das tarefas destinadas, o que contribui para um melhor clima de cooperação. Para Cochito há que realçar três aspetos importantes antes de caracterizar as funções de cada aluno: “todas as funções são importantes, em cada trabalho de grupo cada aluno desempenha uma função e os papéis são assumidos de forma rotativa, ao longo do ano” (Cochito, 2004, p. 60).

Já Cohen refere que numa sala de aula cooperativa há parâmetros a respeitar:

(...) reconhece-se a necessidade de uma liderança no grupo mas, e aqui reside a diferença, não só se estruturam claramente e se consciencializam os alunos das diferentes componentes da liderança, como se distribuem essas facetas por diferentes papéis. Por outro lado, ao assumir uma determinada função no grupo, o aluno vai *representar* um papel e não *ser* o líder (Cohen, 1994 *apud* Cochito, 2004, p. 61).

Para Cochito existem quatro papéis básicos no grupo cooperativo: **(a) facilitador ou animador;** **(b) relator ou porta-voz;** **(c) mediador ou negociador;** e **(d) gestor de recursos** (Cochito, 2004, p. 61-63). Vejamos a caracterização de cada um segundo este autor:

- (a) Facilitador ou animador:** representa o papel de líder do grupo. Tem como funções estar atento e coordenar toda a atividade do grupo, ou seja, assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e o cumprimento do plano de trabalho, assim como estimula a participação de todos os elementos.
- (b) Relator ou porta-voz:** tem como função transmitir todas as afirmações do grupo. Faz o ponto de situação do desenvolvimento dos trabalhos ao grupo, e comunica aos colegas como o faz, sendo que o consenso é unânime. Nas apresentações atua como “*mestre de cerimónia*”, ou seja, informa os colegas dos

procedimentos a seguir, faz a ligação entre as várias fases da apresentação e faz de narrador quando necessário.

- (c) **Mediador ou negociador:** tem como principal função estar atento ao que é verbalizado e gesticulado. Trabalha para que a harmonia se mantenha, nunca deixando passar os mal-entendidos que por vezes se instalam. Encoraja aos elementos do grupo a comportamentos positivos e não permite comentários depreciativos.
- (d) **Gestor de recursos:** é responsável por manter atualizados (através de um dossiê de documentação, acetatos...) e de fácil acesso os materiais necessários para o trabalho. Providencia outros materiais que o grupo considere necessários para complementarem a informação recolhida.

Existem outros papéis que se podem atribuir aos alunos em contexto de grupo de trabalhos, contudo, cabe ao professor “inventá-los” e adequá-los ao momento vivido em sala de aula.

1.6.4. A avaliação de grupos

Sabemos por experiência, enquanto alunos e professores estagiários, que a avaliação é um dos momentos fulcrais e mais complexo de qualquer tipo de aprendizagem. Contudo, há que esclarecer que «avaliar» e «dar notas» são distintos. No que confere à aprendizagem cooperativa, temos vindo a comprovar, ao longo deste trabalho científico, que o enfoque desta metodologia inclui processos contínuos de avaliação e autoavaliação. É certo que um dos objetivos é o sucesso escolar, contudo, este não se situa apenas no resultado dos testes ou exames, mas sim no aumento do desenvolvimento cognitivo, das competências e do conhecimento.

Todavia, as classificações têm um peso cada vez maior, à medida que se avança nos níveis de escolaridade, podendo as médias finais serem condicionantes para o futuro. Neste contexto, para Cochito existem dois aspetos a ter em conta:

Em primeiro lugar a aprendizagem cooperativa tem impacto positivo na classificação resultante de métodos como exames e teste (...). Em segundo lugar, o trabalho em sala de aula cooperativa não só não impede a aplicação de qualquer método de testagem, como facilita a elaboração de testes pertinentes, fiáveis e válidos, uma vez que, por definição, clarifica sempre junto dos alunos quais os objetivos, conteúdos, capacidades e competências que estão em causa em cada atividade (Cochito, 2004, p. 75).

Podemos concluir que a metodologia da aprendizagem cooperativa está, inevitavelmente, ligada à avaliação dos “produtos”, porque o importante não é a avaliação

aferida, mas sim o sucesso e a garantia de bons “produtos” de aprendizagem. Assim, Cochito reforça esta ideia, afirmando:

(...) e no que respeita a avaliação de produtos, a aprendizagem cooperativa privilegia claramente uma metodologia descritiva e assente na crítica positiva e construtiva, em detrimento de classificações únicas e redutoras, traduzidas num juízo único, seja qualitativo ou quantitativo (Cochito, 2004, p. 75).

Numa sala de aula cooperativa, como em qualquer sala de aula, a transparências nos processos e critérios de avaliação devem ser inquestionáveis, pois só assim o aluno pode ser cada vez mais ativo na orientação do seu próprio percurso, sendo capaz de ajudar e de ser ajudado pelos professores e colegas.

Capítulo 2 - Prática de ensino supervisionada

2.1. Contextualização

Neste capítulo do relatório de estágio, pretendemos dedicar uma maior atenção ao nosso estágio pedagógico. Em primeiro lugar, apresentaremos a escola onde estivemos integrados ao longo da prática pedagógica, bem como a descrição das turmas com que tivemos o gosto de trabalhar. Na continuação, será feita uma explicação pormenorizado do estágio em Português e em Espanhol, explicando como se aplicou a metodologia da aprendizagem cooperativa em cada uma das disciplinas. Por último, serão mencionadas todas as atividades extracurriculares nas quais estivemos envolvidos ao longo dos três períodos letivos.

2.1.1. A escola

O nosso estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras, situada na Rua de Timor, na cidade da Covilhã. Inserida no grupo de escolas pertencentes à Direção Regional do Centro faz trinta anos que está à disposição da população covilhanense e é reconhecida pela sua qualidade, rigor e primazia no seu método de ensino, além de que, na nossa opinião, pode ser considerada uma escola cooperante na medida em que, através da UBI permitiu a concretização da prática de ensino supervisionada em várias áreas.



Figura 11 - Interior da ESQP (bloco A).

A Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras iniciou a sua atividade no ano letivo de 1987, apenas com alunos do 3.º ciclo do ensino básico, contudo, no ano letivo de 2003/2004 inseriu o ensino secundário na sua oferta educativa, pois havia necessidade de aumentar as estruturas educativas devido à grande massificação no ensino. É uma escola que encontra na “dificuldade, as oportunidades para progredir e para crescer” (Projeto Educativo ESQP, p. 5), assim se pode explicar o aumento da sua população escolar de “cerca de 300 alunos para cerca de 950” (*Ibidem*, p. 5), existindo no 3º ciclo do ensino básico 402 alunos e ao ensino secundário 533 alunos. Tendo em conta a ampla e variada oferta educativa, contém nos diversos cursos e na via do ensino normal, uma amostra de alunos heterogéneos em termos de objetivos.

Segundo o Projeto Educativo da escola, esta sempre foi frequentada por “alunos oriundos e bairros limítrofes e zonas rurais da cidade (alguns com deficiências diversas)” (*Ibidem*, p. 5), sendo assim a escola cresceu fisicamente, pois a sua ação educativa baseia-se no princípio do paradigma humano, promovendo assim um espaço educativo e cultural que promoveu nos alunos o sucesso escolar. Quanto ao seu espaço, a escola está em bom estado de conservação e possui boas instalações. Os espaços exteriores são amplos e estão muito bem cuidados e todas as entradas da escola são vigiadas.



Figura 12 - Entrada principal da ESQP.

A ESQP foi uma das pioneiras nos grupos de escolas submetidas à Avaliação Externa no ano de 2006, tendo obtido como resultados “o nível máximo de “Muito Bom” de classificação de desempenho escolar, nos cinco domínios-chave avaliados: resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autoavaliação e de

progresso da escola” (*Ibidem* p. 11). Pela segunda vez, em 2010-2012, a escola foi de novo sujeita a uma avaliação externa, tendo mantido a classificação máxima de “Muito Bom” em todos os domínios, já referidos (*Ibidem*, p. 12). A escola tem vindo a ascender no seu percurso, podendo ser considerada um serviço público com prestação de qualidade que foi reconhecido notoriamente através das “menções de “Muito Bom” consistentemente atribuídas nas duas avaliações externas referidas”. É, pois, um fator de orgulho pelo reconhecimento do “trabalho colaborativo” aliado a uma capacidade de “planificação e operacionalização” que são refletidos numa grande atitude de iniciativa desenvolvida por todos os agentes da comunidade educativa (*Ibidem*, p. 12).

No seguimento da avaliação externa, a ESQP ficou detentora de um Contrato de Autonomia, realizado no ano de 2007 com o Ministério da Educação para o desenvolvimento de projetos educativos na escola, por exemplo, no campus escolar está instalado o Centro Tecnológico em Educação que foi inaugurado a janeiro de 2011, no âmbito do Contrato de Autonomia. Deste modo, pode proporcionar-se aos alunos uma educação baseada em conteúdos atrativos e de qualidade, sustentados pelas novas tecnologias de multimédia, permitindo assim a participação e dinamismo e toda a comunidade escolar. Das atividades já realizadas neste espaço, salientam-se “os cursos, as ações de formação, as conferências, as exposições, os concursos, o lançamento de livros, a entrega de prémios e os projetos, entre muitas outras” (*Ibidem*, p. 11). Existe, também, na escola clubes dinamizados pelos professores dos vários departamentos, que contribuem para uma maior atividade e criatividade dos alunos, inclusive alguns dos clubes têm trabalhos expostos no Centro Interpretativo, inserido no Centro Tecnológico em Educação da escola.



Figura(s) 13 - Centro Tecnológico em Educação (exterior e interior).



Figura 14 - Centro Interpretativo.

Para finalizar, é de grande importância referir as duas grandes finalidades da ESQP: “ensinar para o sucesso de todos os alunos: o sucesso da escola” e “ensinar para a autoaprendizagem num mundo de mudança: o sucesso da vida” (Ibidem, p. 20).

2.1.2. O núcleo de estágio

No dia 1 de setembro, do ano letivo 2016/2017 integrámos o Núcleo de Estágio de Português e de Espanhol na ESQP. O Núcleo de Português-Espanhol foi constituído pelas professoras estagiárias Rita Dias, Mariana Gomes e Ana Janela (figura 11), sob a coordenação das Orientadoras de Português, Dr.^a Alice Carrilho e de Espanhol, Dr.^a Verónica Cruz.



Figura 15 - Professoras estagiárias da PES no auditório o da ESQP (bloco A).

A importância de um estágio pedagógico no nosso Mestrado é fundamental, pois foi através deste que tivemos o primeiro contato com a realidade escolar e como futuros educadores. Durante os três períodos letivos adquirimos competências pedagógico-práticas que, futuramente, nos servirão de ferramenta para um melhor desempenho profissional.

Como núcleo de estágio procurámos o conhecimento em cada uma de nós, partilhámo-lo em dúvidas, conhecimentos, incertezas e estratégias para resolver problemas, e muitas das vezes recuperámos inspiração no “ombro amigo” que cada uma tinha para dar, e isso foi fundamental para que no final as tarefas fossem bem-sucedidas. Ultrapassámos fases más e boas, lágrimas e sorrisos, sendo um percurso que nos fez crescer e criar laços, porque na verdade, acabada esta jornada, ambas trabalhámos para o mesmo e juntas aprendemos a ser “professores e educadores”. Esta ideia ficou-nos bem presente ao longo do estágio, assim como o papel do professor, que está longe de apenas se cingir aos noventa minutos de aula, pois, para além do meticuloso planeamento dos conteúdos a transmitir, “ser Professor não é nem melhor nem pior do que ser Advogado ou Contador, mas é diferente” (Rosa, 1999, p. 202).

No decorrer do estágio o nosso método de trabalho consistiu na atribuição de atividades em conjunto, sempre que houvesse compatibilidade do desempenho das mesmas, e em alguns momentos de trabalho individual, por exemplo, na elaboração das aulas para cada uma das turmas atribuídas, visto que cada uma requeria necessidades específicas e um modo particular de atuar. Nesta parte de trabalho individual, há que valorizar todo o esforço e atenção que nos foi dado pelas orientadoras de Português e Espanhol, e agradecer pela ajuda, incentivo e por nos proporcionarem esta experiência rica, que levou à construção de uma amizade que nunca iremos esquecer. Em todos os momentos da realização de tarefas, tentámos procurar e ter em consideração as potencialidades e motivações de cada estagiária, de modo a que os pontos fortes de cada uma se complementassem. Semanalmente, realizavam-se reuniões com as Orientadoras da escola, e cada vez que havia aulas supervisionadas, também com os orientadores da UBI.

Quando chegou a hora da autoavaliação, que pensamos ser um momento que permite a qualquer profissional fazer uma introspeção sobre si, sobre as suas atuações e os seus métodos, sentimos que evoluímos e que este estágio pedagógico, no domínio das línguas, deu-nos alento, no entanto também nos provou que ser professor é dar mais que receber, é como o autor António Nóvoa dizia “ensinar os alunos que não querem aprender” (Nóvoa, 2013 *vide* p. 21), ou seja, partilhar mesmo com quem não quer.

2.1.3. As turmas atribuídas

Durante o estágio pedagógico tivemos a oportunidade de lecionar em turmas tanto de Português como de Espanhol, e em ambas as disciplinas trabalhámos com quatro turmas que eram pertencentes às professoras cooperantes. Com as aulas de Português ficámos a conhecer as turmas do 11º B, 11º C, 12º A e 12º C, e com as aulas de Espanhol conhecemos as turmas do 7º A (nível 1), 7º E (nível 1), 9º C (nível 3) e 10º A/B (nível 1). As turmas de 10º ano, apesar de pertencerem a dois grupos diferentes (turmas A e B), nas aulas de Espanhol juntaram-se, formando apenas um grupo.

Observemos em primeiro lugar as turmas de Português. A turma do 11º B do ensino regular, da área de Ciências e Tecnologias, era composta por 20 alunos, 11 raparigas e 9 rapazes, sendo todos bastante dinâmicos, criativos e curiosos. No nosso entender, esta turma, entre todas as que foram atribuídas à disciplina Português, sempre foi das melhores ao nível de atitudes, desempenho e aproveitamento, não esquecendo que o grupo era bastante heterogéneo e cooperante, facto que pudemos observar ao longo das aulas e das atividades propostas.

A turma do 11º C era composta por 12 raparigas e 11 rapazes do curso de Ciências e Tecnologias, nperfazendo um total de 23 alunos. Contrariamente à turma anterior, este grupo continha alguns alunos que apresentavam sérias dificuldades no Português, sendo muitas das vezes necessário apostar em estratégias mais apelativas para despertar o interesse dos alunos. Ao nível do comportamento, alguns alunos interferiam nas aulas com assuntos pouco pertinentes, contudo, o professor conseguiu sempre controlar. Ainda referir, que dos 23 alunos 3 tinham PAP.

A turma do 12º A era composta por 34 alunos, 20 rapazes e 14 raparigas, do curso de Ciências e Tecnologias. Esta turma fazia parte da Direção de Turma da nossa orientadora, Dr.^a Alice Carrilho, como tal pudemos perceber o seu funcionamento. Desde início que estes alunos demonstraram um maior interesse pelas áreas de ciência e matemática, contrariamente ao gosto pela área das letras, contudo, o sucesso escolar na disciplina de Português foi bom. Efetivamente, existiam alguns casos de insucesso, para tal, foram sendo adotadas estratégias de modo a cativar o interesse dos alunos. Houve alguns comportamentos inadequados, nomeadamente a utilização do telemóvel enquanto o professor lecionava a aula, problema que se foi resolvendo ao longo do ano letivo, no entanto conseguia manter-se o silêncio e a ordem em sala de aula.

