

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Elisabete de Freitas Simões

“Um por todos e todos por um” –
Fomentar a Aprendizagem Cooperativa
do Inglês no 1º CEB

“Um por todos e todos por Um” – Fomentar a
Aprendizagem Cooperativa do Inglês no 1º CEB

Sandra Elisabete de Freitas Simões

UMinho 2012

outubro 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Elisabete de Freitas Simões

**“UM POR TODOS E TODOS POR UM” – FOMENTAR
A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DO INGLÊS NO
1º CEB**

Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Área de
Especialização em Supervisão Pedagógica na
Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho elaborado sob orientação da Professora
Doutora Flávia Vieira

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE ATAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Rodrigo e ao Ricardo pelo amor e ajuda incondicionais.

À Doutora Flávia pela verdadeira orientação, paciência e sabedoria.

Ao 4º F pela cooperação e carinho.

À EB1do Paço, em particular à professora Maria João pela disponibilidade.

À minha família e amigos por todo o apoio e encorajamento.

**“UM POR TODOS, TODOS POR UM” –
FOMENTAR A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DO INGLÊS NO 1º CEB**

Sandra Elisabete de Freitas Simões
Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas
Estrangeiras
Universidade do Minho - 2012

RESUMO

O presente estudo, de natureza interventiva e qualitativa, realizou-se no âmbito do ensino do Inglês enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico e reflete um percurso de investigação-ação onde se exploraram e avaliaram estratégias de aprendizagem cooperativa. A investigação efetuou-se com uma turma do 4º ano, no ano letivo de 2011/2012.

Trata-se de um trabalho que representa uma experiência de autossupervisão assente numa perspetiva democrática da educação, centrada no aluno e na sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, pressupondo-se que a aprendizagem cooperativa constitui uma dimensão central dessa perspetiva educacional.

Os objetivos de investigação foram: conhecer perceções e práticas dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa; conhecer perceções e conceções da professora titular da turma relativamente à aprendizagem cooperativa; analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula; avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa em sala de aula. Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário inicial aos alunos, à observação de atividades de grupo (professora de Inglês e alunos), a uma entrevista à professora titular e a um instrumento de autoavaliação de competências sociais dos alunos.

Os resultados obtidos vieram a confirmar a viabilidade e os ganhos da implementação da aprendizagem cooperativa do Inglês neste nível de ensino e permitiram concluir também que a investigação-ação constituiu um processo de desenvolvimento profissional que permite questionar e reconstruir teorias e práticas pedagógicas. Num plano geral, o estudo possibilitou uma reflexão sobre a pedagogia e sobre o papel do ensino reflexivo e da aprendizagem cooperativa na sua transformação.

**“ALL FOR ONE, ONE FOR ALL” –
PROMOTING THE COOPERATIVE LEARNING OF ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL**

Sandra Elisabete de Freitas Simões
Master Dissertation
Master in Sciences of Education – Pedagogical Supervision in Foreign Language Education
University of Minho - 2012

ABSTRACT

This interventive and qualitative study was conducted in the field of EFL teaching as an extra-curricular subject in primary schools and reflects a course of action research where cooperative learning strategies were explored and evaluated. It was conducted with a group of 4th year students of a primary school in 2011/2012.

It represents an experience of self-supervision based on a democratic view of education, focussed on the learner and its active participation in the teaching-learning process, assuming that cooperative learning is a crucial dimension of that educational view.

The research objectives were: to know the students' perceptions and practices of cooperative learning; to know the main teacher's perceptions and practices of cooperative learning; to analyse cooperative learning practices; to evaluate the value and constraints of cooperative learning practices. Data collection was done through an initial student questionnaire, observation of group activities (EFL teacher and students), an interview to the main teacher and a student self-evaluation instrument focussed on social competences.

The results confirmed the feasibility of implementing cooperative EFL learning at this level of education and also allowed us to conclude that action research is a process of professional development that allows the interrogation and reconstruction of pedagogical theories and practices. At a more general level, the study created opportunities for reflecting about pedagogy and the role of reflective teaching and cooperative learning in its transformation.

ÍNDICE

Capítulo 1 – Introdução	1
Capítulo 2 – Compreender a aprendizagem cooperativa no contexto do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	5
2.1- O que é a aprendizagem cooperativa?	5
2.2- Vantagens do trabalho cooperativo	13
2.3- Implementação da aprendizagem cooperativa	17
2.4- Métodos de aprendizagem cooperativa.	23
2.5- O ensino do Inglês1ºCEB e a aprendizagem cooperativa no	34
Capítulo 3 – Metodologia de investigação	49
3.1- Objetivos e tipo de estudo	49
3.2- Plano de investigação	54
3.3- Contexto do estudo	55
3.4- Descrição da intervenção	60
3.5- Estratégias de recolha e análise de informação	65
3.5.1) Questionário inicial: “Como é a minha experiência em trabalho de grupo?”	66
3.5.2) Entrevista à professora titular da turma sobre a sua experiência em trabalho cooperativo Grelha de observação do trabalho de grupo	67
3.5.3) Grelha de observação do trabalho de grupo	68
3.5.4) Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo	70
3.5.5) Grelha de observação do aluno “Observador”	71
Capítulo 4- Análise da experiência	73
4.1) Perceções iniciais dos alunos sobre a experiência do trabalho de grupo	74
4.2) Comportamentos dos alunos no trabalho de grupo.	76
4.3) Perceções da professora titular sobre o trabalho de grupo	80

4.4) Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem cooperativa	81
4.5) Síntese da avaliação da experiência	87
Capítulo 5- Conclusões, limitações e implicações do estudo	91
Referências bibliográficas	99
Anexos	103

Lista de Anexos

Anexo 1- Questionário inicial: “Como é a minha experiência em trabalho de grupo?”	105
Anexo 2 – grelha de observação do trabalho de grupo	109
Anexo 3 - Ficha de autoavaliação	113
Anexo 4 – Planificação das atividades cooperativas	117
Anexo 5 – Guião da entrevista à professora titular	125
Anexo 6 – Guião com a transcrição da entrevista	129
Anexo 7 – Planificação trimestral	135
Anexo 8 – Plano anual	139
Anexo 9 – Questionário “O que faz um bom ouvinte?”	151
Anexo 10 - Grelha de observação do aluno com o papel “Observador”	155
Anexo 11 – Materiais pedagógicos	159

Lista de Figuras

Figura 1 – Quadro-síntese das fases de implementação da aprendizagem cooperativa.	17
Figura 2 – Fases da Investigação-Ação.	52

Lista de quadros

Quadro 1 – Aprendizagem Cooperativa Vs. Aprendizagem Tradicional	7
Quadro 2 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.	16
Quadro 3 – Conselhos de implementação da aprendizagem Cooperativa	19
Quadro 4 – Código de Cooperação	20
Quadro 5 – Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	23
Quadro 6 – Síntese dos Métodos Cooperativos	32
Quadro 7 - Meta-análise aos metidos cooperativos de aprendizagem	33
Quadro 8 - Temas sugeridos pelas “Orientações Programáticas”	43
Quadro 9 – Sugestão de planificação da LE no 1ºCEB Sugestão de planificação da LE no 1ºCEB	44
Quadro 10 – Articulação do processo de ensino / aprendizagem da LE com os princípios metodológicos do 1º CEB	47
Quadro 11 – Quadro metodológico	55
Quadro 12 - Aprendizagem Cooperativa Vs. Aprendizagem Tradicional	62
Quadro 13 – Código de cooperação	65
Quadro 14 – Atividades e recolha de informação	74

Lista de tabelas

Tabela 1 –Caraterização sócio-afetiva da turma (baseada no Projeto Curricular de Turma 2012).	58
Tabela 2 – Perfil da turma (baseada no Projeto Curricular de Turma 2012)	59
Tabela 3 – Respostas dos alunos ao questionário inicial	75
Tabela 4 – Observação do desempenho do trabalho de grupo	77
Tabela 5 – Autoavaliação do trabalho de grupo	78
Tabela 6 – Autoavaliação do grupo	79
Tabela 7 – Observação do desempenho dos grupos	83
Tabela 8 - Registos dos alunos “Observadores	84
Tabela 9 – Observação do desempenho dos grupos na 3ª sequência didática	85
Tabela 10 – Registos dos alunos “Observadores” (Sequência 3)	86
Tabela 11 – Auto-avaliação final	86
Tabela 12 – Autoavaliação final do grupo	87
Tabela 13 – Desempenho dos alunos nas observações da professora	88
Tabela 14 – Desempenho dos grupos	89

Abreviaturas usadas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LE – Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Capítulo 1 - Introdução

Nos últimos anos, a educação tem sido objeto de muita discussão e esta dissertação representa mais um contributo para a reflexão sobre a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no ensino de línguas estrangeiras, neste caso em particular, do Inglês no 1º CEB.

“Um por todos e todos por um” é o lema do romance *Os Três Mosqueteiros* de Alexandre Dumas, onde a solidariedade, a união, a ajuda mútua e a amizade são indispensáveis para uma sociedade mais justa. Julgamos ser um lema adequado ao trabalho aqui apresentado, pois vai ao encontro do seu tema – a aprendizagem cooperativa – e dos ideais nele defendidos.

O tema selecionado, a aprendizagem cooperativa, abarca várias dimensões relacionadas com questões do ensino de línguas estrangeiras, não só no 1º CEB mas que são transversais aos vários ciclos e níveis de ensino. É um tema vasto que abrange fatores como a motivação, a criatividade, a partilha, a aprendizagem, competências sociais, respeito pelos outros. O presente estudo baseia-se na premissa de que a aprendizagem cooperativa favorece uma aprendizagem de línguas assente na promoção da inclusão e da autonomia. Pressupõe, assim, uma perspetiva ideológica baseada em conceitos como autonomia, reflexão crítica, (auto)superVisão e ensino democrático (Vieira et. al., 2006). Parte-se da ideia de que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 2012).