A última turma a ser caracterizada é o 12º C, que era composta por 18 rapazes e 16 raparigas, sendo assim o total de 34 alunos. Podemos afirmar que esta turma sempre foi bastante dinâmica e agitada, contudo havia alguns casos de insucesso escolar, por apresentarem dificuldades a português. Eram alunos bastante participativos, porém, o

comportamento menos adequado de alguns, perturbava o bom funcionamento da aula, o que refletia uma notória falta de interesse pelas atividades propostas.

Após a análise da constituição das turmas de Português, debruçar-nos-emos sobre as turmas de Espanhol. No que diz respeito ao 7º A, estavam inscritos 22 alunos, 7 rapazes e 15 raparigas. Esta turma, quanto à sua constituição, tinha presentes alunos com diferentes estratos sociais, fator que interrompeu alguns momentos de atividades em grupo, pois tivemos algumas dificuldades em agrupar os alunos. Além deste dado, também tomamos conhecimento, em reuniões de avaliações intercalares, que seis dos alunos necessitavam de apoios específicos às disciplinas que apresentam nível negativo, sendo que eram acompanhados pelos professores da mesma com um PAP.

A turma do 7º E era constituída por 30 alunos, 13 rapazes e 17 raparigas. Um dos alunos da turma requeria de um apoio em sala de aula e nos testes de avaliação, uma vez que apresenta algumas dificuldades cognitivas. Relativamente a esta turma, ao nível das atitudes, muitas das vezes, tinham um comportamento inadequado, aspeto que se prende também com a idade dos alunos, no entanto, estes manifestavam uma clara capacidade de trabalho e um elevado interesse pelos conteúdos ministrados. Eram alunos bastante curiosos e participativos, e criaram verdadeiros momentos de aula cooperativos entre professor-aluno, porém, foi necessário impor regras de participação.

Relativamente à turma do 9º C foi a única em que pudemos trabalhar com o nível de espanhol mais avançado. Constituída por 24 alunos, 10 raparigas e 14 rapazes, era uma turma que apresentava vários problemas ao nível cognitivo dos alunos e ao nível social, problemas advindos do seio familiar. Alguns alunos da turma eram repetentes, e por isso encontrámos níveis de aprendizagem diferentes, por isso, optámos pela aplicação de diversificados métodos de ensino para que se pudessem obter resultados mais satisfatórios. O maior problema ao longo do ano letivo com esta turma foi o mau comportamento, impossibilitando o avanço pretendido das unidades didáticas.

A última turma a caracterizar é o 10º A/B. A junção dos dois grupos compôs uma turma interessada e trabalhadora, e ambas estão inseridas no curso de Ciências e Tecnologias. O total de alunos inscritos era 17, sendo que 14 eram raparigas e 3 eram rapazes. Apesar de no início do ano não terem uma grande afinidade, esse foi um fator que se foi alterando ao longo do ano letivo, pois, as aulas de espanhol permitiram com que estes se conhecessem melhor e trabalhassem em grupo. Eram alunos bastante dedicados e com objetivos definidos desde o princípio, e todo o possível ruído que criavam não causava impedimento para o bom funcionamento das aulas de espanhol. Ainda referir que um dos alunos da turma apresentava um problema de dislexia.

Deste modo, podemos concluir que acabámos por estagiar em oito turmas. Também nos foi dada a experiência de dar apoio na disciplina de Espanhol a um aluno do 7º E, e a

Português e Espanhol a um aluno do 9.º E. É de salientar que quase todos os alunos, com que tivemos contacto pretendem prosseguir estudos a nível superior.

2.2. Estágio em português

Ao longo do ano letivo 2016/2017, o estágio em questão foi realizado nas turmas de português anteriormente referidas, turmas essas que se encontravam sob a coordenação da nossa orientadora de Português, Dr.ª Alice Carrilho. Assim, numa fase inicial iremos referir as unidades didáticas atribuídas, depois descreveremos e analisaremos as aulas supervisionadas, em particular da discente deste relatório de estágio, nos três períodos letivos.

Após uma primeira reunião com a professora cooperante da disciplina de Português soubemos que havia a possibilidade de escolhermos as turmas onde iríamos ser avaliados, assim como as sequências de aprendizagem que iríamos abordar nas nossas aulas. Portanto, no 1.º período ficámos com a turma do 12.º C com a sequência de aprendizagem “TEXTOS LÍRICOS - leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos”, no 2.º período com a turma do 11.º B com a unidade 3 “Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco, e no 3.º período com a turma do 12.º A com a sequência de aprendizagem “TEXTOS DE TEATRO- *Felizmente há Luar*”, de Luís de Sttau Monteiro, podendo concluir que acabámos por lecionar os três géneros de texto, lírico, narrativo e dramático. Depois, foram definidas as datas das aulas que iríamos lecionar com a supervisão do professor cooperante e do professor orientador da UBI, bem como o modelo de planificação que tínhamos de elaborar para cada aula, contudo este foi sendo ajustado no decorrer do estágio. As aulas que lecionámos foram sempre supervisionadas pelo professor cooperante perfazendo, no caso do português, 14 horas de aulas com supervisão, e também pelo professor orientador da UBI, que assistiu a uma aula por período letivo, sendo o total de supervisão, 5 horas.

Além de todas as informações já referidas, também tivemos conhecimento dos manuais adotados, desse modo, solicitámos de imediato às editoras Porto Editora e Texto para que nos cedessem os materiais, que atentamente nos foram enviados pelos representantes da editora. Mais tarde, foi-nos atribuído um apoio de Português em sala de aula de um aluno do 9.º E ao qual também tivemos direito aos materiais da Areal Editores. Apresentamos em tabela a nossa tarefa letiva como professora estagiária na Escola Secundária Quinta das Palmeiras na disciplina de Português:

Tabela 2 - Atividade letiva e planeamento da disciplina de Português.

1º Período	
Professor estagiário	Rita Dias
Aulas assistidas pelo professor estagiário	Segunda-feira: 8:20h às 9:50h - 11º C; 10:05h às 11:35h - 12º A. Terça-feira: 10:05h às 11h35 - 12º C. Quarta-feira: 8:20 às 9:50h - 11º C; 10:05 às 11h35 - 11º B; 11h45 às 12h30 - 12º C. Quinta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º C; 11h45 às 12h30 - 12º A. Sexta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º A; 11h45 às 13h15 - 11º B.
Turma atribuída	12º C
Sequência de aprendizagem	“TEXTOS LÍRICOS - leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos.”
Datas das aulas assistidas pelo professor cooperante	25/10/2016 - 90 minutos 27/10/2016 - 90 minutos 3/11/2016 - 90 minutos
Data da aula assistida pelo professor orientador da UBI	25/10/2016 - 90 minutos
2º Período	
Professor estagiário	Rita Dias
Aulas assistidas pelo professor estagiário	Segunda-feira: 8:20h às 9:50h - 11º C; 10:05h às 11:35h - 12º A. Terça-feira: 10:05h às 11h35 - 12º C. Quarta-feira: 8:20 às 9:50h - 11º C; 10:05 às 11h35 - 11º B; 11h45 às 12h30 - 12º C. Quinta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º C; 11h45 às 12h30 - 12º A. Sexta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º A; 11h45 às 13h15 - 11º B.
Turma atribuída	11º B
Unidade	“Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco
Datas das aulas assistidas pelo professor cooperante	11/01/2017 13/01/2017 18/01/2017 20/01/2017
Data da aula assistida pelo professor orientador da UBI	20/01/2017
3º Período	
Professor estagiário	Rita Dias
Aulas assistidas pelo professor estagiário	Segunda-feira: 8:20h às 9:50h - 11º C; 10:05h às 11:35h - 12º A. Terça-feira: 10:05h às 11h35 - 12º C. Quarta-feira: 8:20 às 9:50h - 11º C; 10:05 às 11h35 - 11º B; 11h45 às 12h30 - 12º C. Quinta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º C; 11h45 às 12h30 - 12º A. Sexta-feira: 10:05 às 11h35 - 12º A; 11h45 às 13h15 - 11º B.
Turma atribuída	12º A
Sequência de aprendizagem	“TEXTOS DE TEATRO- <i>Felizmente há Luar</i> ”, de Luís de Sttau Monteiro.
Datas das aulas assistidas pelo professor cooperante	24/04/2017 28/04/2017
Data da aula assistida pelo professor orientador da UBI	28/04/2017

Na disciplina de Português a organização da aula sempre foi preparada segundo uma planificação que contém, em seguimento da mesma, um descritivo de aula. Na planificação além da identificação da escola, do ano letivo, dos nomes dos professores cooperante, orientador e estagiário, do número de aulas, da data, do ano da turma, da identificação da sequência ou unidade de aprendizagem, também devem estar presentes os objetivos (caso seja uma planificação para 12º ano) e as metas (caso seja uma planificação para 11º ano) a alcançar nessa aula, os objetivos gerais dos conteúdos a transmitir, as competências a adquirir, os materiais a utilizar, o registo do sumário, a ponte com a aula anterior que é um elemento bastante importante para que os alunos relembrem os conteúdos lecionados na aula anterior, bem como o professor orientador que assiste à aula, compreenda facilmente o contexto em que esta se insere, o desenvolvimento da aula (que se encontra descrito no descritivo de aula que vem no seguimento da planificação), o tempo atribuído a cada atividade e a forma de avaliação na aula. Juntamente à planificação eram anexados o PowerPoint de cada aula, de modo a que os professores supervisores e estagiários conseguissem acompanhar a aula, contudo, nós enquanto lecionámos as aulas sempre tivemos estes materiais e também a listagem de alunos que constituíam a turma.

Em relação aos materiais e instrumentos utilizados para as aulas, sempre foram utilizados PowerPoint, pois para além de serem uma ótima ferramenta de trabalho, sempre foram um elemento que nos ajudou a guiar a aula e no prender da atenção dos alunos. Tentámos que este material fosse sempre claro e simples, evitando o excesso de informação em cada diapositivo. De modo ilustrativo, apresentamos um exemplo de um PowerPoint e uma planificação com o descritivo de uma aula de Português:

Lições nºs 135-136

28 de abril de 2017

Sumário:

- Felizmente Há Luar!, de Luís Síttau Monteiro:
 - leitura e análise de excertos do Ato I - “Na mão dos reis do Rossio” (pp.242-245) e “Uma missão” (pp.247~250).
- Audição e comentário da canção “A formiga do carcereiro”, de José Afonso.

Antigo Soldado

“Estas cantigas são inventadas No regimento de Freire d’Andrade São cantadas com o estilo De lá ré ó liberdade.” (ll.54 - 57)

A canção do Antigo Soldado remete para:

- ambiente de liberdade desejado;
- elogio ao general Gomes Freire.

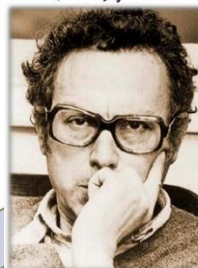
Manual Expressões 12º ano p.246



Na tira de banda desenhada Mafalda cria uma canção com uma letra que constitui uma reclamação contra a **violência**, e que intitulou sugestivamente “Os bons começam a ficar fartos”, designação que se poderia aplicar à quadra do Antigo Soldado.

Manual Expressões 12º ano p.246

Zeca Afonso



Figura(s) 16 - PowerPoint da 2ª aula de Português (3º período) - *Felizmente há Luar*, de Luís Sttau Monteiro.

Plano da 2ª aula de português		
Unidade Eu, em (re)ação: Felizmente Há Luar! , de Luís Sttau Monteiro	Ano: 12.º Turma: A Hora: 10:05 – 11:35	Disciplina: Português Ano Letivo: 2016/2017 Professora Estagiária de Português: Rita Dias Professora Cooperante da ESQP: Dr.ª Alice Carrilho Professor Orientador da UBI: Professor Doutor Henrique Manso
Lições n.ºs 135-136 28/04/2017 Tempo: 90 minutos	Sumário: Felizmente Há Luar!, de Luís Sttau Monteiro: - leitura e análise de excertos do ato I - “Na mão dos reis do Rossio” e “Uma missão” (pp.242-250). Audição e comentário da canção “A formiga no carreiro”, de José Afonso - importância da música de intervenção nas décadas de 60 e 70.	
Felizmente Há Luar!, de Luís Sttau Monteiro		
Objetivos	Conteúdos	Textos/ Materiais
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios; - Antecipar conteúdos a partir de indícios vários; - Utilizar diferentes estratégias de escuta e de leitura; - Aprender os sentidos dos textos; - Distinguir factos de sentimentos e de opiniões; - Reconhecer a dimensão estética e simbólica da língua e da obra; - Contactar com autores do Património Cultural 	<p>Tipos de Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto dramático • Texto épico • Texto informativo <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos • Texto dramático • Textos informativos • Banda desenhada <p>Compreensão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos • Temas musicais • Registo de vídeo • Tomada de notas <p>Expressão Oral</p>	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual Expressões 12, Porto Editora • PowerPoint elaborado pela professora estagiária <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na mão dos reis do Rossio... (Felizmente Há Luar! ato I – excertos do manual Expressões 12) (pp.242-245) • Excerto do artigo A cantiga ainda é uma arma (p.246) • Excerto da obra Felizmente Há Luar do ato I (pp. 24-32) • Uma missão (Felizmente Há Luar! ato I – excertos do manual Expressões 12) (pp.247-249)
<p>Português;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar psicologicamente e ideologicamente algumas personagens do poder; - Distinguir texto principal e secundário (didascálias e notas à margem) - Aplicar regras de tomada de notas; - Organizar a informação recolhida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de imagem (banda desenhada) • Apresentação de ideias e opiniões 	<p>Tema musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formiga no carreiro, de José Afonso (p. 246) <p>Registo de vídeo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felizmente Há Luar! – Parte I – RTP Arquivos.
Avaliação	Observação direta das atitudes e da participação dos alunos nas aulas.	

Descritivo da aula	Tempo (minutos)
0. Apresentação do sumário para aula.	10 minutos
1. Revisão de conteúdos abordados na aula passada: 1.1. Diálogo com os alunos.	5 minutos
2. Leitura analítica do excerto "Na mão dos reis do Rossio" do ato I de Felizmente Há Luar!: 2.1. Tomada de notas: - importância das didascálias para a caracterização das personagens; - intencionalidade das notas à margem; - críticas de carácter político e social; - valor simbólico do ruído dos tambores; - sentimentos manifestados face ao general Gomes Freire de Andrade. 2.2. Realização e correção de um questionário do manual (p.245).	25 minutos
3. Leitura e compreensão de uma banda de desenhado do manual (p.246). 3.1. Importância da música de intervenção nas décadas de 60 e 70 e na reta final da ditadura em Portugal.	15 minutos

3.2. Audição e comentário da canção "A formiga no carreiro", de José Afonso.	
4. Motivação para a leitura de um excerto da obra: - visualização de uma parte de um vídeo do diálogo entre o delator Vicente e dois polícias - ato I de Felizmente Há Luar! (pp. 24 a 32 da obra); - realização e correção do questionário de escolha múltipla da p. 247 do manual.	10 minutos
5. Leitura analítica do excerto "Uma missão" do ato I de Felizmente Há Luar!: 5.1. Tomada de notas: - caracterização dos traços psicológicos e ideológicos de algumas personagens do poder; - críticas de carácter político e social; - caracterização e importância dos dois tipos de texto secundário: didascálias e notas de margem (revisão). 5.2. Realização do questionário incluído no manual em diálogo com os alunos (pp.249-250).	25 minutos

Figura 17 - Exemplo de uma planificação e descritivo de aula.