O trabalho assumiu a forma de uma experiência de investigação-ação e teve por objetivo o fomento e o estudo de práticas de aprendizagem cooperativa numa turma de quarto ano de escolaridade de Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), contribuindo para aprofundamento do conhecimento da professora-investigadora sobre a aprendizagem cooperativa neste contexto de ensino em particular, o qual difere dos restantes ciclos de ensino. Tendo a professora-investigadora uma formação académica de base orientada para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, e tendo ainda em conta o contexto da implementação do

Programa de Generalização do Inglês no 1º CEB, acreditamos ser importante investigar, agir, questionar e problematizar as práticas de ensino-aprendizagem de forma a caminhar em direção a uma pedagogia para a autonomia neste contexto de aprendizagem.

Os objetivos de investigação foram:

1. Conhecer percepções e práticas dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa.
2. Conhecer percepções e conceções da professora titular relativamente à aprendizagem cooperativa.
3. Analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula.
4. Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa.

O estudo foi desenvolvido em 2011/2012, tendo implicado o desenvolvimento e a avaliação de atividades de aprendizagem cooperativa, envolvendo os alunos na autorregulação da aprendizagem e exigindo da professora-investigadora uma postura reflexiva e autossupervisiva. Espera-se que o conhecimento produzido, embora local, possa ser útil a outros professores de Inglês do 1º CEB, encorajando a experimentação de práticas assentes na cooperação, como dimensão da promoção de uma educação inclusiva e centrada nos alunos.

No Capítulo 2, explora-se o conceito de aprendizagem cooperativa com base nas leituras efetuadas, apresentam-se tipos e métodos de trabalho cooperativo e salientam-se algumas características essenciais do ensino do Inglês no 1º CEB, sobretudo à luz dos documentos oficiais.

O Capítulo 3 centra-se na metodologia de investigação adotada, explicitando o tipo de estudo e os seus objetivos, o contexto onde se realizou, o procedimento didático e as estratégias de recolha e análise informação.

No Capítulo 4, apresentam-se os dados recolhidos através dos instrumentos descritos no capítulo anterior e procede-se à sua análise, de modo a responder aos objetivos traçados e avaliar a experiência desenvolvida.

Finalmente, no Capítulo 5, são apresentadas as conclusões do estudo e identificam-se as suas limitações e implicações.

De referir que o percurso delineado foi colocando inúmeras questões e que nem todas obtiveram resposta. Trata-se de uma abordagem que, apesar de não ser nova, não é muito usada nas nossas salas de aula e que, tal como a implementação do Inglês no 1º CEB, ainda tem um longo caminho a percorrer.

Tentando sempre manter um espírito aberto, havia algumas ideias pré-concebidas. Por exemplo, a de que os conceitos inerentes à aprendizagem cooperativa eram totalmente desconhecidos pelos sujeitos do estudo e que a sua implementação traria resultados positivos imediatos. Por outro lado, existia o receio de algum enleio entre trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa, isto é, que os hábitos de trabalho de grupo tradicional interferissem no trabalho cooperativo, inconscientemente, colocando em risco os resultados esperados. Todavia, este receio acabou por ser benéfico pois manteve a professora-investigadora atenta à sua ação.

Ao longo de todo o trabalho, procurou-se desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática, apoiada nos conceitos teóricos a ela subjacentes. A relação entre a teoria e a prática foi constante e os ensinamentos daí retirados permitiram reconstruir empiricamente a experiência profissional.

Como afirma Alarcão (1996: 156), “é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional. Quando enfrentam complexidades, os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre o assunto”. Acreditamos que esta perspetiva é extremamente importante para a inovação das práticas de ensino e para a reconfiguração da profissionalidade docente.

Capítulo 2 - Compreender a aprendizagem cooperativa no contexto do ensino do Inglês no 1º Ciclo do ensino Básico

Neste capítulo pretende-se sintetizar o conhecimento teórico sobre a aprendizagem cooperativa, clarificando este conceito à luz de vários contributos da literatura especializada, conhecendo as suas raízes e em que teorias da aprendizagem se baseia. Analisam-se as vantagens apresentadas em vários estudos e identificam-se os tipos e métodos de trabalho que lhe estão subjacentes. Pretende-se, ainda, apresentar algumas características específicas do ensino/aprendizagem do Inglês no 1ºCEB de forma a preparar a implementação da aprendizagem cooperativa neste nível de ensino.

2.1. O que é a aprendizagem cooperativa?

Muita literatura existe sobre a aprendizagem cooperativa e são vários os autores que a definem como o uso do trabalho em pequeno grupo de forma a maximizar a aprendizagem dos alunos. Obedece a um conjunto de princípios e técnicas que permitem aos alunos trabalhar mais eficazmente de forma a atingir os objetivos propostos e, desta forma, o sucesso. A aprendizagem cooperativa é um recurso de atenção à diversidade. É uma metodologia que transforma a heterogeneidade num elemento positivo que facilita a aprendizagem (Monereo e Gisbert, 2005:9).

Desde meados do século XX que têm vindo a ser feitos vários estudos, por vários autores, que comprovam que esta estratégia potencia as habilidades psicossociais e de interação (em relação aos outros, aceitação de pontos de vista, comunicação, autoestima, negociação, etc.), baseadas em valores como colaboração, ajuda mútua e solidariedade. Por outro lado, esta potencialização das interações entre alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é um motor para a aprendizagem cooperativa. Isso a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade (op. cit.:10).

Em oposição ao ensino tradicional, a aprendizagem cooperativa confere centralidade ao aluno, dando-lhe voz e silenciando o professor. Todavia, há que ter em conta que neste tipo de aprendizagem o professor deve ter uma ação fortemente disciplinada (Lopes & Silva, 2009) e consciência do seu papel. No ensino tradicional, existe um conceito de transmissão do conhecimento em que professor é o depositário do saber e as interações que importa ter em conta são as que acontecem entre professor e aluno. O que acontece entre os alunos é considerado paralelo e muitas vezes perturbador do decorrer, dito normal, das aulas.

A aprendizagem cooperativa baseia-se na premissa do trabalho de equipa, sendo que Kagan (1992) define equipa como “Four individuals, giving and taking. By interacting four becomes more.” Johnson e Johnson (1990: 4) definem cooperação como:

“(...) working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning.”

Assim, podemos dizer que com a aprendizagem cooperativa os alunos podem obter bons resultados que os beneficiem a eles e aos outros elementos do seu grupo de trabalho, ao mesmo tempo que aprendem a saber esperar, saber ouvir, colocar-se no papel dos outros, apreciar ideias diferentes, saber gerir conflitos. Para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos alunos, o trabalho cooperativo é uma boa forma de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionalmente significativas e promover uma educação para a autonomia, tolerância e responsabilidade. Trata-se de um tipo de trabalho de grupo de tal forma organizado e estruturado que permite a todos os alunos interagir, trocar informação e ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho (Lopes e Silva, 2009). Johnson, Johnson e Holubec (1990) defendem que a aprendizagem cooperativa consiste não só no trabalho em pequeno grupo mas também num trabalho em conjunto, em que os alunos maximizam a sua aprendizagem e a dos seus colegas. É uma estratégia de trabalho que enfatiza a aprendizagem natural (por oposição ao treino resultante de aulas altamente

estruturadas) que acontece como um efeito do trabalho de pequenos grupos, onde os alunos criam a sua própria aprendizagem e a sua evolução em termos de aquisição de conhecimentos. A forma como os professores estruturam e planeiam a interação entre os seus alunos influencia diretamente a forma como eles aprendem, o que pensam e sentem sobre a escola, professores, colegas e mesmo sobre a sua autoestima.

Contudo, devemos ter em atenção que nem todo o trabalho de grupo é trabalho cooperativo ou promove a aprendizagem cooperativa, como se verifica na seguinte passagem de Johnson, Johnson e Holubec : “Sitting students near each other and telling them that they are a group in and of itself does not produce cooperation or the higher achievement and other outcomes typically found in cooperative learning groups” (1990: 7-8). De forma a evidenciar as diferenças entre grupos de aprendizagem cooperativa e grupos de trabalho tradicionais, os mesmos autores apresentam o quadro 1.

<i>Cooperative Learning Groups</i>	<i>Traditional Learning Groups</i>
<i>Positive interdependence</i>	<i>No interdependence</i>
<i>Individual accountability</i>	<i>No individual accountability</i>
<i>Heterogeneous membership</i>	<i>Homogeneous membership</i>
<i>Shared leadership</i>	<i>One appointed leader</i>
<i>Responsible for each other</i>	<i>Responsible only for self</i>
<i>Task and maintenance emphasized</i>	<i>Only task emphasized</i>
<i>Social skills directed taught</i>	<i>Social skills assumed and ignored</i>
<i>Teacher observes and intervenes</i>	<i>Teacher ignores groups</i>
<i>Group processing occurs</i>	<i>No group processing</i>

QUADRO 1-APRENDIZAGEM COOPERATIVA VS. TRABALHO DE GRUPO TRADICIONAL (JOHNSON ET AL., 1990)

Para que uma aula seja cooperativa, é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais. São eles:

1) A interdependência positiva, que consiste na criação de situações em que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a aprendizagem de todos, partilhando os recursos e alcançando juntos o sucesso. Este elemento é central, pois os alunos devem acreditar que cada um só é bem sucedido se todos o forem.

2) A responsabilidade individual, ou seja, o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum. Os alunos devem ter objetivos claros e ser capazes de avaliar o progresso em relação aos objetivos e esforços de cada elemento do grupo.

3) A interação estimuladora, isto é, a capacidade de os alunos se influenciarem mutuamente, de se envolverem na aprendizagem uns dos outros de tal forma que promovam a aprendizagem dos demais e adquiram um compromisso pessoal mútuo e com objetivos comuns.

4) As competências sociais, que devem ser ensinadas para que haja verdadeira cooperação. Os alunos devem saber, por exemplo, esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros, comunicar de forma clara, ser paciente, etc.

5) A avaliação do grupo, que tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes.