Relativamente às aulas supervisionadas procederemos a uma breve descrição de todas as que foram lecionadas ao longo do ano letivo.

A sequência de aprendizagem lecionada, "TEXTOS LÍRICOS - leitura literária: Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos", na turma do 12º C, no 1º período teve como principal foco o estudo de Fernando Pessoa na génese da sua heteronímia. A planificação foi dividida por três aulas, cada uma de noventa minutos, e a realização dos materiais utilizados foi da nossa autoria, seguindo sempre as linhas orientadores do manual adotado, *Expressões 12º* ano.

A primeira aula concretizou-se no dia vinte e cinco de outubro, sendo esta a aula assistida pelo professor da Universidade da Beira Interior. A aula começou com a leitura do sumário e explicação das atividades que se iriam realizar. Num segundo momento da aula explicámos a diferença entre os vocábulos heterónimo e pseudónimo, procedendo à leitura,

não na íntegra, de um texto do manual. Para a introdução do estudo da heteronímia foi feita a leitura da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro, onde o autor explica como surgiu este fenómeno, assim como a descrição de cada heterónimo. Dividimos a carta em três partes lógicas, ao qual aproveitámos a segunda parte para realizar uma ficha de trabalho que consistiu na análise, em pares, das caricaturas de cada heterónimo, reunindo também as informações de biografia e bibliografia de cada um. Para finalizar a aula estimulámos a curiosidade dos alunos mostrando-lhes um livro onde puderam observar os horóscopos de cada heterónimo.

O estudo do heterónimo Alberto Caeiro teve início na segunda aula, que se realizou no dia vinte e sete de outubro. Através de um texto visual conseguimos transmitir aos alunos a importância da presença da Natureza neste heterónimo, analisando com eles algumas das palavras que remetiam para os principais temas da sua escrita. Para exemplificar estas ideias apresentámos um poema do heterónimo, “O meu olhar é nítido como um girassol”, que obrigou à ativação da compreensão auditiva dos alunos, uma vez que tiveram de completar numa ficha de trabalho as palavras que estavam em falta no poema. Cremos que foi uma boa estratégia para cativar a atenção e o interesse dos alunos. Neste momento introduzimos a gramática, pois analisámos juntamente com os alunos algumas das figuras de estilo presentes, bem como as orações. Destacaram-se os dois principais temas da poesia de Alberto Caeiro, e assim ativámos a componente prática através da leitura de dois “Poemas Inconjuntos” do manual, sendo estes de fácil compreensão para os alunos. O findar da aula foi feito através da realização de exercícios do manual.

A terceira e última aula realizou-se no dia três de novembro. A aula iniciou com uma revisão esquemática sobre as principais características do estilo e escrita de Alberto Caeiro. O seguimento da aula foi baseado numa perfeita representativa aula de português: texto, análise de texto e funcionamento da língua, ou seja, teoria quando iniciámos a aula, prática aquando da análise de outros poemas e para finalizar a produção através de exercícios de interpretação e de funcionamento da língua.

O planeamento das três aulas foi realizado como um puzzle, isto é, a primeira teve ligação com a segunda, e a segunda ligação com a terceira, formando um segmento lógico, o que permitiu fazer ponte com todos os conteúdos lecionamos, sendo esta a etapa mais importante no início de cada aula.

Iniciado o 2º período, focámo-nos na turma atribuída, 11º B, com o início do estudo da obra “Amor de Perdição”, de Camilo de Castelo Branco. Sendo o começo de uma aula um momento fulcral, é fundamental que se cativem os alunos e se apresentem e revejam temas, tópicos a estudar, algo que ocorreu na nossa primeira aula. O primeiro slide do PowerPoint apresentava uma imagem do autor da obra, e um castelo que continha a palavra «amor», uma nuvem com trovões com a palavra «de» que por baixa tinha a palavra «perdição». Com este elemento conseguimos logo focar a atenção dos alunos para um possível fim deste romance

narrativo. Depois de os alunos copiarem o sumário procedemos à introdução do estudo da obra lendo um texto do manual *Mensagens* 11º ano que referia uma receita para saborear a obra de *Amor de Perdição*. Num segundo momento da aula entregámos uma ficha aos alunos que continha uns “emojis” para que deste modo através das imagens e da leitura de um texto sobre a contextualização histórico-literária da obra os alunos estivessem mais motivados e fosse de mais fácil entendimento. Na verdade, foi um momento de aprendizagem cooperativa que resultou muito bem, isto porque os alunos fizeram comentários bastante positivos aos materiais. Depois, vimos como era constituída a obra quanto à sua estrutura interna e externa, o estilo de autor Camilo Castelo Branco, a tríade romântica presente na obra e para finalizar o amor das duas personagens principais da obra, Simão e Teresa.

Como a obra não é de leitura integral, ao longo das outras três aulas apenas foram lidos os capítulos sugeridos pelas metas curriculares, como tal, houve uma seleção dos mesmos para análise e estudo em aula. Para a quarta aula elegemos os capítulos X e XIX, ao qual fizemos uma leitura analítica através do manual, bem como a resolução de questionários. Para uma melhor compreensão dos principais assuntos tratados nos excertos realizámos um PowerPoint, para que os alunos conseguissem reter as informações mais importantes, podendo assim tomarem notas. Será necessário referir a importância da linguagem e estilo na obra, assunto que já foi referido ao longo de três aulas anteriores, não obstante, nesta aula foram feitas uma síntese e uma consolidação através da leitura de um texto do manual, bem como a projeção das ideias mais importantes em PowerPoint.

Além da linguagem e estilo, também revimos algumas das categorias da narrativa, mais precisamente, o narrador. Procedemos à leitura de um texto do manual com a projeção das ideias mais importantes em PowerPoint. Com a leitura de um excerto do capítulo XIX e a realização do questionário os alunos conseguiram por em prática as categorias da narrativa. Para finalizar, os alunos ouviram uma canção de Boss Ac e Mariza, intitulada “Alguém me ouviu” (mantém-te firme), sendo que a intenção deste material didático foi a relação com o herói romântico e algumas palavras da letra da canção.

No 3º período a obra em estudo foi *Felizmente há Luar*, de Luís Sttau Monteiro à turma do 12º A. Na primeira aula a professora estagiária apresentou-se, leu o sumário e explicou o que iria fazer ao longo da aula. De seguida, revimos alguns pontos importantes da aula passada, pois a professora orientadora já tinha começado o estudo da obra. Explicámos aos alunos o porquê de o texto da obra ser bifronte e também porque podia ser considerado uma metáfora do tempo, para tal realizámos a leitura de dois textos que eram referentes ao tempo da história (1817) e ao tempo da escrita (1961) presentes na obra. Para finalizar, explicámos como era dividida a obra quanto à sua estrutura interna e externa, apresentando as personagens do poder e do anti poder presentes. Num último momento, os alunos leram o excerto “Na mão dos reis do Rossio” através do manual *Expressões* 12º ano.

A obra em estudo é de leitura integral, no entanto o manual adotado apenas apresenta alguns excertos dos dois capítulos da obra sugeridos nos objetivos, como tal, houve uma seleção dos mesmos para análise e estudo em aula. Elegemos dois excertos presentes no capítulo I, “Na mão dos reis do Rossio” e “Uma missão”, nos quais fizemos a leitura analítica através do manual, bem como a resolução de questionários após a mesma. Para uma melhor compreensão dos principais assuntos tratados nos excertos elaborámos um PowerPoint, para que os alunos conseguissem reter as informações mais importantes, podendo assim tomarem notas.

Foi necessário referir a importância da música de intervenção no tempo da escrita (década de 60 e 70), assunto que já foi referido na primeira aula, não obstante, fizemos uma síntese e uma consolidação através da leitura de um texto informativo e uma banda desenhada do manual, bem como a projeção das ideias mais importantes em PowerPoint. Para finalizar este assunto, os alunos ouviram uma canção de José Afonso, intitulada “A formiga no carreiro”. A intenção deste material didático foi relacionar dois tempos presentes na obra com a atualidade através de algumas palavras da letra da canção assim como a expressão pela liberdade tão desejada pelo povo.

Acreditamos que concluímos este ano letivo no estágio de Português da melhor maneira que nos foi possível, além de que a evolução foi ascendente ao longo dos três períodos letivos. Apelámos sempre à participação dos alunos, pois não é só o professor que faz a aula, a colaboração dos alunos é fulcral para que a aprendizagem seja conseguida.

2.2.1. Aprendizagem cooperativa: implementação de materiais nas aulas de Português

Durante a primeira parte deste relatório de estágio defendemos o método de aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino. Presentemente, mostraremos e descreveremos algumas atividades em grupo que foram desenvolvidas em algumas aulas que lecionámos a português, pensadas e trabalhadas no âmbito da aprendizagem cooperativa.


➤ 1º Atividade de grupo

O primeiro trabalho de grupo promovido na turma do 12º C ocorreu no dia 25 de outubro de 2016, numa aula de noventa minutos e inseriu-se na unidade didática sobre o texto lírico: “Fernando Pessoa, o ortónimo e os heterónimos”. Após a explicação da heteronímia em Fernando Pessoa e a descrição de cada heterónimo, foi entregue uma ficha de trabalho que consistiu na análise, em pares, das caricaturas de cada heterónimo e estipulámos o tempo de 25 minutos para a atividade. O objetivo do trabalho era os alunos

descobrirem, através das caricaturas, o respetivo heterónimo, assinalando a biografia e bibliografia de cada um.

Durante a correção da atividade fomos sensibilizando os alunos para o conceito de trabalho cooperativo, de modo implícito, e para a sua importância. Neste sentido, foi-lhes dito que cada elemento do grupo devia sentir que o seu desempenho era útil tanto para si próprio como para o outro membro do grupo, que cada um tinha uma tarefa e era responsável por ela, e, se alguém falhasse seria o grupo que falharia e não um só elemento. A discente referiu ainda que a entejuda, a partilha, a capacidade de prestar atenção e de mostrar respeito pelas ideias dos outros é um encorajamento mutuo, isto porque um dos elementos referiu ao outro que “final eu tinha razão, a resposta era esta”.

Relativamente à formação dos grupos, sabendo que esta é uma etapa fundamental da aprendizagem cooperativa, decidimos optar pela formação de grupos informais, como é defendida por Johnson (1998) na primeira parte deste relatório de estágio no ponto 1.6.3.1. Apresentamos, ilustrativamente, os materiais utilizados para a atividade:




Escola Secundária
Quinta das Palmeiras

Departamento de Línguas

Ficha de trabalho - 12º ano
Fernando Pessoa - os heterónimos

/ / 2016

Após a leitura dos excertos da carta enviada por Fernando Pessoa a seu amigo Adolfo Casais Monteiro, procede (grupos de dois ou três elementos) à caracterização dos heterónimos preenchendo a biografia de cada um.



• G •

Data e local de nascimento / morte:

Características físicas:


Formação Académica:

Local onde habita:

Profissão:

Modo de escrever/estilo:

Obra:



• G •

Local de nascimento / morte:

Características físicas:

Formação Académica:

Local onde habita:

Profissão:

Modo de escrever/estilo:

Obra:

• G •

Local de nascimento / morte:

Características físicas:

Formação Académica:

Local onde habita:

Profissão:

Modo de escrever/estilo:

Obra:




Figura 18 - Ficha de trabalho - Fernando Pessoa e os heterónimos.

Com a organização deste tipo de grupos tivemos o intuito de manter a atenção dos alunos e promover um clima favorável à aprendizagem, sendo que o objetivo foi formar grupos de dois elementos heterogéneos, cujos membros tinham rendimentos e interesses diferentes.

Refletindo sobre o primeiro trabalho de grupo na turma de português, podemos dizer que foram cumpridos os objetivos de trabalho cooperativo, contudo, verificamos que alguns grupos se enquadram na aprendizagem tradicional, ou seja, alguns alunos trabalham e outros apenas querem tirar partido do trabalho alheio, no entanto, a predisposição para cooperar foi positiva entre os alunos da turma do 12º C.

➤ 2º Atividade de grupo


O segundo trabalho de grupo na disciplina de português subordinou-se à obra de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, na turma do 11º B, numa aula de noventa minutos no dia 11 de janeiro de 2017.


Após a introdução do tema da obra, foi entregue aos alunos uma ficha que continha alguns “emojis” que os próprios costumam utilizar para escreverem mensagens por telemóvel, para que deste modo, através das imagens e da leitura de um texto do manual adotado, conseguissem fazer a contextualização histórico-literária da obra. O objetivo deste trabalho consistiu na motivação dos alunos para uma temática que eles acham mais aborrecida, por forma a que a participação fosse cooperativa entre todos os elementos da turma e o discente. Neste sentido, não dividimos a turma em grupos, e entre todos foi proporcionada uma discussão de ideias positiva, tornando todos os membros cooperativos, assim, agem, pensam e divergem de opinião em ambiente de sala de aula cooperativo. Deste modo, a interação uns com os outros foi total e muito positiva, pois as ideias que cada aluno expunha para o preenchimento da ficha era aceite, e mesmo que estivesse errada a resposta o professor intervinha para pedir ajuda coletiva, nunca inferiorizando o aluno nem criando grupos homogéneos, tal como já vimos anteriormente no primeiro capítulo segundo a opinião de Maria Cochito.

Podemos deduzir que a implementação deste trabalho em sala de aula foi evolutiva e que os alunos se sentiram compelidos a trabalhar cooperativamente, e isso deveu-se sobretudo às características da turma que já referimos anteriormente, assim como à supervisão e observação da professora estagiária.

Apresentamos, de seguida, os materiais utilizados na atividade:


PÁGINA Nº 1





Português


ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DAS PALMEIRAS / CÓDIGO 406276





FICHA DE TRABALHO – 11º ano
Amor de Perdição, Camilo Castelo Branco


Aluno(s)	Nº	Ano	Turma


"Uma imagem vale mais que mil palavras" é um provérbio bem antigo, mas cheio de significado. As imagens que se encontram a seguir vão ajudar-te a construir a contextualização histórico-literária de Camilo Castelo Branco.














Figura 19 - Ficha de trabalho sobre a contextualização histórico-literária do autor de “Amor de Perdição”.



Figura 20 - PowerPoint com a correção da ficha de trabalho da contextualização histórico-literária.

➤ 3º Atividade de grupo

O terceiro e último trabalho de grupo realizou-se no dia 24 de abril de 2017, na turma do 12º A, numa aula de 90 minutos, com a leitura de um excerto da obra *Felizmente há Luar*, de Luís Sttau Monteiro. O excerto intitulado “Na mão dos reis do Rossio”, inserido no primeiro ato da obra, encontrava-se no manual adotado, contudo, este não continha a obra na íntegra, apesar de a leitura ser obrigatória.

O objetivo desta atividade consistiu numa leitura cooperativa pelos alunos da turma: primeiramente foram apresentadas as personagens da obra aos alunos, depois foi-lhes atribuído, aleatoriamente, papéis que continham o nome das personagens, indicações cénicas

e didascálias que se encontravam neste excerto; deste modo teriam que se organizar, sabendo quando teriam de intervir na leitura para de que esta fosse bem-sucedida. Foi uma estratégia de leitura no âmbito da aprendizagem cooperativa, onde se tornou mais evidente o empenho dos alunos, bem como as competências sociais e cognitivas que tinham de adquirir, além de que conseguimos, deste modo, captar a atenção de todos os alunos para o momento que se estava a viver em aula. Tal como aconteceu na 2ª atividade de grupo, os elementos da turma não foram divididos em grupo, e apenas havia um grupo coletivo, tendo o discente de intervir apenas na explicação e contextualização de factos explícitos no excerto. De seguida, apresentaremos os materiais utilizados na atividade:



Figura 21 - PowerPoint com a apresentação das personagens da obra *Felizmente há Luar*, de Luís Sttau Monteiro.

Manuel	Principal Sousa	Rita
Didascálias	Uma voz	Antigo Soldado
1º Popular	D. Miguel Forjaz	Vicente
		Notas de margem

Figura 22 - Papéis com o nome das personagens intervenientes no excerto "Na mão dos reis do Rossio", da obra *Felizmente há Luar*, de Luís Sttau Monteiro.

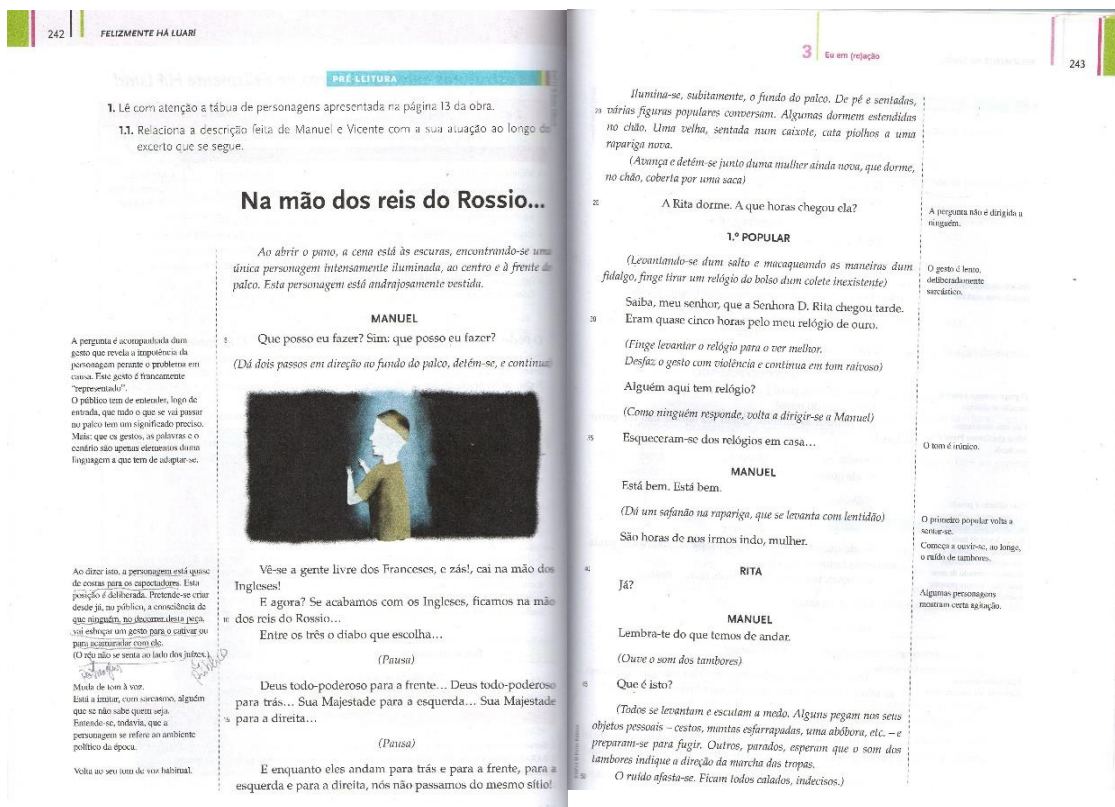


Figura 23 - Excerto "Na mão dos reis do Rossio" - Felizmente há Luar (Manual Expressões 12º ano, pp. 242-243).

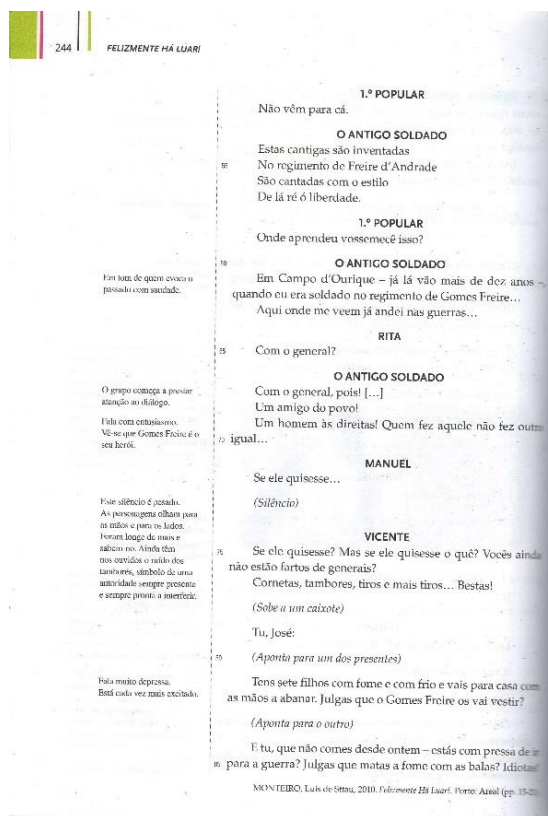


Figura 24 - Excerto "Na mão dos reis do Rossio" - Felizmente há Luar (Manual Expressões 12º ano, p. 244).

Podemos concluir que esta atividade de grupo se cumpriu nos mesmos moldes dos trabalhos anteriores, e refletiu que o trabalho em grupo cooperativo é um ponto crucial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Creemos ainda que é oportuno notar que, no decorrer deste trabalho de grupo, o papel do professor foi o de observar e orientar os alunos, cabendo-lhe tarefas como a de constituir grupos, explicar as atividades e assegurar-se de que os grupos trabalhariam e o fariam de forma harmoniosa e cooperativa, tarefa que acreditamos que conseguimos cumprir de modo muito positivo, pensando e perguntando-nos, inclusive, que gostaríamos de um dia conseguirmos retirar conclusões sobre este assunto, se os trabalhos de grupo podem potenciar e agilizar a criatividade dos alunos.

2.3. Estágio em espanhol

O estágio pedagógico em espanhol concretizou-se nas turmas atribuídas que referimos anteriormente, que se encontravam sob a coordenação da nossa orientadora de Espanhol, Dr.^a Verónica Cruz. Numa fase inicial iremos referir as unidades didáticas escolhidas, depois descreveremos e analisaremos as aulas supervisionadas, em particular da discente deste relatório de estágio, nos três períodos letivos.

Após uma primeira reunião com a professora cooperante da disciplina de Espanhol, soubemos que havia a possibilidade de escolhermos as turmas onde iríamos ser avaliados, assim como as unidades didáticas que iríamos abordar nas nossas aulas. Ficou definido que o método da realização das aulas seria por tarefas e não por objetivos, logo, o objetivo em cada aula foi elaborar uma tarefa intermédia, com o objetivo de uma tarefa final que se inseria numa unidade didática. Assim sendo, no 1º período ficámos com a turma do 10º A/B com a unidade didática “Agenda de la Clase”, no 2º período com a turma do 9º C com a unidade didática “Las Tecnologías” e 7º E com a unidade didática “Cuídate”. No 3º período não demos aulas, uma vez que a estagiária, após saber de um problema de saúde, poderia ser operada e por isso em acordo com a orientadora da escola e com o orientador na UBI foram dadas as aulas do 3º período no 2º período letivo. Depois foram definidas as datas das aulas que iríamos lecionar com a supervisão da professora cooperante e do professor orientador da UBI, bem como o modelo de planificação que teríamos de elaborar para cada uma, porém, este foi sendo ajustado no decorrer do estágio. As aulas que lecionámos foram sempre supervisionadas pelo professor cooperante perfazendo, no caso de espanhol, 12 horas de aulas com supervisão, e também pelo professor orientador da UBI, que assistiu a uma aula por período letivo, sendo o total de supervisão, 4 horas. Apresentamos em tabela a nossa tarefa letiva, como professora estagiária, na Escola Secundária Quinta das Palmeiras na disciplina de Espanhol:

Tabela 3 - Atividade letiva e planeamento da disciplina de Espanhol.

1º Período	
Professor estagiário	Rita Dias
Aulas assistidas pelo professor estagiário	Segunda-feira: 9:05h às 9:50h - 7º A; 11:45h às 13:15h - 10º A/B. Terça-feira: 11h45 às 13:15h - 7º E. Quinta-feira: 8:20h às 09:05h - 7º E; 13:20h às 14:50h - 7º A. Sexta-feira: 8:20h às 09:50h - 9º C; 11:45h às 13:15h - 10º A/B.
Turma atribuída	10º A/B
Sequência de aprendizagem	“Agenda de la Clase”
Datas das aulas assistidas pelo professor cooperante	10/10/2016 - 90 minutos 14/10/2016 - 90 minutos 17/10/2016 - 90 minutos
Data da aula assistida pelo professor orientador da UBI	14/10/2016 - 90 minutos
2º Período	
Professor estagiário	Rita Dias
Aulas assistidas pelo professor estagiário	Segunda-feira: 9:05h às 9:50h - 7º A; 11:45h às 13:15h - 10º A/B. Terça-feira: 11h45 às 13:15h - 7º E. Quinta-feira: 8:20h às 09:05h - 7º E; 13:20h às 14:50h - 7º A. Sexta-feira: 8:20h às 09:50h - 9º C; 11:45h às 13:15h - 10º A/B.
Turma atribuída	9º C e 7º E
Unidade	“Las Tecnologías” e “Cuidate”
Datas das aulas assistidas pelo professor cooperante	6/01/2017 16/02/2017 21/02/2017 23/02/2017 2/03/2017 7/03/2017 16/03/2017
Data da aula assistida pelo professor orientador da UBI	21/02/2017 2/03/2017

Na disciplina de espanhol a organização da aula foi sempre preparada segundo uma planificação que contém, em seguimento da mesma, um descritivo de aula e um plano de unidade. A planificação de aula tem discriminado o ano letivo, os nomes dos professores cooperante, orientador e estagiário; o número de aulas e as datas da mesma, o ano da turma, o sumário e a descrição detalhada da aula, assim como o tempo atribuído a cada atividade e as competências desenvolvidas em cada uma. No plano de unidade podemos observar todos os elementos que se encontram na planificação de aula, com a diferença de que se encontram todas as datas de aulas lecionadas e o nome da unidade didática desenvolvida. Além destes elementos, também podemos estão detalhados os objetivos a serem desenvolvidos, os conteúdos trabalhados (culturais, funcionais, o léxico e a gramática), as atividades desenvolvidas em aula, os recursos materiais utilizados, a tarefa final a desenvolver no final da unidade didática, o tipo de avaliação e os tempos lecionados em cada aula. Para cada aula

supervisionada a professora estagiária teve o dever de entregar, juntamente à planificação e ao plano de unidade, o PowerPoint de cada aula de modo a que os professores supervisores e estagiários conseguissem acompanhar a aula, todavia, nós enquanto lecionámos as aulas sempre tivemos estes materiais e também a listagem de alunos que constituem a turma. Relativamente ao powerpoint, tentámos que este material fosse sempre claro e simples, e estrategicamente vistoso, evitando o excesso de informação em cada diapositivo. De modo ilustrativo, apresentamos um exemplo de um PowerPoint, uma planificação com o descritivo de uma aula e um plano de unidade de uma aula de Espanhol:

Clases nº 65 (sesenta y cinco) y 66 (sesenta y seis)

Martes, 7 de marzo de 2017

Contenidos:

- Juego didáctico: «El médico genial» (continuación).
- Visionado y análisis del vídeo: «La aventura de los molinos».
- Modo imperativo: forma afirmativa de verbos regulares.

Continuación del...

Juego didáctico

«El médico genial»

Cómo jugar ...

- Os vais a unir en grupos de dos: uno va a ser el médico (que va a vestir una bata blanca) y el otro va a ser el paciente;
- Después la pareja elige un sobre (que va a estar en un botiquín de primeros auxilios). En su interior hay vocabulario que vas a utilizar para hacer un diálogo sencillo entre médico y paciente.

D. Quijote de la Mancha y Sancho Panza ...

«La aventura de los molinos»

D. Quijote de la Mancha y Sancho Panza

- Dar órdenes ...
 - «Señor, ¡relájate!»
 - «¡Alto, señor...!»
- Advertir ...
 - «¡Déjate tranquilo, señor! Son solo molinos...»
- Consejar ...
 - «¡Escúcheme, por favor!»

¿En qué modo están los verbos?

El Imperativo

TÚ

- PARAR: «¡Para, hombre loco!»
- BEBER: «¡Bebe, menos vino!»
- SUBIR: «¡Sube a tu caballo!»

En español es un modo verbal que se forma de diferentes maneras, dependiendo si hablamos de:

TU: La 2ª persona del singular es = a la 3ª persona del singular del Presente del Indicativo.

EJEMPLOS: CANTA, COME, ESCRIBE

ÉL

VOSOTROS / AS

- PARAR: «¡Parad, hombres locos!»
- BEBER: «¡Bebed, menos vino!»
- SUBIR: «¡Subid y vámonos!»

VOSOTROS

Utilizamos la forma del Infinitivo, pero con un cambio:

INFINITIVO: Canta d, Come d, Escribe d

IMPERATIVO

Cambiamos la -r por una -d

USTED

- PARAR: «¡Pare, señor! Son solo molinos»
- BEBER: «¡Beba más agua y menos vino!»
- ESCRIBIR: «¡Escriba más poemas!»

USTEDES ...

- «¡Se están volviendo locos!»
- «¡Monten a caballo una vez al día!»
- «¡Coman más verduras!»
- «¡Beban menos vino!»
- «¡Escriban más sobre el amor!»

Señor doctor, hace algunos días que no montamos a caballo, no comemos, no bebemos agua y no escribimos poemas... ¿Qué cree que tenemos?

Personas ...	-AR	-ER	-IR
Tú	¡PARA!	¡BEBE!	¡SUBI!
Usted	¡PARE!	¡COMA!	¡SUBA!
Vosotros/as	¡PARAD!	¡COMED!	¡SUBID!
Ustedes	¡PAREN!	¡COMAN!	¡SUBAN!

¿Completar los huecos con la forma verbal adecuada del verbo correspondiente.

- ¡Ustedes, escribid! _____ a su abuelo. Él se lo agradecerá mucho.
- Por favor, ¡tú, habla! _____ en el lago, el agua está demasiado _____.
- ¡Canta, tú! _____ sea más ruidoso!
- ¡Beba, vosotros! _____ una cañada para que el río no se aguarra.
- ¡Beba, vosotros! _____ en aquella porque os ayuda a ampliar el vocabulario.
- ¡Pregúntenles, ustedes! _____ me gustaría porque yo no sé dónde está un banco por aquí.
- A veces los molinos (gen., molinos) _____ a la derecha y alla (longitud, metros) _____.
- ¡Canta, tú! _____ este poema y te quedaré muy _____.
- ¡Señor doctor, ustedes! _____ más decíselo!

Juego didáctico

Bingo en movimiento!

Cómo jugar ...