Os mesmos autores referem ainda que a forma como os alunos apreendem a informação e a forma como interagem entre eles têm sido negligenciadas. Os professores são treinados para organizar a interação entre os alunos e materiais, entre alunos e professor, mas a interação entre alunos é relativamente ignorada. Johnson e Johnson (1991) compararam estruturas do trabalho individual, competitivo e cooperativo e chegaram à conclusão de que a cooperação é superior às demais opções no que concerne à interação e ao desempenho escolar. Contudo, advogam que este tipo de trabalho deve ser utilizado estrategicamente e por vezes em articulação com o trabalho individual e/ou competitivo. Deve ser usado em função dos objetivos propostos e das condições e necessidades dos alunos, de forma a potencializar as capacidades destes e dos professores dentro da sala de aula.

Tal como o cientista isolado do mundo e perto da maior descoberta de sempre (Cochito, 2004:3), o aluno que não interage com o meio que o rodeia não conseguirá desenvolver-se da mesma forma que o aluno que o faz, pois “indivíduo e experiência só se definem na complexidade da sua relação com o meio”(op. cit.). Ao cientista não servirá de muito descobrir a fórmula da vida

eterna se não a puder partilhar com os outros. Aos alunos, o conhecimento adquirido nas aulas será melhor apreendido se partilhado e discutido com os seus pares.

O conceito de aprendizagem cooperativa não é novo, contudo cremos ser importante estabelecer a diferença entre cooperação e colaboração. São termos usados, por vezes, como sinónimos. Todavia, Panitz (1996:22) apresenta a seguinte distinção:

“Colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal enquanto que cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou produto final.”

A aprendizagem cooperativa tem raízes na filosofia educativa de Dewey e releva a natureza social da aprendizagem e do trabalho em grupo, ou seja, chama a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens dos alunos. Por seu lado, a aprendizagem colaborativa explora formas de ajudar os alunos a dar resposta às tarefas escolares, aceitando um papel mais ativo na sua aprendizagem. Esta segunda abordagem surgiu em Londres em 1970 com a publicação de “Collaborative Learning” de Edwin Mason onde se explica que numa turma onde existem projetos com a exigência de produção de vários materiais, o professor designa os grupos que executarão partes do trabalho. Aqui, existe colaboração mas não cooperação.

A cooperação exige uma interação mútua, um diálogo sem o qual o trabalho não se constrói, enquanto na colaboração há apenas uma contribuição por parte dos sujeitos, não sendo necessário haver interação ou diálogo.

Kagan, num artigo sobre liderança educacional (publicado em Janeiro de 1990) fornece a seguinte definição de aprendizagem cooperativa, observando estruturas gerais que podem ser aplicadas a qualquer situação:

"The structural approach to cooperative learning is based on the creation, analysis and systematic application of structures, or content-free ways of organizing social interaction in the classroom. Structures usually involve a series of steps, with proscribed behavior at each step. An important cornerstone of the approach is the distinction between "structures" and "activities".

"To illustrate, teachers can design many excellent cooperative activities, such as making a team mural or a quilt. Such activities almost always have a specific content-bound objective and thus cannot be used to deliver a range of

academic content. Structures may be used repeatedly with almost any subject matter, at a wide range of grade levels and at various points in a lesson plan." (Kagan, 1990, in <http://home.capecod.net>)

Myers (1991) foca a definição de ambos os conceitos, remetendo para as suas raízes latinas. "Colaboração" foca o processo do trabalho de grupo; a raiz da palavra "cooperação" salienta o produto desse trabalho.

Existem benefícios de ambas e, por esse motivo, pode vantajoso promover interações aluno-aluno e aluno-professor relacionadas com uma e outra. Há que ser cuidadoso e evitar uma mentalidade de "tamanho único" quando se trata de paradigmas de educação. Compete aos professores escolher as abordagens que melhor se coadunem com um objetivo educacional particular ou com os seus alunos, e educar usando uma infinidade de técnicas e filosofias que criem ambientes interativos onde os alunos podem assumir uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem e a de seus pares.

As competências sociais são cada vez mais importantes para uma integração plena na sociedade multicultural e multirracial atual. Na escola, deve haver lugar para a promoção da democracia e o exercício da cidadania e não apenas preparação de jovens visando a ocupação de vagas da estrutura social. Dewey (1963) defende estes princípios, e ainda que a educação deve salientar a importância da aprendizagem na e pela ação, de forma a ter sentido para os alunos. O autor afirma ainda que, para viverem em sociedade, os indivíduos têm necessidade de experienciar processos democráticos na escola. Para tal, a sala de aula deve abraçar a democracia na forma como são tomadas e aplicadas as decisões. Os alunos devem, desde cedo, relacionar-se com outros alunos cooperativamente.

Dewey propõe o desafio de proporcionar uma educação progressista na qual seja possível aos alunos adquirirem experiências de aprendizagem significativas. A sala de aula surge como um laboratório para a aprendizagem da vida real. A aprendizagem cooperativa procura dar resposta a este desafio, propondo metodologias alternativas e, de certa forma, fraturantes, face ao caráter transmissivo e normativo da aprendizagem tradicional. Baseia-se no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual em pequeno grupo.

A partir dos anos 70 do século XX, a investigação nesta área desenvolveu-se e surgiram vários estudos, principalmente nos Estados Unidos da América. Segundo Bessa (2002), existem duas grandes perspetivas teóricas que norteiam a aprendizagem cooperativa: a motivacional e a cognitiva. A primeira caracteriza-se pela interdependência e coesão sociais e apresenta-se como uma corrente comportamentalista da aprendizagem. A segunda, enfatiza reestruturação cognitiva e cognitiva-desenvolvimental.

A perspetiva motivacional, mais relacionada com os estudos dos irmãos Johnson e de Robert Slavin, integra três racionais teóricos: a interdependência social, o comportamentalismo e a coesão social. Os dois primeiros, a interdependência social e o comportamentalismo, estão centrados nos objetivos dos indivíduos e podem ser do tipo competitivo, individualista ou cooperativo conforme a sua organização e estrutura.

Segundo esta perspetiva, as estruturas cooperativas de objetivos criam interdependência entre os indivíduos, os quais só conseguem atingir os objetivos se todos os elementos do grupo também o conseguirem. Quer a interdependência social, quer o comportamentalismo, assumem a motivação intrínseca como fator essencial para que se concretize a cooperação. Parte-se do princípio de que são os objetivos comuns do grupo de trabalho que levam os alunos a esforçarem-se mais e a encorajarem os colegas.

O comportamentalismo, valoriza as recompensas extrínsecas, como podemos verificar nos métodos de aprendizagem cooperativa propostos por Robert Slavin. Acredita-se que estimulam a realização escolar desde que estejam associados ao desempenho do grupo. Tal como nas teorias de Skinner, onde o reforço positivo tende a fazer as ações repetirem-se, numa estrutura cooperativa comportamentalista são criadas situações onde a única forma de alcançar a recompensa é através do sucesso.

Relativamente à coesão social, salienta-se a afetividade. Isto é, os alunos cooperam entre si devido a fatores interpessoais, preocupando-se uns com os outros. Há um interesse maior pelas tarefas e pelos colegas do grupo e por isso as recompensas são rejeitadas. Uma outra característica marcante será a ênfase na arquitetura das atividades do grupo e na sua avaliação. Por outro lado, existem também duas condições necessárias à sua eficácia: 1) a tarefa

deve exigir raciocínio concetual e 2) os grupos devem ter disponíveis todos os recursos necessários à sua realização.

Quanto à perspetiva cognitiva, é também constituída por várias correntes teóricas das quais se destacam a da reestruturação cognitiva e a cognitiva-desenvolvimental.

A primeira defende que a informação retida na memória é incorporada em estruturas cognitivas já existentes. No entanto, o aprendente tem de reestruturar o novo material através da formulação de explicações, por exemplo, a um colega. Há, assim, uma real necessidade de envolvimento de todos os participantes nas tarefas e no processamento das atividades. É de realçar que os investigadores que defendem este postulado admitem uma forma de motivação mas não as recompensas extrínsecas. Para Bessa (2002), a estruturação do trabalho cooperativo funciona melhor quando é imposta e delineada em função das características dos alunos.

No que concerne à corrente cognitiva-desenvolvimental, esta distingue-se da motivacional por se interessar mais pela estrutura da tarefa do que pela estrutura de objetivos ou recompensas. São as interações entre os alunos que conduzem à aprendizagem por motivos relacionados com a forma como a informação é processada e como é capaz de influenciar o desenvolvimento cognitivo.

A estrutura da tarefa está relacionada com a forma como os alunos realizam o trabalho. Uma interdependência positiva leva a que os sujeitos trabalhem em conjunto para a resolução de tarefas, fomentando-se as interações necessárias ao confronto sociocognitivo (Kagan, 1985). Este conceito é muito importante para esta abordagem, pois é uma peça fundamental aos modelos teóricos que o suportam (o piagetiano e o vygotskyano).

Segundo Fontes e Freixo (2004), Piaget defende que o conflito cognitivo é importante porque cria o desequilíbrio cognitivo provocado pelos diferentes pontos de vista envolvidos neste processo de aprendizagem. Tal permite desenvolver as estruturas cognitivas dos indivíduos.

Segundo as mesmas autoras, Vygotsky defende que o conhecimento é social e exterior ao individuo e a sua apropriação realiza-se a partir da interação. Não existe influência das teorias comportamentalistas na sua teoria

de aprendizagem, a qual tem uma base sociocultural em relação à mente e pode resumir-se em três aspetos:

- 1) A confiança que deposita na análise genética;
- 2) O pressuposto de que as funções mentais superiores do homem têm origem na sua atividade social;
- 3) A ideia de que os instrumentos usados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais são a chave para a sua compreensão.

As autoras referem que estas teorias têm servido como quadro de referência a muitos investigadores e autores contemporâneos, entre eles os irmãos Johnson, que a utilizaram para desenvolver os seus estudos na área da aprendizagem cooperativa. As dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento segundo a qual o pensamento, a linguagem e a cultura caminham lado a lado, são exploradas por vários estudiosos.