- Os vais a unir en grupos de cuatro y de tres (6 grupos de cuatro y 2 grupos de tres) y cada uno tendrá un tablero de bingo;
- Cada grupo tendrá que elegir un portavoz, que tiene que sacar una tarjeta (que corresponderá a una casilla del tablero de bingo) y tendrá que describir (oralmente) lo que ve utilizando el imperativo;
- El grupo que tenga ese movimiento/acción tendrá que levantarse (solo un elemento del grupo) y hacer el movimiento/acción con el cuerpo. El primer grupo que rellene el tablero de bingo...

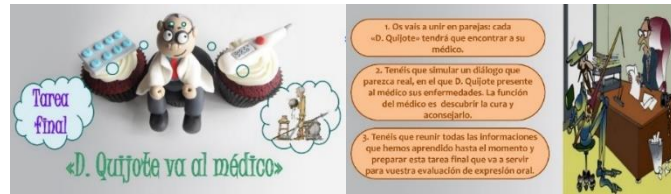



Figura (s) 25 - PowerPoint da 5ª aula da unidade didática "Cuídate".



PLAN DE CLASE
Fecha: 7 (siete) de marzo de 2017
Lecciones números: 65 (sesenta y cinco) y 66 (sesenta y seis)
Curso y grupo: 7.ºE
Tiempo: 90 minutos
Formando/a: Rita Isabel Gonçalves Dias
Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Dra. Verónica Cruz
Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Doctor Ignacio Vázquez

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA CLASE

QUINTA CLASE DE LA UNIDAD:

❖ Síntesis de los contenidos de la clase:

- Juego didáctico: «El médico genial».
- Visionado y análisis del vídeo: «La aventura de los molinos».
- Modo imperativo: forma afirmativa de verbos regulares.


❖ Descripción de la clase

Descripción de los momentos de la clase:	Tiempo	Destrezas que se atienden en clase:
<ul style="list-style-type: none"> • Proyección y aclaración de los contenidos en la pizarra. Los alumnos los escriben en sus cuadernos. 	10m	Comprensión escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión del juego didáctico «El medico genial»: <ul style="list-style-type: none"> - Las parejas formadas en la clase anterior acaban la organización del diálogo, utilizando el vocabulario que estaba en el sobre que les había tocado. Los alumnos, que aún no lo han hecho, presentan su diálogo oralmente. Esta es una tarea intermedia para la preparación de la tarea final. 	20m	Interacción oral Expresión oral Comprensión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al estudio del modo verbal imperativo: <ul style="list-style-type: none"> - Audición y comprensión de un video que se titula «La aventura de los molinos»: los alumnos van a poder conocer mejor el personaje y también una de las aventuras más conocidas de D. Quijote de la Mancha (personaje del siglo XVII) y también una de sus aventuras más conocidas. De este modo, van a 		Comprensión audio-visual Interacción profesora-alumno


<ul style="list-style-type: none"> entender mejor su enfermedad (la locura) y por qué necesita de un médico del siglo XXI. - El vídeo va a ayudar a introducir los verbos en el modo imperativo, una vez que los dos personajes, D. Quijote de la Mancha y Sancho Panza, los utilizan en su diálogo. - Explicación de la formación de los verbos en el modo imperativo. Los alumnos van a sistematizar esta información en una ficha de trabajo. 	30m	Comprensión escrita Comprensión oral
<ul style="list-style-type: none"> • Realización de un juego didáctico que se titula «Bingo en movimiento»: <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos se van a unir en grupos. Cada grupo recibirá un tablero de bingo con movimientos/acciones y tendrá que elegir un portavoz, que describirá oralmente el movimiento/acción que esté en la tarjeta que le toque, utilizando el imperativo afirmativo. - El grupo que encuentre movimiento/acción en su tarjeta de bingo, tendrá que levantarse y hacer el movimiento con el cuerpo. El primer grupo que rellene el tablero tendrá que decir: «Bingo». 	15m	Comprensión auditiva Expresión oral Interacción alumno-alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Aclaración de la tarea final que se titula «D. Quijote va al médico»: <ul style="list-style-type: none"> - La profesora les pide que formen grupos, cada uno con dos elementos. Cada elemento tendrá que sacar, al azar, una tarjeta y quedará a saber si será el D. Quijote o el médico; - Cada pareja tendrá que preparar un diálogo real entre el médico y su paciente (D. Quijote) donde van a unir todas las informaciones que han aprendido hasta el momento. - Este será también un trabajo para evaluar la expresión oral de los alumnos. 	15m	Comprensión auditiva Comprensión escrita

Figura (s) 26 - Planificação da 5ª aula de espanhol da unidade "Cuídate" (2º período).

PLAN DE LA UNIDAD «Cuidate»



**Escola Secundária
Quinta das Palmeiras**




**UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR**

Fecha(s): dieciséis, veintiuno, veintitrés de febrero/ dos, siete, dieciséis de marzo de 2017
Curso y grupo: 7ºE
Nº de clases: dos clases de 90 minutos y cuatro de 45 minutos (lecciones: 60, 61, 62, 63, 64, 65,66 y 70)
Formando/a: Rita Dias
Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez


PLANTILLA DEL PLAN DE UNIDAD

Objetivos
El alumno es capaz de...
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias de recepción escrita, visual y auditiva para entender mensajes relacionados con el tema de la unidad «Cuidate». - Intervenir adecuadamente en clases y en contextos comunicativos. - Ampliar los conocimientos de la lengua y literatura española. - Producir enunciados escritos y orales adecuados al tema de la unidad y a su nivel de aprendizaje. - Expresar opinión crítica. - Sistematización de las actividades de clase con «D. Quijote va al médico». - Interactuar con los compañeros de clase para preguntar partes del cuerpo y síntomas y dar consejos para tratamientos. - Utilizar correctamente los contenidos léxicos y gramaticales estudiados. - El alumno es capaz de identificar algunas diferencias entre el español y su lengua materna. - Demostrar actividades de respeto y responsabilidad en las actividades desarrolladas en la clase. - Articular los sonidos de la lengua española haciéndose entender. - Relacionar imágenes con palabras y describir imágenes. - Usar correctamente el imperativo afirmativo: dar órdenes y consejos.

PLAN DE LA UNIDAD «Cuidate»



**Escola Secundária
Quinta das Palmeiras**




**UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR**


Fecha(s): dieciséis, veintiuno, veintitrés de febrero/ dos, siete, dieciséis de marzo de 2017
Curso y grupo: 7ºE
Nº de clases: dos clases de 90 minutos y cuatro de 45 minutos (lecciones: 60, 61, 62, 63, 64, 65,66 y 70)
Formando/a: Rita Dias
Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez

CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREA	EVALUACIÓN	TIEMPO
Culturales	Funcionales	Léxicos	Gramaticales					
Personajes importantes de la literatura española del siglo XVII: D. Quijote de la Mancha y Sancho Panza.	Hablar de estados de salud; Informar sobre síntomas y enfermedades; Expresar dolor; Expresar síntomas en una cita con el médico; Aconsejar un paciente; Expresar dolor, preocupación o	Las partes del cuerpo; Los síntomas; Expresiones más utilizadas en una cita; Tratamientos y medicinas: botiquín de primeros auxilios;	Verbo doler (la formación del verbo); Adverbios: mucho, poco, muy, mal, bien (repaso). El modo imperativo: forma afirmativa de verbos regulares.					

PLAN DE LA UNIDAD «Cuidate»



**Escola Secundária
Quinta das Palmeiras**



**UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR**

Fecha(s): dieciséis, veintiuno, veintitrés de febrero/ dos, siete, dieciséis de marzo de 2017
Curso y grupo: 7ºE
Nº de clases: dos clases de 90 minutos y cuatro de 45 minutos (lecciones: 60, 61, 62, 63, 64, 65,66 y 70)
Formando/a: Rita Dias
Profesora Cooperante del Instituto: Verónica Cruz
Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez

enfermedad; Describir el estado de salud propio o de los demás; Comprender, aceptar o rechazar recomendaciones o consejos			Sistematización gramatical. Pelota; Juegos didácticos: «Pelota caliente»; «El médico genial»; «Bingo en movimiento».					
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Figura (s) 27 - Plano da unidade didática "Cuidate" (2º período).

Relativamente às aulas supervisionadas procederemos a uma breve descrição de todas as que foram lecionadas ao longo do ano letivo.

No 1º período demos três aulas de noventa minutos à turma do 10º A/B, com a unidade didática “Agenda de la Clase”. Ao longo das três aulas surgiram algumas dificuldades, no entanto foram as primeiras aulas lecionadas do estágio pedagógico e que impulsionam a novas aprendizagens e experiência.

Como referimos anteriormente, o método elegido pela orientadora para trabalhar as aulas foi por tarefas, por isso, antes de escolhermos as atividades das três aulas tivemos de pensar e especular quais seriam as tarefas intermédias a desenvolver, com o fim de se realizar uma tarefa final. Depois de várias ideias surgiu a de realizar uma “Agenda de la Clase”. Na primeira aula apresentámos aos alunos a tarefa final, mas “como iriam realizar esta tarefa?”. Para respondermos a esta questão realizámos um PowerPoint onde sintetizámos as ideias essenciais a transmitir aos alunos. Depois apresentámos uma parte de uma banda desenhada de uma agenda de uma candidata, Nadie, através da mesma conseguimos criar um diálogo com os alunos, e assim praticaram a expressão oral em espanhol. Em seguida, sempre em interação com os alunos, apresentámos uma agenda e perguntamos-lhes o que elementos esta poderia incluir, e após as conclusões, explicámos-lhes que iríamos realizar em conjunto uma agenda da turma. Através de alguns números que já se encontravam no slide anterior introduzimos o léxico dos números cardinais até ao 40, assim como a diferença entre os determinantes “un” e “una”. Os alunos realizaram uma ficha de trabalho que continha um diálogo, e a partir do mesmo realizaram, em grupos, a primeira tarefa intermédia para a “Agenda de la Clase”. Numa fase final da aula explicámos os pronomes interrogativos e realizaram um jogo didático denominado “Cruza el río”, com o objetivo de praticarem oralmente e reverem os números cardinais.

O início da segunda aula foi introduzido com a revisão de conteúdos da aula passada e com a continuação do jogo “Cruza el río”, e como foi a aula assistida pelo orientador da UBI foi mais fácil contextualizá-lo do que já tínhamos feito. Posteriormente, introduzimos os dias da semana e realizámos o jogo “Diómetro”. Elaboramos uma ficha de trabalho com uns provérbios relativos aos dias da semana, para que os alunos pudessem completar com algumas palavras, bem como a perceção da ordem dos mesmos na semana. Através de um vídeo didático, introduzimos o léxico das disciplinas, com isto dividimos a turma em grupos e realizou-se o horário real dos alunos na língua espanhola, até porque neste momento já tinham elementos necessários para o conseguirem realizar. Seguindo o mesmo método, introduzimos os meses do ano e conseguimos completar mais uma tarefa intermédia: as datas dos testes dos alunos, na qual utilizámos sempre material autêntico.

Na terceira e última aula, iniciámos com a revisão de todos os conteúdos aprendidos nas outras aulas. No seguimento, introduzimos o tema do aniversário explicando-lhes como se perguntava pela data do aniversário, e para finalizar ouviram uma música, “Cumpleaños

Pitufos”, tendo que estar atentos, pois tinham uma ficha de trabalho com a musica escrita e alguns espaços em branco que tinham de completar. Os alunos aprenderam a formação do presente do indicativo em espanhol através de uma explicação simples e lúdica, e no final apresentámos uma síntese das regras básicas da formação dos verbos regulares, ao qual tiveram a possibilidade de as copiar para os cadernos. Para finalizar a aula, explorámos as habilidades de cada aluno da turma e quais eram as que tinham em comum, com o fim de se registar na tarefa final desta unidade didática.

No 2º período as unidades didáticas lecionadas foram “Las Tecnologías” na turma do 9º C e “Cuídate” na turma do 7º E. Na primeira unidade só foi lecionado uma aula de noventa minutos, por isso, apenas realizámos umas tarefas intermédias para que os alunos se preparassem para a tarefa final, “Tanque de los Tiburones”, que foi realizada nas aulas da professora cooperante, na qual contou com a nossa colaboração para a realização da mesma. Na segunda unidade trabalhámos a unidade didática “Cuídate” sendo a tarefa final “D. Quijote va al médico”, que iremos descrever no decorrer deste texto.

Como só lecionamos uma aula à turma do 9º C iniciámos a aula por explicar isso, por nos apresentar e elucidar sobre o que iríamos realizar, motivando os alunos para a realização das tarefas. Apresentámos uma curta-metragem intitulada “Quieres ser mi amiga”, com o objetivo de introduzir o tema das tecnologias, pois os protagonistas estavam a simular um encontro numa rede social. Interagindo com os alunos inserimos algum vocabulário relacionado com as tecnologias e as redes sociais, para que tivessem conhecimento dos elementos necessários para a realização da tarefa final. Neste sentido, explicámos-lhes o que iriam fazer na tarefa final, e para que não ficassem dúvidas, lemos um texto da nossa autoria, que descrevia um objeto tecnológico que ajudava no ensino do espanhol, enquanto os alunos tinham que o desenhar. O texto já continha alguns conectores do discurso, assim pedimos-lhes que tentassem decifrá-los, pois estes seriam muito importantes na realização da tarefa final. Explorámos alguns dos conectores mais importantes, bem como as suas funções no discurso, ficando este registo numa ficha de trabalho. No final, para praticarem a gramática e todos os conteúdos aprendidos ao longo da aula, os alunos realizaram o jogo didático “Tecleando” utilizando os telemóveis e escrevendo mensagens uns para os outros, e apesar de atividade ser arriscada correu muito bem.

Relativamente à segunda unidade didática, “Cuídate”, foi lecionada na turma do 7º E sendo o objetivo final levar a personagem do século XVII, D. Quixote de la Mancha ao médico. Explicamos-lhes, desde a leitura do sumário, o que iríamos trabalhar na nova unidade, pois um protagonista muito importante da literatura espanhola estava muito doente e veio até ao século XXI procurar a nossa ajuda. Começámos a aula dialogando com os alunos, contando uma história de que tínhamos encontrado o D. Quixote de La Mancha antes de irmos para a sala de aula e que ele nos tinha abordado dizendo que não se recordava como se diziam as partes do corpo, então precisava de ir ao médico para se voltar a recordar. Os alunos ficaram muito motivados e envolvidos na aula, pois seriam eles próprios a ajudar D. Quixote, deste

modo, começámos a explorar e a trabalhar as partes do corpo em espanhol. Para finalizar a aula, os alunos ouviram uma música e depois em grupos tiveram que a cantar e fazer a coreografia da mesma, cantando as partes do corpo que a mesma assinalava.

Na segunda aula o objetivo foi ensinar aos alunos a expressar os sintomas de dor ou doença em espanhol utilizando o verbo “doler”. Ouviram uma música, “Estoy mala”, e através da mesma exploraram alguns dos sintomas mais frequentes, sendo que ao longo deste estudo referimos várias vezes a diferença de pronúncia da palavra “sintomas” na língua estrangeira e materna. No momento de explicar o verbo “doler” utilizámos as partes do corpo, fazendo assim uma ponte com a aula anterior, e para finalizar a aula realizámos o jogo didático “Pelota caliente”, e assim puderam praticar os conteúdos aprendidos em aula.

A terceira aula teve como principal objetivo apresentar aos alunos uns diálogos em espanhol entre médico e paciente, para que eles soubessem utilizar algum vocabulário e expressões mais usados numa consulta de médico.