Por outro lado, Dewey também defende a ideia de que os alunos devem ser preparados para a resolução de problemas e que a escola deve ser como que um prolongamento da vida, o que vai ao encontro das ideias defendidas por Lopes & Silva (2009) acerca da aprendizagem cooperativa:

“A aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo”.

2.2. Vantagens do trabalho cooperativo

De acordo com Freitas e Freitas (2002), o trabalho de grupo é um trabalho de partilha de aprendizagem e exige um esforço pessoal de cada elemento do grupo. Neste tipo de trabalho, no entanto, existe a possibilidade de haver quem trabalhe e quem se aproveite desse trabalho. Por este motivo, é importante referir, mais uma vez, que nem todo o trabalho de grupo é trabalho cooperativo. No trabalho de grupo tradicional, nem sempre o resultado final é diferente ou melhor do que os resultados obtidos no trabalho individual o que poderá provocar perturbações nas aulas e até levar a casos de indisciplina. Se na turma existirem alunos com tendência a não trabalhar ou a distrair os

colegas, no seio do trabalho de grupo tradicional, esses alunos poderão aproveitar-se do trabalho feito pelos colegas, sem na verdade terem contribuído verdadeiramente para o resultado final. De salientar ainda a questão do incentivo à competição, implícita ou explicitamente, através das classificações que diferenciam os melhores dos piores alunos. Se o trabalho cooperativo não for estruturado corretamente poderá ser encarado por alguns professores e alunos como algo que os pode prejudicar.

Ao longo da segunda metade do século XX foram feitos inúmeros estudos sobre este tema, a sua aplicabilidade e resultados. De uma forma geral, poder-se-á afirmar que a cooperação devidamente estruturada e organizada promove o êxito, e, a competição pode promover a decepção. Bessa e Fontaine (2002) referem que a aprendizagem cooperativa pode surgir como uma solução pedagógica perante necessidades da sociedade contemporânea. O interesse por este tipo de aprendizagem é concomitante com a crise da sociedade moderna e do paradigma dominante de ensino, o qual reproduz a diferenciação social e formata os indivíduos à medida dos interesses de produção. Neste sentido a escola surge como uma “apartheid” educacional com a utilização de estruturas competitivas.

Os mesmos autores sustentam que as condições subjacentes a este paradigma estão a desmoronar-se e a adoção de uma perspetiva crítica perante o projeto social da sociedade pós-moderna abre novas oportunidades para a afirmação de paradigmas alternativos, como por exemplo o da aprendizagem cooperativa. Esta afirma-se pela pertinência das suas características e efeitos, pois valoriza o papel dos pares, promove as competências sociais e a satisfação de objetivos individuais, num quadro de interdependência e reciprocidade. Fornece ainda uma resposta clara e adequada aos novos desafios sociais.

Voltando a Freitas e Freitas (2002:21) encontramos um apanhado dos resultados obtidos sobre esta estratégia de ensino/aprendizagem em vários estudos onde se salientam:

1. Melhoria das aprendizagens;
2. Melhoria das relações interpessoais;
3. Melhoria da autoestima;
4. Melhoria de competências no pensamento crítico;

5. Maior capacidade de aceitar as perspectivas dos outros;
6. Maior motivação intrínseca,
7. Maior número de atitudes positivas face às disciplinas estudadas, escola, professores e colegas;
8. Menos problemas disciplinares;
9. Aquisição das competências necessárias para trabalhar com outros;
10. Menor tendência para faltar às aulas.

Lopes e Silva (2009:50) vão mais longe e apresentam um quadro onde sintetizam os benefícios da aprendizagem cooperativa apresentados por vários estudiosos da matéria, divididos em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Esta síntese é apresentada no quadro 2.

Dimensões	
Benefícios sociais	● Estimula e desenvolve as relações interpessoais; ● Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos; ● Cria um sistema de apoio social mais forte; ● Encoraja a responsabilidade pelos outros; ● Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; ● Encoraja a compreensão da diversidade; ● Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspectivas dos outros (desenvolvimento da empatia); ● Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; ● Os alunos são ensinados como criticar ideias e não pessoas; ● As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários em situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; ● Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; ● Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; ● Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; ● Aumenta as competências de liderança dos alunos; ● Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; ● Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Benefícios psicológicos	● Promove o aumento da autoestima; ● Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; ● Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar tutoria dos outros colegas; ● A ansiedade da sala de aula é significativamente reduzida; ● A ansiedade nos testes é significativamente reduzida; ● Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; ● Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.

Benefícios acadêmicos	●Desenvolve competências de pensamento de nível superior; ●Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; ●O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; ●Desenvolve as competências de comunicação oral; ●Fomenta as competências metacognitivas dos alunos; ●As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; ●Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; ●Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; ●Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saber; ●Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; ●Permite aos alunos exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa; ●Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; ●Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; ●Aumenta a capacidade de retenção do aluno; ●Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; ●Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; ●Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; ●Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; ●Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tornar a carga de trabalho excessiva; ●Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; ●Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que resulta de ensinarem a matéria aos outros; ●Leva à produção de mais e melhores questões na aula; ●Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; ●Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; ●É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; ●É especialmente útil para o ensino da matemática; ●Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem.
Benefícios na avaliação	●Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas; ●Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação individual e em grupo; ●Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

QUADRO 2- BENEFÍCIOS ADVINDOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (LOPES E SILVA, 2009)

Na fase de desenho do estudo, pretendia-se explorar alguns dos benefícios académicos acima referidos, uma vez se desejava melhorar as competências de comunicação oral, aumentar o rendimento escolar dos alunos atendendo às diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem e promover técnicas inovadoras no âmbito do ensino do Inglês do 1ºCEB. Contudo, com o decorrer da experiência, revelou-se essencial desenvolver as relações interpessoais entre os alunos, promovendo a responsabilidade pelos outros e a capacidade de ver as situações sob a perspetiva dos colegas. Alguns dos benefícios acima apresentados puderam ser comprovados empiricamente ao longo do processo de investigação.

Dada a importância da aprendizagem cooperativa enquanto estratégia de sucesso no processo de ensino, e tendo em conta a sua complexidade de organização, como implementá-la na sala de aula? Qual o papel do professor? E dos alunos? Que métodos e atividades escolher?

2.3. Implementação da aprendizagem cooperativa

Na literatura verificamos que os especialistas confluem para os aspetos a ter em conta na implementação da aprendizagem cooperativa, quer ao nível dos papéis atribuídos a professores e alunos, quer ao nível dos métodos e atividades disponíveis para a organizar e planear. Johnson e Johnson (1975), Johnson, Johnson e Smith (1991), Palmer, Peters e Streetman (2003) e Lopes e Silva (2009), por exemplo, apresentam três fases distintas neste processo globalmente desenvolvidas no presente estudo: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Palmer, Peters e Streetman (2003) explicitam estas fases, essenciais para que a aula cooperativa tenha sucesso, conforme a figura 1.

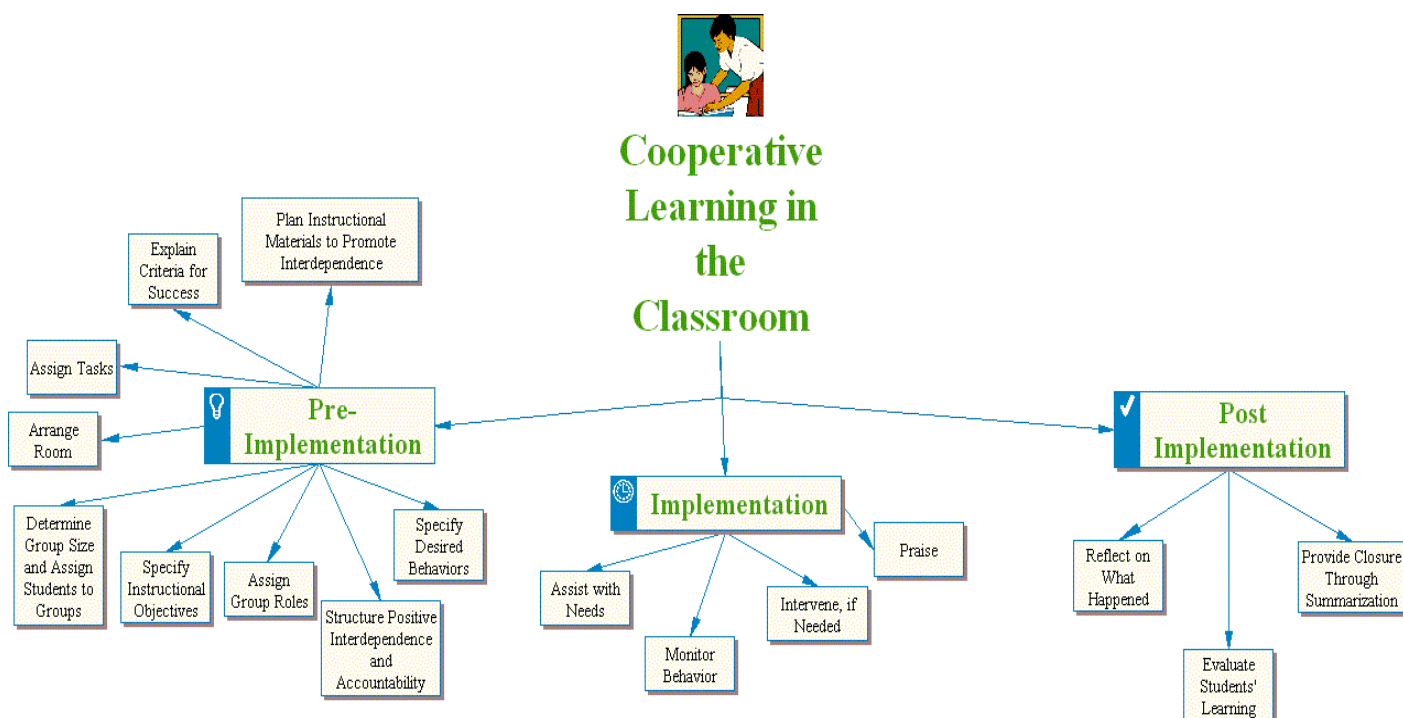


FIGURA 1 - QUADRO SÍNTESE DAS FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (PALMER, PETERS E STREETMAN, 2003)