Na quarta aula foram retomados conteúdos das aulas anteriores sendo que o objetivo foi aprender o vocabulário dos utensílios constituintes da mala de primeiros socorros. Levámos material autêntico, ou seja, uma mala de primeiros socorros que continha o material todo, assim os alunos aprenderam o vocabulário dos utensílios, não havendo dúvidas, pois, à medida que lhes explicávamos o nome dos mesmos também os mostrávamos. No final da aula os alunos puderam por em prática os conteúdos aprendidos com o jogo didático “El médico genial”.

Na quinta aula retomámos conteúdos da aula passada com a continuação do jogo didático, assim, os alunos puderam praticar vocabulário todo aprendido até ao momento e ativar competências funcionais. Os alunos aprenderam a formação do verbo imperativo, e este foi introduzido através da visualização de um episódio muito conhecido de D. Quixote de la Mancha, “La aventura de los molinos”, assim, os alunos puderam adquirir conhecimentos da cultura espanhola, bem como o despertar de curiosidade e interesse. A explicação do modo imperativo esteve muito relacionada com as personagens que os alunos visualizaram no vídeo, e os exemplos que tínhamos nos slides eram muito divertidos e de fácil entendimento, assim, conseguimos transmitir-lhes o uso do modo imperativo em alguns verbos, e a diferença da utilização dos mesmo nas pessoas do singular e do plural. Para finalizar a aula os alunos jogaram “Bingo en movimiento” com o objetivo de praticarem o modo imperativo através de movimentos com o corpo.

Na sexta e última aula explicámos aos alunos o que teriam de fazer na sua tarefa final, porque todas as tarefas intermédias realizadas nas aulas anteriores tinham como objetivo realizar uma final. Começámos por lhes recordar que o D. Quixote tinha vindo até ao século XXI procurar um médico que soubesse curar as suas doenças, e que eles teriam de o ajudar. Posto isto, fizeram grupos de dois e três elementos, em que teriam de decidir entre eles quem seria o D. Quixote de la Mancha e o médico. Depois, tiveram que preparar um

diálogo entre as duas personagens para apresentar à professora cooperante de modo a que pudessem ser avaliados na expressão oral. Foi uma unidade bastante trabalhosa e desafiante, uma vez que foi toda criada por nós, contudo os resultados foram bastante positivos e demonstram que uma aula cooperativa torna a aprendizagem harmoniosa. O trabalho de professor-aluno é fulcral para o seu bom funcionamento, e acreditamos que concluímos este ano letivo no estágio de espanhol da melhor maneira que nos foi possível, além de que a evolução foi ascendente ao longo dos três períodos letivos.

2.3.1. Aprendizagem cooperativa: implementação de materiais nas aulas de Espanhol

Neste subcapítulo iremos apresentar e descrever os materiais utilizados nas aulas de Espanhol que seguem o método da aprendizagem cooperativa, metodologia que defendemos e analisámos na primeira parte deste relatório de estágio.

➤ 1ª Atividade de grupo

O primeiro trabalho de grupo, que foi promovido no âmbito da disciplina de Espanhol, realizou-se na turma do 10º A/B. Como foi referido anteriormente, esta turma quanto à sua constituição tinha dois grupos de turmas distintas, A e B, sendo que a afinidade e conhecimento entre os alunos era pouca. Perante as condições apresentadas, achámos que seria pertinente implementar atividades de aprendizagem cooperativa, seguindo a ideia de unidade didática criada para a mesma.

“Agenda de la clase”, tarefa final levado a cabo por esta turma, foi estruturada e pensada seguindo os moldes basilares da aprendizagem cooperativa, deste modo, os alunos trabalharam ao longo de três aulas de noventa minutos várias atividades em grupo que teve como produto final um trabalho que iremos descrever e mostrar através de figuras. Caracterizámos este grupo como formal usando os mesmos critérios que definimos no primeiro capítulo no ponto 1.6.3.1., uma vez que os alunos desenvolveram uma tarefa em grupo durante três aulas.

Numa primeira fase familiarizámos os alunos com a tarefa final que iriam desenvolver, explicámos que iriam criar a agenda da turma, e que na sua estrutura albergaria elementos importantes como as informações pessoais, o dia do aniversário, entre outros. Para motivar os alunos mostrámos, primeiramente, qual seria a agenda, que foi feita manualmente por nós (figura 30). A primeira atividade consistiu no preenchimento das informações pessoais de todos os elementos constituintes do grupo de modo a que esse registo ficasse na agenda

(figura 31), para tal, dividimos os alunos em três grupos de quatro e três grupos de três, para tal seguimos os critérios definidos no ponto 1.6.3.3.

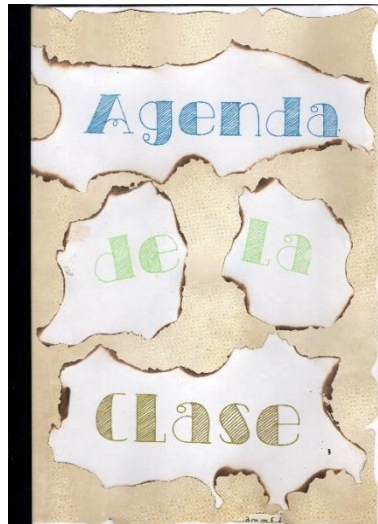


Figura 28 - "Agenda de la clase" - tarefa final desenvolvida no 1º período na turma 10º A/B.

Informaciones personales

Nombre y Apellido	Móvil	Correo
Andrés González	96 59 69 69 9	andresgonzalez@univ.de
Andrés García	91 3 2 9 2 9	andresgarcia@univ.de
Andrés Martínez	9 9 8 7 7 4 7 3	andresmartinez@univ.de
Nombre y Apellido	Móvil	Correo
Andrés B.	96 5 3 4 0 6 0	andresb@univ.de
Andrés C.	96 8 6 6 4 3 5 4	andresc@univ.de
Andrés D.	9 6 3 5 8 3 5 1	andresd@univ.de
Nombre y Apellido	Móvil	Correo
Andrés Compañero	9 6 2 5 3 0 8 1	andrescompanero@univ.de
Andrés Sánchez	9 6 4 5 6 9 3 6	andresanchez@univ.de
Andrés Torres	9 6 1 2 0 2 3 4 4	andrestorres@univ.de
Andrés Vázquez	9 6 6 2 8 5 3 6 1	andresvazquez@univ.de
Nombre y Apellido	Móvil	Correo
Andrés Gómez	9 6 1 8 4 3 3 9	andresgomez@univ.de
Andrés Rodríguez	9 6 4 2 3 3 6	andresrodriguez@univ.de
Andrés López	9 6 1 1 1 2 3 4	andreslopez@univ.de
Andrés Pérez	9 6 3 5 8 3 5 1	andresperez@univ.de
Nombre y Apellido	Móvil	Correo
Andrés Wilson	9 6 4 0 3 1 9 6 5	andreswilson@univ.de
Andrés Flores	9 6 4 2 3 3 6	andresflores@univ.de
Andrés Cruz	9 6 3 5 3 1 2 3	andrescruz@univ.de
Andrés Escobar	8 6 2 3 5 2 2 6 9	andresescobar@univ.de

Figura 29 - Primeira tarefa intermédia para a tarefa final "Agenda de la clase".

Neste momento tentámos realizar grupos heterogéneos, misturando alunos da turma A com alunos da turma B, pois achámos importante haver contacto com os novos colegas para que o ambiente em sala de aula se tornasse harmonioso e de mais fácil aprendizagem. Quanto à disposição sala de aula ficou em filas duplas, disposição tradicional das salas de aula, em que os estudantes ficaram fisicamente perto uns dos outros, sem que para isso tivessem que mover as mesas, contudo tiveram que se virar para trás e trabalhar em grupo,

sendo que esta disposição já foi explicada na primeira parte do relatório de estágio no ponto 1.6.2.

A segunda atividade para a “Agenda de la clase” foi realizada na segunda aula lecionada, que consistiu no preenchimento dos horários escolares reais de cada turma, pois os alunos tinham aprendido o léxico dos dias da semana e os nomes das disciplinas em espanhol (figura 32). Os alunos da turma A uniram-se em dois grupos, cada um com quatro elementos e o grupo B uniram-se em três grupos, cada um com três elementos. Depois, através dos seus horários escolares realizaram um outro, contudo, os dias da semana e o nome das disciplinas ficaram registados na língua espanhola. A atividade permitiu que os alunos praticassem os conteúdos lecionados, além de que puderam trabalhar cooperativamente aliando conhecimentos uns dos outros que foram adquirindo, e assim trabalharam sempre em conjunto para uma tarefa final comum.

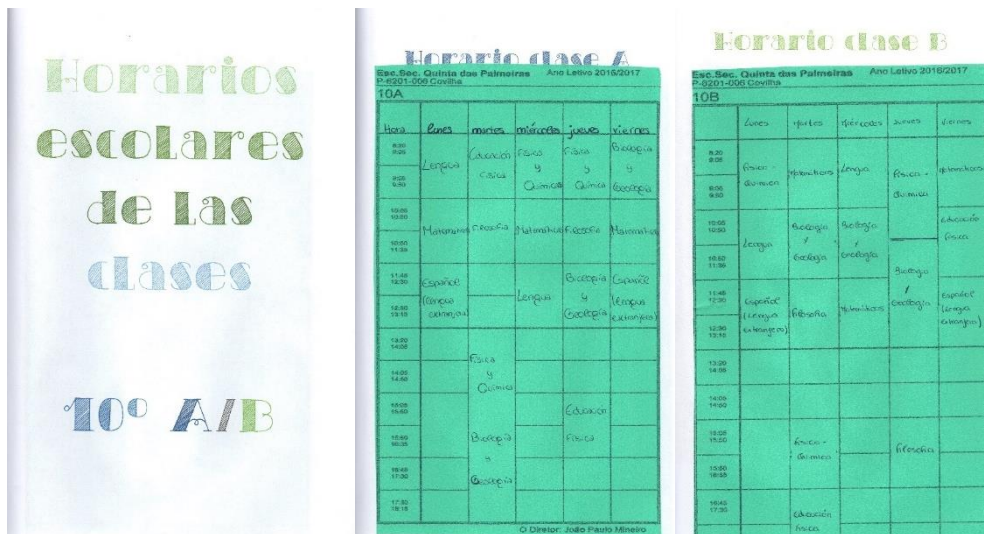


Figura 30 - Horários escolares da turma do 10º A/B - 2ª atividade intermédia para a "Agenda de la clase".

Após a realização desta tarefa, os alunos ainda puderam realizar uma outra, juntando mais material e informações à agenda da turma. Os alunos aprenderam como se dizem os meses dos anos em espanhol, por isso, pensámos que seria bastante útil registar os dias dos testes de cada disciplina na “Agenda de la clase”, seguindo a mesma metodologia apresentada na tarefa intermédia anterior.

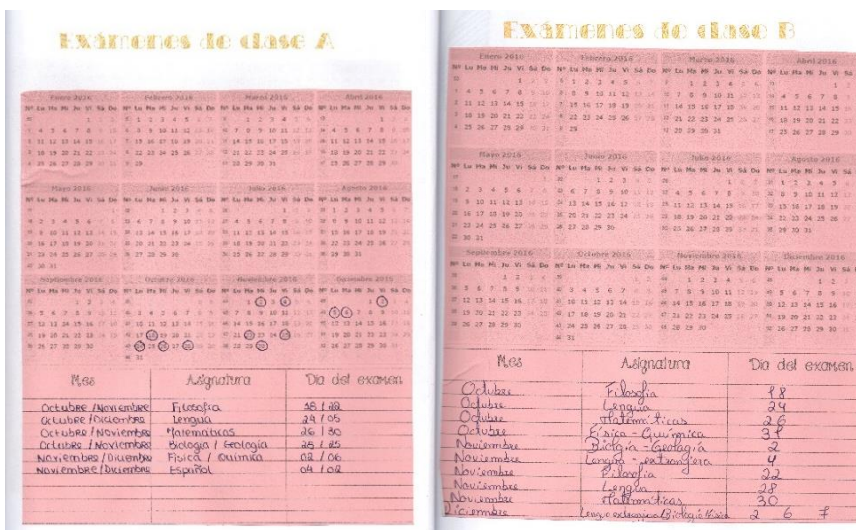


Figura 31 - Registo das datas dos testes da turma 10º A/B - 3ª tarefa intermédia para a “Agenda de la clase”.

Num momento final da aula os alunos aprenderam como se desejava os parabéns a alguém em espanhol, e também como se perguntava pela data de aniversário. Nesta fase os alunos já estavam aptos a aprender este conteúdo, uma vez que já sabiam como se dizia e escreviam os números, os dias da semana e os meses do ano. Como o material lúdico utilizado para desenvolver e introduzir “Los cumpleaños” foi uma música intitulada “Cumpleaños Pitufos” das personagens animadas “Os Smurfs”, decidimos que iríamos elaborar os aniversários de todos os elementos da turma, inclusive, das professoras estagiárias e da professora cooperante, com a ilustração dos mesmos personagens.

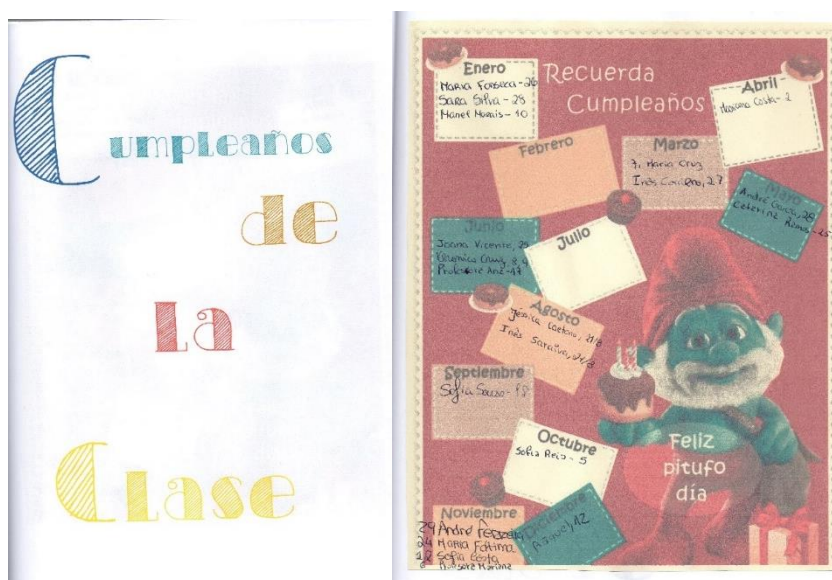


Figura 32 - Registo das datas de aniversário - 4ª tarefa intermédia para a “Agenda de la clase”.

Na terceira e última aula realizámos as tarefas intermédias finais para a “Agenda de la clase”: as habilidades da turma e os defeitos e qualidades de cada elemento da turma. As habilidades da turma surgiram após o estudo da formação de alguns verbos do presente do indicativo, e através destes os alunos puderam expressar oralmente em quais habilidades se destacavam mais e menos. Formaram-se quatro grupos, três de quatro elementos e um de cinco, misturando alunos de ambos os grupos, e através de algumas perguntas entre os elementos de cada grupo conseguiram registar as habilidades que tinham em comum. Se os alunos até ao momento não tivessem consagrado os princípios basilares de saber e estar a trabalhar em grupo, não teriam conseguido realizar esta atividade, pois, como afirmou Forest, “é a oportunidade da partilha e de recursos e conhecimentos que ajudam à exclusão na comunidade escolar” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 141-142, *apud*, Forest, 1998, p. 292). Para finalizar a tarefa “Agenda de la clase”, os alunos, em conjunto, tiveram de atribuir qualidades e defeitos a cada um, sendo esses premiados com um certificado de excelência.

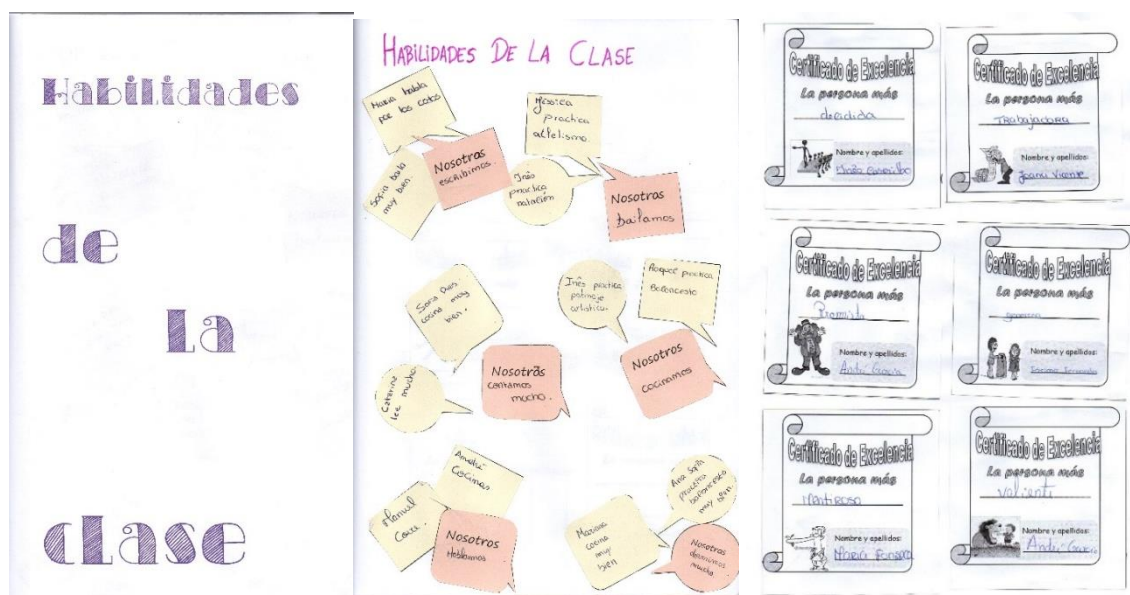


Figura 33 - Habilidades, defeitos e qualidades da turma do 10º A/B e - 5ª tarefa para a "Agenda de la clase".

Esta tarefa foi elaborada com o objetivo de desenvolver uma unidade didática, de modo a que o trabalho de grupo e colaboração fosse promovido ao longo das aulas. Os resultados finais foram bastante positivos, facto que se pode confirmar nos momentos de avaliação, por exemplo, no teste escrito e oral realizado pela professora cooperante, refletiu os bons resultados e empenho de todos ao longo da aprendizagem das nossas aulas.

➤ 2ª Atividade de grupo

A segunda atividade de grupo desenvolvida foi na turma do 9º C, contudo, há que referir que a tarefa final pensada para esta turma decorreu nas aulas da professora cooperante, uma vez que só tínhamos uma aula de 90 minutos a lecionar nesta turma. A unidade didática, “Las Tecnologías”, teve como finalidade a tarefa final “Tanque de Tiburones”, e para isso na nossa aula desenvolvemos alguns conteúdos necessários à realização da mesma, assim como a sua explicação.

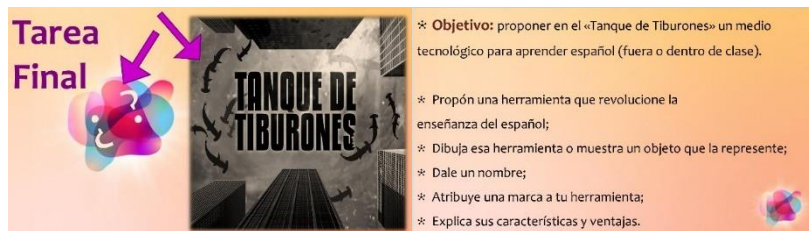


Figura 34 - PowerPoint com a explicação da tarefa final da unidade didática “Las tecnologías”.

O tema das tecnologias é bastante vasto e interessante, e também criativo, por isso decidimos desafiar os alunos a inventar uma ferramenta que revolucionasse o ensino do espanhol. Para isso, teriam de a desenhar ou então arranjar um objeto que a representasse, atribuir-lhe um nome, uma marca e por fim explicar as suas características e vantagens. Tudo isto teria de ser apresentado no “Tanque de Tiburones”, realidade que os alunos já estavam familiarizados uma vez que a ideia foi baseada num programa televisivo, “Shark Tank”. Para que aos alunos não ficassem com dúvidas do trabalho que teriam de desenvolver demos um exemplo, para tal inventámos uma ferramenta, “Gafas Paraguas”, e escrevemos um texto, procedendo à sua leitura em aula, assim os alunos ficaram esclarecidos de como teriam de realizar a tarefa final.

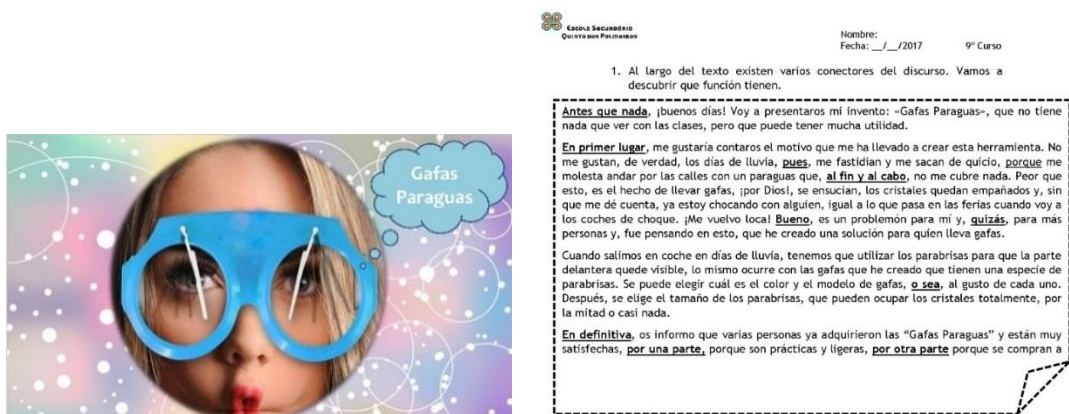


Figura 35 - Texto com a descrição do objeto “Gafas Paraguas”.

Os alunos tiveram que se unir em grupos de três, sendo que a sua formação teve intervenção da nossa parte, pois, quisemos formar grupos heterogéneos, ou seja, alunos com nível 2 com alunos de nível 4, e alunos de nível 3 com alunos de nível 5. Em conjunto tiveram de pensar e realizar a atividade até ao dia da sua apresentação no “Tanque de Tiburones”. Quanto à disposição da sala de aula, optou-se por colocar as mesas em U, pois, como analisámos no primeiro capítulo, esta disposição em sala de aula é bastante benéfica para debates e discussões, assim os alunos têm uma maior amplitude de campo de visão, permitindo uma maior interação e expressão verbal, critérios que foram apresentados no ponto 1.6.2. no primeiro capítulo.

Consideramos que os alunos se envolveram bastante na realização das atividades e no resultado final das mesmas, mostrando-se sempre entusiasmados e com espírito cooperativo, assim obtiveram nas suas avaliações orais resultados de sucesso, incluindo os alunos que apresentavam níveis negativos na expressão oral. Apoiando-nos em algumas ideias de Maria Cohito, é através da observação do grupo que o professor se assegura de que os alunos estão a desempenhar eficazmente os seus papéis, tanto os que dizem respeito à atividade, assim como o funcionamento do grupo, aspeto que considerámos positivo ao longo destas atividades cooperativas realizadas nas turmas do 10º A/B e no 9º C. No entanto, houve alguns momentos que não foram cooperativos, por exemplo, como foram aulas lecionadas na língua espanhola, foi necessário o auxílio aos grupos em aspetos como vocabulário ou construção de frases mais complexas, não impedindo isto que os momentos essenciais da aprendizagem cooperativa estivessem presentes.

2.4. Atividades extracurriculares

Ao longo do ano letivo desenvolvemos várias atividades na ESQP, tanto no âmbito do Português como no do Espanhol. Assim, apresentaremos de seguida, de uma forma muito suscita, todo o trabalho desenvolvido em cada uma delas, por ordem cronológica.

➤ Dia Europeu das Línguas

Durante o primeiro período primeira atividade foi no âmbito das duas disciplinas com a participação no Dia Europeu das Línguas, a 26 de setembro de 2016. Esta é uma atividade que agrupa a uma grande culturalidade, uma vez que existe a intervenção, não só da língua espanhola e do português, mas também do francês e do inglês. Foi pedido aos alunos das disciplinas de línguas que elegessem músicas para se realizar uma playlist, neste dia pudemos ouvir, através da radio da escola, música em várias línguas. Também se realizou um vídeo em

que alguns alunos diziam a sua palavra favorita na língua a que estão inscritos na escola, assim como a decoração de dos troncos de duas arvores com palavras escritas em português, espanhol, inglês e francês.



Figura 36 - Árvores decoradas com palavras elegidas por alunos de português, espanhol, inglês e francês.

➤ Día de la Hispanidad

No dia 12 de outubro de 2016 comemorou-se o “Día de la Hispanidad” em toda a comunidade espanhola, assim como na ESQP. Esta foi uma atividade no âmbito da disciplina de Espanhol, que de um modo divertido e simples mostramos um pouco da cultura de Espanha a toda a comunidade escolar. Para assinalar o dia foi feito um concurso no bar da escola com a participação de algumas turmas de espanhol, sobre aspetos culturais dos países de língua castelhana. Na biblioteca da escola foram afixados provérbios espanhóis com a apresentação de equivalentes a português, para quem quisesse, através da sua deslocação, realizar a correspondência. Relativamente ao espaço da escola, o nosso núcleo de estágio divulgou o dia e a atividades através de um cartaz assim como a afixação nas portas das salas de aulas provérbios espanhóis e portugueses.



Figura 37 - Cartaz "Día de la Hispanidad".



Figura 38 - Atividade: encontrar o provérbio português correspondente ao espanhol (Biblioteca da escola).



Figura 39 - Provérbios afixados nas portas das salas de aula.

➤ **Día de los Muertos**

Entre o dia 1 e 2 de novembro assinalámos de forma significativa na comunidade escolar o “Día de los Muertos”, que se celebra no México em honra dos defuntos, sendo o dia equivalente em Portugal “Dia de todos os Santos”. O núcleo de estágio, no âmbito da disciplina de espanhol, realizou diversas atividades juntamente com algumas turmas de espanhol. Foram distribuídos a algumas turmas de espanhol umas caveiras mexicanas de papel, na qual os alunos tinham que as decorar a seu gosto, sendo afixadas na biblioteca da escola e sujeitas a concurso, de modo a que se elegeisse a caveira mais criativa. Na biblioteca da escola também havia a possibilidade, acessível a toda a comunidade escolar, de se tirar fotos com caveiras e mascaras feitas pelos alunos das turmas de espanhol. além de todas as atividades descritas, também se realizou um concurso “Olimpiadas de la Muerte”, que consistiu na escrita de poemas irónicos e cómicos sobre a morte, sendo que o texto vencedor foi publicado no jornal da escola.



Figura 40 - Atividades realizadas na comunidade escolar no "Dá de los Muertos."

➤ **Tradiciones Navideñas**

Esta atividade foi promovida na ultima semana de aulas do 1º período, 12 a 16 de dezembro de 2016, aos alunos das turmas de espanhol. Os alunos escreveram mensagens de natal que foram pendurados numa arvore como decoração. Desafiamos alguns alunos das turmas de espanhol para a atividade do "Amigo Secreto", na qual tiveram de escrever várias mensagens em espanhol, ao amigo que lhes havia calhado, com pistas sobre si e os seus gostos.

➤ **Jantar de Natal da ESQP**

No dia 19 de dezembro de 2016, realizou-se no Hotel Pura Lã da Covilhã o habitual jantar de Natal da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que contou com a presença de uma grande parte do corpo docente da referida escola, bem como o pessoal não docente, familiares e amigos que a esta iniciativa aderiram.

Juntamente com as colegas de estágio, Ana Janela e Mariana Gomes e as professoras orientadoras, Alice Carrilho e Verónica Cruz, participámos também neste convívio que tão agradável foi.



Figura 41 - Jantar de Natal da ESQP - Pura Lã da Covilhã.

➤ **Día de Reis**

Iniciado o segundo período, demos continuidade à atividade que tínhamos promovido na última semana de aulas do 1º período letivo, “Amigo Secreto”. Decorreu entre os dias 5 e 6 de janeiro de 2017, sendo também este o “Día de Reis” celebrado na comunidade espanhola, e de modo a que o dia fosse assinalado houve a revelação do amigo secreto, assim como a troca de lembranças entre os elementos que escreviam as cartas.



Figura 42 - Revelação do desafio "Amigo Secreto".

➤ **Concurso Nacional de Leitura e Olimpíadas da Língua Portuguesa**

Entre os dias 18 e 24 de janeiro de 2017 realizou-se na ESQP o concurso nacional de leitura, sendo as inscrições abertas a todos os alunos da comunidade escolar, contudo, os alunos do ensino básico tinham de ler e preparar a obra “O colar”, de Sophia de Mello Breyner, e os alunos do secundário a obra “Tom Sawyer”, de Mark Twain. Quanto à participação do núcleo de estágio, estivemos presentes na colaboração da correção da prova escrita e assistimos à prova oral. Ainda a acrescentar que no dia 10 de março realizaram-se as

Olimpíadas da Língua Portuguesa na escola, ao qual estivemos presentes na vigilância e correção das provas.



Figura 43 - Prova oral - Concurso Nacional de Leitura.

➤ **Palestra “Alguns segredos da Mensagem Pessoaana”**

No âmbito do estágio em Português, a professora estagiária Mariana Gomes, estabeleceu contactos com a UBI, com o fim de relacionar o tema da unidade didática a lecionar, *Mensagem*, com uma palestra dirigida pelo professor Gabriel Magalhães, “Alguns segredos da Mensagem Pessoaana”. A mesma decorreu no auditório do bloco da A da ESQP, no dia 17 de janeiro de 2017, sendo o publico alvo os alunos inscritos à disciplina de português do 12º ano. Foi sem dúvida um prazer receber o Professor Gabriel Magalhães na escola, assim como assistir e desfrutar das suas palavras sábias, não esquecendo a boa interação através de atividades que o professor manteve ao longo da palestra com os alunos.



Figura 44 - Cartaz da palestra “Alguns segredos da Mensagem pessoaana”.



Figura 45 - Palestra "Alguns segredos da Mensagem pessoana" (auditório Bloco A).

➤ **Día de San Valentín**

No dia 14 de fevereiro celebrou-se o “Día de San Valentín” na ESQP, com o objetivo de os alunos da comunidade escolar poderem escrever uma carta a um amigo/a muito especial, ou até mesmo mensagens de amor aos apaixonados/as. No âmbito da disciplina de espanhol, o núcleo de estágio colocou, uma semana antes, uma caixa vermelha decorada com vários materiais, na biblioteca do CTE, com o objetivo de se a caixa do correio onde se colocavam as cartas, que podiam ser escritas em espanhol, português, inglês ou francês. No dia comemorativo, as estagiárias deslocaram-se às salas de aulas e distribuíram as cartas à pessoa corresponde, assim como durante o dia, oferecemos marcadores com mensagens amorosas na língua espanhola e flores feitas de papel.