Na primeira fase, o professor deve então:

1. Especificar os objetivos de ensino, o motivo para usar a aprendizagem cooperativa, os seus benefícios e resultados normalmente obtidos.
2. Organizar os grupos, quer em termos de tamanho, tempo de trabalho e distribuição dos alunos.
3. Atribuir ou ajudar na escolha de papéis para os elementos do grupo.
4. Preparar a sala de aula no sentido de otimizar o espaço de forma a levar os alunos a interagir e a movimentarem-se livremente e sem constrangimentos. Promover a interação face-a-face entre os elementos do grupo, se possível exibir cartazes com as regras definidas para este tipo de trabalho e um relógio visível a todos para controlo do tempo a dedicar a cada tarefa.
5. Preparar materiais de ensino que promovam a interdependência, isto é, que possibilitem a cada elemento contribuir para o sucesso do grupo de forma significativa.
6. Distribuir as tarefas no sentido de escolher os métodos que se adequem melhor aos alunos e aos objetivos de aula e explicá-las claramente para que todos saibam o que fazer.
7. Estabelecer os critérios de sucesso, ou seja, informar sobre as competências que vão ser avaliadas. Neste sentido, criar também os instrumentos necessários, até mesmo com a colaboração dos alunos, para observar e avaliar o trabalho dos grupos e o trabalho produzido.
8. Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade para que cada elemento participe e contribua efetivamente para o trabalho e, por outro lado, cada um dos elementos do grupo deve ser capaz de defender as suas posições bem como as do grupo como um todo.
9. Estabelecer os comportamentos desejados. Os alunos devem ser treinados, se necessário, para trabalhar em grupo cooperativamente e desenvolver as competências sociais essenciais para que tal aconteça.

Para Lopes e Silva (2009), os alunos também desempenham um papel fundamental nesta fase, sendo que esclarecer dúvidas e questionar o professor adquire um especial realce visto que sem compreenderem as metas, objetivos e tarefas, o trabalho poderá não alcançar o sucesso. Por outro lado, o

instrumento a usar para a observação e avaliação, e a própria planificação, podem ser elaborados em conjunto.

Quando as turmas apresentam problemas de relacionamento, motivação, ou apenas não se conhecem bem, será necessário que o professor trabalhe as competências sociais necessárias à aprendizagem cooperativa. Isto será de vital importância para o êxito do trabalho. Assim, poderá ser necessário trabalhar competências como o saber ouvir o outro, respeitar opiniões diferentes, respeitar os colegas, resolução de conflitos, entre outras. Segundo os autores referidos, poder-se-á construir um código de cooperação com os alunos que permita a superação de problemas e leve ao sucesso. Por outro lado, o professor ainda inexperiente na implementação da aprendizagem cooperativa poderá seguir alguns conselhos simples mas eficazes, apresentados no quadro 3 (op. cit. 57).

- 1) **Pôr todas as possibilidades do vosso lado.** Escolha, para começar, a matéria ou a turma com a qual se sente mais à vontade.
- 2) **Comece com grupos pequenos.** Forme equipas de 2 alunos, depois passe para equipas de 3 ou 4.
- 3) **Comece lentamente.** Organize primeiro uma atividade que não dure mais de 10 minutos para ver as reações dos seus alunos.
- 4) **Faça atividades simples.** Se as primeiras atividades são muito complicadas, os seus alunos podem ficar desanimados ou desencorajados.
- 5) **Escolha atividades que exijam cooperação.** Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, é preciso que as tarefas sejam concebidas para grupos e não indivíduos.
- 6) **Varie as estratégias.** Ao utilizar vários métodos, poderá verificar quais são os que ajudam melhor os alunos a alcançar um objetivo de aprendizagem preciso.
- 7) **Reserve tempo para a reflexão.** Depois de cada atividade, reserve tempo para celebrar os sucessos ou para encontrar soluções para os problemas que foram colocados.
- 8) **Fixe objetivos realistas.** Planifique a próxima atividade cooperativa e estabeleça objetivos realizáveis.
- 9) **Seja perseverante.** É preciso tempo para adaptar uma nova técnica ou método à sua situação de ensino e para conseguir utilizá-la com à vontade.

QUADRO 3 - CONSELHOS PARA INICIAR A IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA (LOPES E SILVA, 2009)

Ainda na perspetiva do professor, Palmers, Peters e Streetman (2003) sugerem que se comece a abordagem à aprendizagem cooperativa com uma

atribuição de trabalhos de casa. Os alunos podem verificar os seus trabalhos de casa em grupos, revendo cada problema e esclarecendo alguma dúvida. O professor pode iniciar cada aula com uma curta exposição e, em seguida, fazer a transição para uma atividade de aprendizagem cooperativa. À medida que o professor e os alunos adquirem experiência, pode iniciar-se a aula com uma atividade de aprendizagem cooperativa e, em seguida, concluir com uma curta intervenção para destacar pontos importantes. Os autores terminam os seus conselhos referindo que se deve começar com fichas de trabalho como uma forma de fomentar a responsabilidade individual pelo trabalho do grupo. Alunos que muitas vezes são inexperientes com a aprendizagem cooperativa podem deparar-se com dificuldades nas tarefas ou mesmo em atingir seus objetivos. Ter um conjunto de diretrizes para guiá-los ajudará os grupos a definir as suas prioridades, trabalhar para seu objetivo e produzir a tarefa de avaliação. Por este motivo apresentam a sugestão de criar um código de cooperação com a turma que permita orientar os alunos sempre que necessário, conforme o quadro 4.

Código de Cooperação
● Partilhar a responsabilidade pelo progresso e sucesso do grupo; ● Estar presente e ser pontual em todas as sessões; ● Ser um ouvinte ativo; ● Mostrar respeito pelos contributos dos outros colegas; ● Criticar as ideias e não as pessoas, ● Resolver os conflitos de uma forma construtiva; ● Prestar atenção – evitar comportamentos perturbadores; ● Evitar conversas paralelas que sejam perturbadoras; ● Participar mas não dominar; ● Ser sucinto – evitar grandes relatos e exemplos.

QUADRO 4- SUGESTÃO DE CÓDIGO DE COOPERAÇÃO (LOPES E SILVA, 2009)

Na fase de implementação, cabe aos alunos o papel mais importante, pois são eles quem vai trabalhar em conjunto, ouvindo-se e questionando-se de forma a envolverem-se no trabalho e responsabilizarem-se individualmente pelo progresso de todos.

Contudo, o professor não fica isento de responsabilidade. Cabe-lhe então:

- 1) Controlar o comportamento, circulando pela sala e observando a forma como os grupos trabalham.
- 2) Intervir se necessário, pois ao circular pela sala o professor pode observar os comportamentos e atitudes e ajudar a resolver situações conflituosas que possam surgir.
- 3) Prestar ajuda se surgirem dúvidas que considere necessário esclarecer, dar pistas de trabalho, sugerir recursos diferentes ou apontar um ponto de vista diferente.
- 4) Elogiar quando os grupos trabalham bem e quando todos os elementos atingem os objetivos propostos, principalmente se ainda são inexperientes.

Na última fase, na pós-implementação, o professor deve realizar:

- 1) O encerramento da atividade através do sumário, sintetizando os pontos principais da aula / atividade.
- 2) A avaliação da aprendizagem, usando os instrumentos criados na primeira fase e informar / discutir com os alunos a informação registada. Ao fornecer este *feedback* sobre a aprendizagem, os alunos poderão refletir sobre a qualidade do trabalho e do seu desempenho, e assim desenvolver as suas competências de aprendizagem cooperativa.
- 3) Uma reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido, de forma a alicerçar as atividades seguintes de acordo com as necessidades de todos.

Nesta última fase, os alunos também devem refletir sobre o trabalho feito e a forma como decorreu a sua realização. Esta reflexão poderá ser realizada por escrito ou de forma oral, para ajudar o professor a ajustar procedimentos ou a treinar determinadas competências sociais necessárias para um progresso constante.

A este propósito, os alunos envolvidos no estudo aqui apresentado, foram levados a preencher uma ficha de autoavaliação do trabalho individual no grupo e do trabalho do grupo, havendo lugar, de seguida, ao confronto entre essa reflexão escrita e os dados recolhidos pela professora através da

observação das aulas. Houve ainda oportunidade de atribuir o papel de “observador” a um elemento de cada grupo de forma a reforçar esse confronto.

Existem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, informais e grupos cooperativos de base. Os primeiros funcionam durante um período de tempo, que pode ir de uma a várias semanas de aulas. Os alunos trabalham para conseguir objetivos comuns, fazendo com que eles próprios e os seus colegas completem a tarefa de aprendizagem atribuída. Os segundos funcionam num prazo de tempo muito curto e podem ser usados para atividades de ensino direto, como por exemplo uma aula mais expositiva ou a passagem de um filme ou vídeo com o intuito de promover um clima apropriado, criar expectativas, concentrar a atenção dos alunos, assegurar que processam cognitivamente a matéria ou para encerrar uma aula. Finalmente, os grupos cooperativos de base funcionam ao longo do ano letivo com membros permanentes que possibilitam apoio, e o estímulo que cada um dos membros necessita para ter sucesso escolar (Lopes & Silva, 2009).

No estudo optou-se por grupos de trabalho informais, devido ao facto de nos parecer mais simples e adequado à experiência, não só pelo tempo disponível para todo o processo de investigação, mas acima de tudo pelas características dos alunos. O horário das aulas de Inglês centra-se maioritariamente na parte da tarde e nessa altura do dia as crianças necessitam de atividades curtas para manter a concentração nas tarefas e aprenderem efetivamente aquilo que se pretende ensinar.

Relativamente à constituição das equipas, esta pode ser feita de forma aleatória e de forma heterogénea. Kagan (1992: 6-) resume as vantagens e desvantagens de cada uma delas conforme o quadro 5.

	Heterogeneous	Random
Advantages	● <i>Balanced;</i> ● <i>Maximum cross-race, cross-sex and cross-ability team contact;</i> ● <i>Low achievers carefully placed to maximize tutoring;</i> ● <i>Language ability grouping;</i> ● <i>Management;</i> ● <i>Higher achievers for every team.</i>	● <i>Side-steps stereotypes;</i> ● <i>Class building and networking;</i> ● <i>Team building;</i> ● <i>Quick and easy;</i> ● <i>Can form teams without knowing students' status;</i> ● <i>Variety, stimulation, fun;</i> ● <i>Avoid resistance;</i> ● <i>Perception of fairness; many transference opportunities;</i> ● <i>Leadership opportunities.</i>
Disadvantage	● <i>Teacher time;</i> ● <i>Fewer transference opportunities;</i> ● <i>No high-high or low-low contact;</i> ● <i>Possible teammate overdependence;</i> ● <i>Implicit tracking;</i> ● <i>Negative stereotypes;</i> ● <i>Negative metacommunication (we can't work with everyone).</i>	● <i>Team when no one knows content well;</i> ● <i>Possible intense conflicts;</i> ● <i>Language incompatibilities;</i> ● <i>Teams of one sex or one race;</i> ● <i>Limited bounding opportunities;</i> ● <i>Weaker team identity;</i> ● <i>Limited opportunities to learn how to learn;</i> ● <i>Imbalanced: "winner" and "loser" teams.</i>

QUADRO 5 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS FORMAS DE CRIAR OS GRUPOS COOPERATIVOS (KAGAN, 1992)

Após uma análise cuidadosa desta informação, concluímos que seria mais simples e adequado às características da turma, e também mais apropriado à iniciação à aprendizagem cooperativa, a constituição de tipo aleatório.

2.4. Métodos de aprendizagem cooperativa

No que concerne aos métodos de aprendizagem cooperativa disponíveis, existe uma grande variedade proposta por vários autores e que pode ser aplicada de acordo com os objetivos da aula e as características quer do professor, quer da turma, tal como a constituição dos grupos. São decisões a ser tomadas na fase de pré-implementação e que podem influenciar o sucesso do trabalho. Torna-se, então, de extrema importância que o professor conheça bem os seus alunos e tenha bem presente o que pretende que estes aprendam com cada atividade. O seu êxito assentará na coerência entre os objetivos a atingir, as características das atividades, os materiais propostos, o grupo constituído, a organização do espaço, o tempo previsto e as formas de avaliação.

Podem distinguir-se dois contextos de aplicação a que se pode associar a aprendizagem cooperativa (Cochito, 2004: 46,47): 1) a aprendizagem de rotina, onde se incluem, por exemplo, exercícios de treino de gramática, vocabulário ou as chamadas revisões e 2) a aprendizagem conceptual, onde se procura fazer compreender, por exemplo, conceitos abstratos e reutilizá-los em novos contextos, abordar um problema de vários pontos de vista, investigar um tópico, criar soluções para problemas e dramatizar ou representar um conjunto de ideais.

Segue-se uma síntese de métodos de aprendizagem cooperativa propostos por vários autores.

Aprender juntos – desenvolvido pelos irmãos Johnson na década de 80, na Universidade do Minnesota, enfatiza a aquisição de técnicas de interação positiva em grupo. Ainda que a aprendizagem da matéria seja uma objetivo do método, o seu objetivo principal é favorecer as interações positivas no seio dos grupos bem como o desenvolvimento de competências sociais. Cabe ao professor fazer um ensino explícito, vigiar os grupos e intervir junto deles de forma a possibilitar a reflexão sobre as interações e fazer com que os seus alunos desenvolvam as suas competências sociais.

Alguns dos elementos primordiais desta técnica são os papéis atribuídos aos alunos de forma a criar a interdependência positiva, isto é, as tarefas são estruturadas para que o grupo só possa ter sucesso se cada um dos seus membros executar uma parte distinta mas igualmente importante para o produto final. Também o tempo destinado às discussões sobre o funcionamento do grupo se revelam importantes pois permitem, por um lado, perceber se estão a desenvolver as competências cognitivas desejadas e, por outro, fomentar o espírito de equipa.

É um método que impõem ao professor ser mais assertivo pois é ele quem deve formar os grupos, fixar os objetivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência e a responsabilização, vigiar o funcionamento dos grupos, intervir se necessário e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Instrução complexa - Teve início na Universidade de Stanford, na Califórnia, em resultado do trabalho levado a cabo por Elizabeth Cohen e Rachel Lotan nos anos 90 (Cochito, 2004:27). Caracteriza-se por tentar assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos os alunos na sala de aula heterogénea e possui três componentes essenciais:

- 1) Competências múltiplas – as atividades do grupo promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e organizam-se em torno de uma ideia ou conceito central; requerem trabalho interdependente de modo a todos os elementos do grupo possam efetivamente contribuir para a realização das tarefas.
- 2) Estratégias de interação e comunicação – os alunos são preparados para usar o trabalho cooperativo adequadamente e assumir diferentes funções dentro do grupo. O professor observa os grupos proporcionando *feedback* sobre o trabalho e de forma a resolver situações que possam conduzir a uma participação desigual.
- 3) Tratamento de estatuto – Os alunos aprendem mais quando trabalham e discutem ideias uns com os outros, por esse motivo é necessário assegurar a igualdade de oportunidades para os alunos socialmente mais isolados ou que têm mais dificuldade em participar e ver as suas ideias aceites pelos seus pares. Compete ao professor reconhecer e resolver este tipo de problema.

STAD - *Student Teams Achievement Divisions* - Foram desenvolvidos por Robert Slavin durante os anos 70, enquanto investigador da Universidade John Hopkins. Tal como os restantes métodos de aprendizagem cooperativa em geral, os STAD partilham da ideia de que os alunos, trabalhando em conjunto, criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros. Contudo, nos STAD e no conjunto dos métodos integrados no *STL-Student Team Learning*, todos elaborados na John Hopkins, encontram-se presentes alguns conceitos axiais para a sua identificação e distinção conceptual, relativamente a outros métodos de aprendizagem cooperativa. Desde logo, os STAD enfatizam o recurso a uma estrutura cooperativa de objetivos e recompensas, pelo que o sucesso individual só poderá ser alcançado se todos os membros foram igualmente

bem-sucedidos. No sentido de motivar os alunos para o sucesso e para a realização, são utilizadas recompensas o que constitui um traço distintivo do STL, relativamente a outros métodos, uma vez que há um claro recurso a uma motivação de tipo extrínseco.

A abordagem procura evitar o viés de *preguiça social* ou de *difusão da responsabilidade*, habitual no trabalho em grupo e que foi referido por Freitas e Freitas no ponto 2.2. Ao fazer-se depender o sucesso do grupo das contribuições individuais de cada um, é introduzido um fator de responsabilização individual e de pressão intergrupar, no sentido da melhoria sistemática do desempenho e da obtenção do sucesso de cada um através da interajuda, de modo a garantir que cada indivíduo poderá ser capaz de desempenhar bem as tarefas propostas em situações de avaliação individual, em que não pode contar com o apoio dos pares. Um último conceito importante e é o da igualdade de oportunidades para o sucesso, conceito este repetido do método Instrução complexa.

A aplicação desta abordagem implica que cada sujeito possa contribuir de igual forma para o sucesso do seu grupo, independentemente de ser um bom ou mau aluno, uma vez que o que está em causa é a melhoria do seu nível de realização anterior, o que torna a contribuição de cada um independente da dos outros – verifica-se uma preocupação com o critério individual de sucesso e não com a norma.

De acordo com Slavin (1994), os STAD são compostos por quatro elementos principais:

- *Apresentação da matéria*: os grupos são compostos por 4-5 elementos que representam, no seu conjunto, um corte transversal da turma em termos de competências académicas na disciplina, sexo e mesmo raça ou etnia. Depois de o docente ter apresentado a matéria, os elementos do grupo vão trabalhar em conjunto sobre ela, recorrendo a um formato de *peer-tutoring*, em que os alunos melhores auxiliam aqueles com maiores dificuldades, com o objetivo de todos virem a dominar a matéria ou os exercícios que lhes foram atribuídos. Muitas vezes, este trabalho é feito com base em fichas de trabalho, com os elementos do grupo a resolverem em conjunto as tarefas propostas e esclarecendo as dúvidas que levaram algum dos elementos a errar.

- *Avaliações*: os indivíduos são avaliados individualmente, através de testes de conhecimentos, sendo-lhes atribuída uma pontuação de melhoria. Normalmente, as avaliações decorrem depois de um ou dois períodos de apresentação da matéria pelo docente e outros tantos de trabalho em grupo. A avaliação individual dos conhecimentos acerca das matérias estudadas reforça a responsabilidade de cada um acerca do seu correto conhecimento e domínio.
- *Pontuações de melhoria*: a lógica deste tipo de pontuação é a de dar a cada aluno a possibilidade de melhorar, tendo por base os seus resultados anteriores, que constituem a sua pontuação-base. Este método permite que todos possam contribuir da mesma forma para o sucesso coletivo.
- *Reforço*: os docentes utilizam formas de reconhecimento social como boletins informativos ou jornais de parede, onde são distinguidos os grupos e os indivíduos que obtiveram um desempenho excepcional. Poderão ser ainda utilizados outros tipos de recompensas como sejam a atribuição de privilégios especiais ou de pequenos prémios.

TGT-Team Games Tournament - O TGT foi inicialmente desenvolvido por David DeVries e por Keith Edwards, tendo sido o primeiro método de aprendizagem cooperativa criado na Universidade de John Hopkins (Slavin, 1994). Este método é idêntico ao STAD, usando o mesmo funcionamento relativamente à constituição e trabalho dos grupos, bem como em relação ao papel do docente. Sendo o formato do trabalho em sala de aula o mesmo, a única diferença reside na forma como os alunos demonstram o seu grau de mestria na realização das tarefas. No caso do TGT, em vez de os alunos serem sujeitos a uma ficha de avaliação individual, participam em torneios semanais. Estes torneios realizam-se à volta de várias mesas, cada uma delas ocupada por três elementos de diferentes equipas, tendo-se o cuidado de garantir que os alunos que estão numa mesma mesa possuem um grau de mestria muito semelhante, para que a competição seja justa. À medida que os torneios se vão realizando, os alunos vão *rodando* pelas diferentes mesas, para que não compitam sempre com os mesmos colegas. Tal como no STAD, as pontuações obtidas por cada um dos elementos contribui para a pontuação geral da equipa, constando os resultados de um painel de parede ou boletim, cujo objetivo é dar a conhecer e reconhecer os resultados obtidos.