Figura 46 - Caixa onde foram colocadas as cartas escritas e marcadores e flores oferecidos a quem as escreveu.

➤ **Inauguração do Centro Pedagógico Interpretativo**

No dia 3 de março de 2017 foi inaugurado na ESQP, o Centro Pedagógico Interpretativo, na qual enquanto núcleo de estágio no âmbito das disciplinas de português e espanhol, estivemos presentes. No evento estiveram presentes o Secretário de Estado da Educação, João Costa, e a do Presidente da Câmara Municipal da Covilhã, Vítor Pereira. Ainda referir que a ESQP é pioneira na criação de um Centro Pedagógico Interpretativo, estando reunidas, no espaço, áreas dos diferentes níveis de ensino e do saber, tendo como objetivos a exploração dos diversos conteúdos levando a uma prossecução de estudos.

➤ **Semana da Leitura**

Entre os dias 27 e 31 de março realizou-se na ESQP a “Semana da Leitura”, na qual participámos no âmbito do estágio pedagógico nas disciplinas de português e espanhol. realizámos varias desafios literários, um para cada dia da semana, sendo que estes estiveram acessíveis a toda comunidade escolar. Quanto ao espaço da escola foi decorado com andorinhas feitas em cartolina, e na biblioteca do CTE encontrava-se o desafio de escrever mensagens nas “barriguinhas” das andorinhas de modo, simbólico, a alimentá-las. A sala dos professores também estava ao “gosto” do tema, os computadores tinham umas nuvens penduradas com mensagens de varias autores, assim como uma garrafa no bar intitulada “cheirinho a provérbio” e uns fracos que continham uma frase diferente a cada dia.



Figura 47 - Decorações alusivas à Semana da Leitura - sala dos professores.



Figura 48 - Cartaz do desafio para "alimentar" as andorinhas com palavras.

Como já referimos anteriormente lançamos um desafio cada dia: segunda feira, um acróstico para completar as letras "Ler Prazer"; terça feira, provérbios no café; quarta-feira, "O seu a seu dono"; quinta feira, "À volta das quintas"; e sexta feira, "Já li e ainda me lembro".



Figura 49 - Acróstico - desafio de segunda feira; provérbios no café - desafio de terça feira; "O seu a seu dono" - desafio de quarta feira.



Figura 50 - "À volta das quintas" - desafio de quinta feira e "Já li e ainda me lembro" - desafio de sexta feira.

Nesta atividade contamos com a colaboração dos dois colegas do núcleo de estágio de Educação Física, mais propriamente, no *peddy paper* intitulado “Rota dos Leitores”. Este foi destinado a três turmas de espanhol, ao qual foram formados grupos que tinham que decifrar enigmas e responder a perguntas para conseguirem acumular um total de 100 pontos.



Figura 51 - Cartaz do peddy paper "Rota dos Leitores"; exemplo de atividade (baliza 3).

➤ **Visita de estudo a Sintra**

No dia 3 de abril de 2017, realizámos uma visita de estudo a Lisboa com os alunos do 11º ano do curso de ciências e tecnologias e humanidades, no âmbito do estudo da obra os Maias, de Eça de Queirós. Esta atividade teve como intervenientes alguns professores de língua portuguesa do 11º ano e alguns de outros departamentos, bem como as três professoras estagiárias. O objetivo desta atividade prendia-se com o conhecimento dos espaços “físicos” que compõem algumas nas passagens na obra, portanto, fizemos o percurso queirosiano, visitando primeiramente Sintra e depois Lisboa.

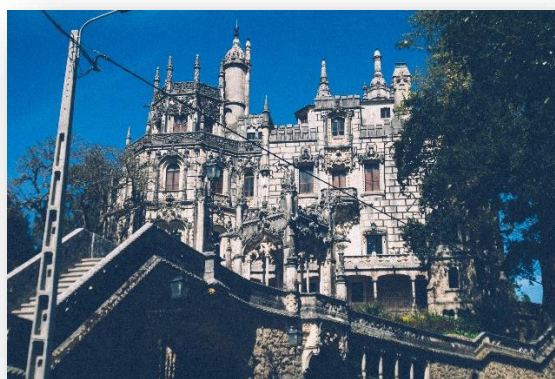


Figura 52 - Quinta da Regaleira - Sintra

➤ **Visita de estudo a Mérida**

No dia 21 de abril de 2017, realizámos uma visita de estudo a Mérida com os alunos do 7º ano. Esta visita de estudo proporcionou-se entre o grupo disciplinar de espanhol em articulação com o grupo de História, tendo como objetivos a visita à parte histórica da cidade de Mérida, assim como a presença no teatro romano, com a peça teatral *Miles Gloriosus*, de Plauto. Esta obra foi lida e explicada previamente, assim os alunos entenderam-na melhor aquando da sua assistência no Teatro romano em Mérida.



Figura 53 - Teatro Romano, Mérida.

➤ **Visita de estudo a Santiago de Compostela**

Nos dias 4 e 5 de maio de 2017, realizámos uma visita de estudo com os alunos do 9º ano, a Santiago de Compostela e a Braga. Esta atividade foi proporcionada aos alunos pelos grupos disciplinares de Espanhol e Educação Moral, Religiosa e Católica, com os objetivos de visitar a catedral de Santiago de Compostela, o Bom Jesus em Braga e a parte histórica do Porto.



Figura 54 - Alunos das turmas do 9º ano - Praça junto à Capela de Santiago de Compostela



Figura 55 - Bom Jesus de Braga, Braga.



Figura 56 - Professores responsáveis/vigilantes da visita de estudo.

Conclusão

No final deste trabalho de investigação, tomámos consciência de que contamos ainda com um longo percurso a percorrer no que diz respeito à aprendizagem cooperativa, e que muitas valências desta metodologia não foram exploradas na sua totalidade. No entanto, nunca foi nossa intenção realizar um estudo exaustivo e minucioso sobre esta metodologia, até porque o molde deste estágio pedagógico não o permitiu, nem tão pouco podemos afirmar que esta estratégia de ensino-aprendizagem é muito viável no leque de escolhas que existem. O objetivo principal deste relatório de estágio foi expor a aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino e como uma alternativa para a promoção do sucesso escolar; para tal apresentámos no primeiro capítulo os elementos essenciais para uma melhor compreensão de como funciona este método. Por outro lado, numa segunda parte do trabalho, demos uma especial atenção à aplicação prática de atividades cooperativas em sala de aula, sendo que a nossa pretensão foi desenvolver uma investigação que promovesse a cooperação e a entreatajuda em algumas aulas que lecionámos ao longo do estágio pedagógico, e com isso conseguirmos refletir sobre os resultados alcançados. Agora, finalizado o trabalho e a aplicação desta metodologia, podemos dizer que, no início do ano letivo, houve obstáculos por parte de alguns alunos, por exemplo, ao não quererem trabalhar em grupo com determinados colegas, mas depressa se ultrapassaram essas dificuldades.

Relativamente às vantagens da aprendizagem cooperativa, pudemos observar, ao longo da implementação desta estratégia, que foram benéficas tanto a nível cognitivo como ao nível das atitudes, tendo em conta todas as observações realizadas por nós e os resultados obtidos depois da realização das atividades em grupo. Também os próprios alunos admitiram que gostaram de trabalhar em grupo e consideraram que foi uma estratégia vantajosa, e demonstraram o desejo de voltar a repetir. Com isto, consideramos que o trabalho cooperativo promoveu a troca de informações e saberes entre os alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades e a consolidar conhecimentos.

Contudo, somos conscientes de que todas as metodologias têm as suas desvantagens, por isso, cabe-nos indicar as que se verificaram durante a prática de ensino supervisionada. Primeiramente, falaremos da formação de grupos, que se revelou difícil em algumas turmas devido à não cooperação de alguns alunos na formação dos mesmos. Como consequência, acabámos por despende mais tempo nas aulas, e o trabalho cooperativo transformou-se numa tarefa difícil de gerir, uma vez que tínhamos tempo atribuído a cada atividade a desenvolver e não conseguimos, por vezes, lecionar alguns conteúdos científicos, tendo de os retomar nas aulas seguintes. Em segundo lugar, verificámos que as atividades em grupo por vezes incitam à preguiça de alguns elementos, por isso, no início de algumas atividades, tivemos de intervir nos grupos, com o fim de colmatar falhas de cooperação, pois alguns alunos “encostam-se” ao trabalho dos outros, não dando o seu contributo. Após a nossa intervenção, verificámos que houve uma evolução no desempenho desses alunos. Deste modo,

assegurar que todos os elementos do grupo trabalham é a tarefa mais árdua desta metodologia, mas é a única maneira que tivemos para nos assegurarmos de que os resultados fossem satisfatórios. Tal como defendemos na primeira parte deste relatório de estágio, a aprendizagem cooperativa em trabalhos de grupo não surge de modo espontâneo nem natural, pelo contrário, resulta de um processo de aprendizagem que depende muito do professor. Uma terceira dificuldade foi a falta de tempo para aplicar devidamente a estratégia, pois esta metodologia exige que o professor disponha de bastante tempo e é extremamente difícil conseguir proporcionar os trabalhos de grupo desejados em apenas três aulas. Foi, contudo, possível realizar alguns, exigindo de nós uma grande organização e delimitação de tarefas intermédias de modo a levar a uma tarefa final cooperativa, tanto na disciplina de português como de espanhol. Para finalizar, gostaríamos de referir que a disposição das salas de aula da ESQP é a tradicional, o que dificultou o diálogo e a aproximação dos alunos; não obstante, com a ajuda dos mesmos alterámos a disposição da sala de aula, consoante a necessidade e o trabalho realizado. Por outro lado, gostaríamos de sublinhar que a metodologia da aprendizagem cooperativa é perfeitamente exequível no contexto do estágio pedagógico, embora, muitas vezes se torne difícil planificar e proporcionar trabalhos de grupo, porque nem todas as unidades didáticas o permitem.

Efetivamente, foi um prazer realizar este trabalho de investigação-ação, e como futuros professores gostaríamos de aprofundar o conhecimento sobre esta metodologia de ensino-aprendizagem e aplicá-la em contextos escolares. Sabemos que a opinião de muitos autores é divergente: para uns a aprendizagem cooperativa é uma possibilidade, para outros é uma utopia. Para nós, esta divergência depende mais de uma mudança comportamental do que propriamente do desenvolvimento de novas ferramentas e ambientes. Tal como afirmava Jean Piaget, “a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e aos pesos das tradições” (Piaget, 1974, p. 111). A verdade é que a aprendizagem cooperativa tomou forma própria e desenvolveu-se até aos dias de hoje, ganhando cada vez mais importância no desenvolvimento da comunicação e interação interpessoal, o que significa que as potencialidades desta metodologia vão mais além do ganho cognitivo. Somos testemunhas deste facto, porque alguns alunos das turmas que nos foram atribuídas ganharam a capacidade de se relacionar com os outros e obtiveram competências adjacentes, como a comunicação e a capacidade de trabalho em equipa, que são bastante importantes aquando das suas experiências no mercado profissional.

Para finalizar, concluímos que o estágio pedagógico nos dotou com as ferramentas essenciais para um melhor trabalho com futuros alunos, contudo, estamos cientes de que o percurso da aprendizagem não termina aqui, uma vez que cada grupo de alunos é diferente, assim como as suas necessidades. Ser professor requer um trabalho contínuo de aprendizagem em que o saber “não ocupa lugar” e é um caminho que deve ser percorrido com gosto.

Bibliografia

- Alves, Isaura S., Sanches, Isabel, & Tavares, C. (2016). Aprendizagem cooperativa como prática pedagógica inclusiva: aplicação do modelo Jigsaw numa turma do 2º ciclo. *Eccos - Revista Científica*, 187-204.
- Arends, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7º ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Azevedo, Fernando J. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. *Modelos e práticas em literacia*, ed. F. Azevedo e Mª Graça Sardinha, 225-240. Lisboa: Difel.
- Barros-Oliveira, José H. (2009). O professor segundo o “Diário” de Sebastião da Gama. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43, 201-214.
- Bessa, Nuno, & Fontaine, Anne Marie (2002a). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.
- Bessa, Nuno, & Fontaine, Anne Marie (2002b). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bizelli, José L., Heredero, Eladio, & Ribeiro, Paulo (2015). *Inclusão e Aprendizagem: desafios para a escola em ibero-américa*. Lisboa: Laboratório Editorial da FCL.
- Caetano, Ana-Bela J. (2017). Estratégias de aprendizagens ativas em estudantes de Enfermagem: Aprendizagem cooperativa e resolução de problemas. *Acontece/Indagatio didáctica*, 9 (1), 38-49.
- Cochito, Maria I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Dewey, John (1899). *The school and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, John (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Escorcia-Caballero, Rolando, & Gutiérrez-Moreno, Alex (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y Educadores*, 12, 121-133.
- Fatareli, Elton F., Ferreira, Luciana, Ferreira, Jerino, & Queiroz, Salette (2010). Método Cooperativo de Aprendizagem Jigsaw no Ensino de Cinética Química. *Química Nova na Escola*, 32 (3), 161-168.
- Ferrinho, Homero (1987). *Breve introdução à história do cooperativismo: seu interesse prático*. Lisboa: Publicações Ciência e Vida.

- Freitas, Luísa V., & Freitas, Cândido V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Gava, Tânia B., & Menezes, Crediné (2003). Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa. *Simpósio brasileiro de informática na educação - NCE - IM/UFRJ*, 336-345.
- FONTES, Alice, FREIXO, Ondina (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hargreaves, Andy (1994). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Leitão, Francisco A. (2010). *Valores educativos cooperação e inclusão* (ed. 1 ed., vol. 1). Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.
- Lopes, José, & Silva, Helena (2009). *A aprendizagem cooperativa em sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Morgado, Luísa (1997). Construtivismo, Aprendizagem Operatória e Diversificação Curricular: pistas para um debate. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 37, 21-33.
- Nitzke, Júlio A., & Franco, Sérgio (novembro de 2002). Aprendizagem Cooperativa: utopia ou possibilidade? *Informática na educação: teoria e prática*, 5 (2), 23-30.
- PEREIRA, Andreia, Santos, Inês, & Piscalho, Isabel (2015). A Aprendizagem Cooperativa e as (Des)Continuidades Educativas na Educação pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico: perspectivas das crianças e docentes. *Revista da UIIPS*, 3 (6), 279-293.
- PIAGET, Jean (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- PIAGET, Jean (1999). *Seis Estudos de Psicologia* (24º ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PRAIA, Maria (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PIAGET, Jean (2007). *Epistemologia genética* (3º ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Projeto Educativo 2013-2017 da Escola Secundária Quinta das Palmeiras*. Covilhã. Disponível em https://issuu.com/interino/docs/projeto_educativo_2013_-_2017 (consultado a 5 de junho de 2017).
- Rosa, Paulo R. (1999). O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 16 (2), 195-207.
- Kagan, Spencer (1989). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

Streck, Danilo R. (1994). *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Curitiba: Vozes.

SILVA, Pedro *et al.* (2016). *Expressões 12*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, Madalena T., & Reis, Maria (2012). La Organización del Espacio en Aula y Sus Implicaciones para el Aprendizaje Cooperativo. *Revista Meta: Avaliação*, v. 4, pp. 1-26 (Obtido de <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/issue/view/16>).

Torres, Patrícia L., Alcantara, Paulo & Irala, Esrom (2004). Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, 4 (13), 129-145.