Jigsaw - A versão original do *Jigsaw* foi desenvolvida por Elliot Aronson e visava colocar os alunos em situações de interdependência. Os grupos são constituídos por 5-6 elementos, devendo os grupos possuir um carácter heterogéneo, tendo cada grupo um líder que ajuda na sua organização e funcionamento, nomeadamente evitando e resolvendo conflitos e servindo ainda como modelador de comportamentos sociais e académicos. O líder do grupo é ainda quem estabelece a ligação grupo-docente. Durante a aplicação deste método, cada membro da equipa é responsável pelo desenvolvimento de um tema especializado. Cada membro das equipas é depois distribuído por um grupo especializado, composto por elementos oriundos de outros grupos, que foram selecionados para abordar o mesmo tema. Nestes grupos, os alunos aprendem a dominar determinadas matérias, que depois vão explicar aos seus colegas do grupo inicial. A avaliação é feita de forma individual, abrangendo a totalidade das matérias estudadas em cada um dos *grupos especializados* que foi depois transmitida aos colegas. Não está prevista nenhuma recompensa com base no produto do grupo. Assim, a interdependência entre os elementos do grupo reside apenas, e só, na estrutura da tarefa, uma vez que todos os elementos dependem dos colegas do grupo para poderem dominar o conjunto de toda a matéria. Uma vez que não existe uma recompensa baseada no grupo, a estrutura de recompensa não é de carácter cooperativo, julgando mesmo que poderemos considerá-la competitiva.

Jigsaw II - Trata-se de uma modificação introduzida pelos investigadores da Universidade de John Hopkins no modelo original de Aronson, criado no âmbito de um trabalho de investigação realizado no sistema escolar de Austin, Texas (Aronson & Patnoe, 1997). No *Jigsaw II*, os alunos trabalham em grupos heterogéneos de 4-5 elementos, debruçando-se em conjunto sobre o material distribuído, usualmente textos da área das ciências sociais e humanas, mais indicada para este método (Slavin, 1994). Embora a leitura e análise inicial do material distribuído seja feita em grupo, cada elemento já sabe de antemão qual a tarefa que lhe compete e quais os tópicos sobre os quais se irá debruçar particularmente. A distribuição das tarefas de especialização a cada um dos alunos é feita de forma aleatória. De seguida, os alunos dos diferentes grupos

a quem foram distribuídas as mesmas tarefas reúnem-se em grupos especializados para discutirem e analisarem as matérias, voltando depois aos seus grupos para relatarem o que aprenderam. Finalmente, são sujeitos a uma avaliação individual, cuja pontuação integrará a pontuação global do grupo, sendo os resultados depois dados a conhecer através da edição de um jornal de parede ou de um boletim informativo.

TAI-Team Accelerated Instruction - O TAI é um método que combina a instrução individualizada com a aprendizagem cooperativa, tendo sido concebida para ser utilizada na matemática do ensino básico. A grande diferença do TAI, relativamente aos métodos anteriores, é o facto de os alunos, depois de realizarem um *teste-diagnóstico*, estudarem matérias adequadas ao seu nível de preparação, o que permite a individualização de percursos escolares. Durante a aplicação do TAI, os elementos do grupo ajudam-se mutuamente na resolução de problemas e no controlo do trabalho dos colegas, com base em folhas-resposta com as soluções dos problemas. Nos testes finais, a vigilância e a correção ficam a cargo de monitores, normalmente estudantes de anos superiores. A pontuação de cada grupo, de composição heterogénea, tal como acontece nos STAD e TGT, obtém-se a partir das contribuições de cada elemento, em função da sua evolução individual. Aos grupos que atinjam determinado critério de evolução, é atribuída uma recompensa. A grande vantagem do TAI é, sem dúvida, a possibilidade de permitir que os alunos trabalhem a ritmos diferenciados, o que permite que os menos competentes possam abordar as matérias que ainda não dominam devidamente, não impedindo com isso que os mais competentes continuem a sua evolução nas matérias.

CIRC-Cooperative Integrated Reading and Composition - O CIRC é um programa destinado à leitura e à escrita, no 1º e 2º ciclo do ensino básico (Slavin, 1994). Criado pelos mesmos autores, este programa surgiu no seguimento do sucesso do TAI, cobrindo assim as duas disciplinas estruturantes do ensino básico. Contudo, e uma vez que as matérias e as suas características são diferentes, a abordagem que os autores encetaram foi também diferente, embora mantivessem a aplicação dos princípios subjacentes

à aprendizagem cooperativa. Neste método, os alunos são distribuídos por grupos compostos por pares de alunos de diferentes níveis de competência. Enquanto o professor trabalha com um grupo, os restantes estão envolvidos, por pares, em várias atividades que incluem a leitura, prever o final de narrativas, resumir textos, etc.. O trabalho no interior do grupo envolve ainda a discussão acerca da identificação das principais ideias presentes nos textos e outras atividades de compreensão. Obedece a uma sequência constituída por: instruções do docente, trabalho em grupo, pré-avaliação grupal e avaliação. As recompensas são atribuídas aos grupos em função dos resultados constituídos pelo conjunto das pontuações obtidas pelos seus elementos, que só são avaliadas quando o grupo entende que estes já se encontram preparados.

Com o CIRC, torna-se possível aplicar a aprendizagem cooperativa à leitura e à escrita, elementos estruturantes da formação dos alunos do ensino básico, a par da matemática. Para isso, combina a existência de grupos heterogéneos com a constituição, no interior destes, de pares de alunos com níveis de competência diferentes, permitindo que cada um deles progrida ao seu próprio ritmo.

Investigação de grupo - Método desenvolvido por Shlomo Sharan, é o mais complexo de todos os métodos de aprendizagem cooperativa, ao combinar tarefas individuais, de pares e em grupo, oferecendo recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais. Neste método, o docente coloca a turma perante uma temática, mas é aos alunos que cabe escolher sobre a forma como a vão abordar e, portanto, o que vão estudar. Escolhida a tarefa, o grupo distribui o trabalho pelos seus elementos, que irão trabalhar individualmente, embora a integração, sumarização e apresentação de resultados seja da responsabilidade do coletivo. O papel do docente é o de facilitador do trabalho dos alunos e dos grupos, ajudando a manter normas de conduta cooperativas, uma vez que as tarefas tendem a ser muito alargadas, envolvendo temas e recursos muito diferenciados. Durante a avaliação, na qual participa o grupo e os restantes elementos da turma, são tidos em consideração quer os elementos cognitivos da aprendizagem (aplicação prática, capacidade de síntese, realização de inferências), quer outros elementos como a motivação e o envolvimento dos elementos.

O grande número de investigações realizado durante os últimos trinta anos no domínio da aprendizagem cooperativa conduziu ao surgimento de vários métodos. Embora todos possuam em comum a utilização de estruturas cooperativas, é possível distingui-los a partir da sua forma de funcionamento, que lhes confere certas especificidades. O quadro 6 sintetiza as principais características dos métodos atrás apresentados.

No caso deste estudo, optou-se pelo método “Aprender juntos”, visto favorecer as interações positivas nos grupos bem como o desenvolvimento das competências sociais. Após o primeiro ciclo de investigação, a professora-investigadora considerou ser necessário trabalhar estas competências, nomeadamente a capacidade de saber ouvir. Esta situação, aliada ao facto de se considerar que a observação das aulas por parte do professor nunca é totalmente exequível, mesmo com turmas pequenas, levou a que se atribuíssem vários papéis aos elementos dos grupos, incluindo um observador que devia anotar os comportamentos observáveis e comunicá-los à equipa e à turma aquando da fase da autoavaliação do grupo. O observador é responsável por realçar os progressos feitos pelo grupo mas também deve referir o não cumprimento de funções.

Método	Investigador	Data	Papel do professor	Grupos	Principais características
Aprender juntos	Johnson e Johnson – Universidade do Minnesota	Anos 80	Ensino explícito; distribuição dos grupos; vigiar os grupos; promover a reflexão.	Desenvolvimento da interdependência positiva.	Desenvolvimento das competências sociais; fomentar o espírito de equipa.
Instrução complexa	Cohen e Lotan- Universidade de Stanford	Início dos anos 90	Distribuição e observação dos grupos; promoção da igualdade na participação dos alunos no trabalho.	Discussão de ideias sobre um tema central e atribuição de atividades interdependentes.	Assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos.
STAD	Slavin e associados- Universidade John Hopkins	Final dos anos 70	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	4-5 elementos heterogêneos; interdependência positiva.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de fichas de avaliação.
TGT	DeVries e Edwards - Universidade John Hopkins	Início dos anos 70	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	4-5 elementos heterogêneos; interdependência positiva.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de torneios.
TAI	Slavin e Associados – Universidade John Hopkins	Início dos anos 80	Vigilância e correção de testes finais (neste método propõe-se o recurso a estudantes mais velhos e não ao professor).	Instrução individualizada; grupos cooperativos de interajuda e de controlo do trabalho dos colegas.	Teste diagnóstico, matérias individualizadas; resolução de problemas e recurso a folhas-resposta com as soluções. Sistema de recompensas. Orientado para o ensino da matemática.
CIRC	Stevens, Slavin e Associados – Universidade John Hopkins	Final dos anos 80	Exposição da matéria / trabalho a realizar; trabalho individualizado grupo a grupo.	Pares de alunos de níveis diferentes; interajuda e controlo do trabalho do colega menos competente.	Obedece a uma sequência, constituída por: instruções do docente, trabalho em grupo, pré-avaliação grupal e avaliação; sistema de recompensas. Orientado para o ensino da leitura / compreensão e escrita.
Jigsaw	Aronson e Associados – Universidade John Hopkins	Final dos anos 70	Preparação dos materiais e recursos; distribuição aleatória dos grupos; distribuição aleatória das tarefas aos elementos dos grupos; avaliação dos alunos.	5-6 elementos heterogêneos com tarefas específicas mas interdependentes.	Atribuição de tarefas de especialização aos elementos dos grupos; reunião de grupos especializados e regresso aos grupos de origem para partilha de informação.
Investigação em grupo	Sharan e Sharan - Israel	Anos 70	Distribuição dos grupos; exposição dos temas / tarefas; facilitador.	Escolha do tema / tarefas; trabalho individual de acordo com as tarefas selecionadas e partilha com o grupo dessas tarefas; avaliação.	Atribuição de tarefas individuais, pares e em grupo; sistema de recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais.

QUADRO 6 – SÍNTESE DE MÉTODOS COOPERATIVOS

De referir, ainda, que os irmãos Johnson levaram a cabo um trabalho exaustivo de meta-análise de diferentes métodos, relacionado com diferentes dimensões deste tipo de aprendizagem, como por exemplo os resultados académicos. Nesse trabalho, comparam-se diferentes modalidades no que concerne a cinco dimensões: 1) facilidade com que o professor aprende o método; 2) facilidade de utilização inicial em sala de aula; 3) facilidade de utilização a longo prazo; 4) possibilidade de aplicação em várias áreas do conhecimento e diferentes níveis de aprendizagem e 5) facilidade de adaptação a diferentes condições de utilização. Reproduz-se, no quadro 7, os resultados relativos à avaliação destas dimensões, de forma a permitir uma melhor compreensão do impacto da aprendizagem cooperativa. A escala usada é de 1 (um) a 5 (cinco) em que 1 = difícil, 3= médio e 5= fácil.

Método	Aprender	Uso inicial	Longo prazo	Outras áreas	Adaptabilidade	Total
Aprender Juntos	5	5	5	5	5	25
Instrução complexa	5	5	3	3	3	19
TGT	3	3	1	2	2	11
STAD	2	2	1	2	2	9
Investigação em grupo	5	5	3	2	2	17
Jigsaw	2	2	3	3	3	13
TAI	1	1	1	1	5	9

QUADRO 7 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DA META-ANÁLISE DOS MÉTODOS COOPERATIVOS (ADAPTADO DE WWW.TABLELEARNING.COM)

Os investigadores notaram que quanto mais conceptual é a modalidade melhores são os resultados académicos quando comparados com a aprendizagem competitiva. De realçar, ainda, que o número de estudos analisados relativamente às diferentes modalidades varia consideravelmente, visto que só são publicados estudos cujas conclusões assinalam diferenças significativas.

Em jeito de conclusão, destacam-se os aspetos que consideramos constituir o cerne da aprendizagem cooperativa (Cochito, 2004):

- Necessidade de desenvolver, sistematicamente, estratégias para o desenvolvimento de competências sociais;

- Estabelecimento de clima de cooperação (em oposição a individualismo ou competição);
- Caráter sistemático e nunca episódico da sua utilização (sem implicar a exclusão de outras atividades ou formas de trabalho);
- Características-base do grupo cooperativo: heterogeneidade, responsabilidade individual e de grupo, interdependência positiva, facilidade de interação, igualdade de participação;
- Rotatividade de papéis e funções desempenhados pelos alunos;
- Identificação de competências múltiplas;
- Tratamento de estatuto;
- Papel desempenhado pelo professor: propostas de atividades, monitorização do funcionamento do grupo, delegação de poder;
- Avaliação/regulação de processo; ênfase na capacidade de autoavaliação; avaliação do produto referida a critérios, tendo em conta o grupo e o indivíduo (a avaliação do grupo resulta da soma dos resultados de cada um dos seus membros).

2.5. O ensino / aprendizagem do Inglês no 1ºCEB e a aprendizagem cooperativa

Aprender Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) permite à criança progredir não só a nível linguístico mas também emocional e as atividades de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) promovem oportunidades de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de autoconfiança.

Como afirma Stretch-Ribeiro, “as crianças dependem dos outros para o seu bem-estar (...) estão a aprender a tornar-se cidadãos independentes e a tomar decisões” (1990:38). Por este motivo, as crianças devem aprender a ser capazes de participar na planificação e na implementação da sua própria aprendizagem de forma a entenderem o valor de determinadas atividades propostas pelo professor e a sua relevância para a sua vida.

Na aprendizagem cooperativa, como já vimos, o professor surge como um recurso disponível, alguém a quem se recorre sempre que necessário, num esforço de cooperação que respeita e valoriza as experiências e conhecimentos dos alunos, partilhando com eles a sua base de competência. A aprendizagem centrada nos alunos é mais eficaz no que concerne ao desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, pois os

alunos têm uma palavra a dizer e as suas capacidades e vontade de aprender são respeitadas.

Na aprendizagem de uma LE o aluno deve ser o elemento fulcral da aula independentemente das capacidades a serem trabalhadas. O professor deve ser o facilitador da aprendizagem de modo a proporcionar um conjunto de atividades diversificadas que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Assim, a aprendizagem surge também ligada aos conceitos de desenvolvimento, identificação cultural e autonomia.

As LE estão fora das referências culturais que envolvem a criança e, assim, apresentam-se aos alunos como um “material” que pertence a outra comunidade cultural. Aprender-la envolve não só as línguas, mas também algo que fará parte do seu “reportório comportamental”, isto é, passará a fazer parte do seu ambiente sociocultural.

Tal como nos pressupostos da aprendizagem cooperativa, o sucesso da aprendizagem de LE parece estar associado, então, a um desafio no qual o diferente deve ser aceite e respeitado para que a interação e a comunicação sejam facilitadas, e se valorize a compreensão mútua, a tolerância e a cooperação ativa de forma a ultrapassar preconceitos e discriminações. Aprender uma língua desenvolve os alunos enquanto comunicadores mas também enquanto seres individual e socialmente conscientes e responsáveis (Stretch-Ribeiro, 1998: 19).

Nos ciclos posteriores, a aprendizagem da LE tem tendência para se centrar nas quatro macro-capacidades: ouvir, falar, ler e escrever. Se desejamos que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem, não nos poderemos esquecer da importância do desenvolvimento das competências de aprendizagem, do aprender a aprender, pois são estratégias fulcrais ao seu desenvolvimento nesta fase da sua educação. Estas capacidades incluem, entre outras, a capacidade para trabalhar progressivamente com maior independência da supervisão do professor; capacidade para descobrir sozinho e para correr riscos, desenvolvendo a autoconfiança (Dias & Mourão, 2005).

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), os aprendentes de línguas estrangeiras necessitam de competências adquiridas previamente de forma a poderem executar tarefas e atividades de

aprendizagem e, ao mesmo tempo que as executam, desenvolverem essas mesmas competências. A competência de aprendizagem compreende:

“a capacidade de observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência de aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios de aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades.” (Conselho da Europa, 2011:154)

Esta competência inclui ainda as capacidades de estudo, que consistem em fazer uso das oportunidades de aprendizagem que as situações de ensino promovem, tais como:

“cooperar eficazmente em trabalho de pares ou grupo; a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem auto dirigida; capacidade para aprender eficazmente (...) pela observação direta e pela participação nos eventos comunicativos, pelo desenvolvimento das capacidades percetivas, analíticas e heurísticas; consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente.” (op. cit: 155)

Não podemos também esquecer as competências sociais, pois mostrar empatia pelos colegas faz parte do processo de crescimento. A aprendizagem de uma LE inclui muitas atividades lúdico-pedagógicas que fomentam o desenvolvimento das competências sociais e de uma atitude de cooperação. Durante as aulas de Inglês, é possível observar os nossos alunos a progredir no trabalho colaborativo e na ajuda mútua.

Nos documentos oficiais que regulam o ensino básico pode verificar-se uma confluência de ideias que justificam a implementação da aprendizagem cooperativa neste ciclo. Nas Orientações Programáticas do Inglês do 1º CEB pode ler-se o seguinte:

“Toda a criança é capaz de apresentar um desempenho mais conseguido na presença de alguém que a ajude ou de alguém que seja mais capaz. O reconhecimento desta capacidade traduz-se na manifestação de atitudes positivas perante diferentes situações no percurso de aprendizagem. Assim o aluno,

- mostra-se disponível para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- revela interesse e empenho nas atividades,
- assume a responsabilidade pelas tarefas que lhe são cometidas;

- exprime a sua individualidade, envolvendo-se criativamente no que faz;
- cria modalidades de autoaprendizagem;
- esforça-se por ultrapassar dificuldades;
- coparticipa na sua avaliação.” (Bento et al., 2005)

No Currículo Nacional do Ensino Básico podemos encontrar várias passagens que sublinham a importância de comunicação na educação em línguas, a qual pode ser fomentada na aprendizagem cooperativa:

“No 1º Ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afetiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e atos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes.” (Ministério da Educação, 2001)

E mais à frente:

“A promoção de uma relação positiva com a iniciação à(s) língua(s) estrangeira(s) deverá ser sustentada por uma dinâmica interativa a nível do agir e do comunicar. A criação de condições para que os aprendentes se impliquem na execução de determinadas tarefas favorecerá a emergência de necessidades e de atos comunicativos e o uso das diversas linguagens. O uso da língua permitir-lhes-á agir e a ação estimulará os desempenhos verbais.” (op. cit.)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) atribui à escola responsabilidades na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, no disposto dos artigos 2º, 3º e 47º. O artigo 2º nomeia alguns princípios gerais que referem a importância da educação do juízo moral, salientando o desenvolvimento de valores como a tolerância, a autonomia, a solidariedade, a liberdade, o respeito pelos outros e o espírito crítico e criativo (princípios 3, 4, e 5). No artigo 3º há a referência à identidade nacional, ao exercício da cidadania, à formação moral e cívica, à prática da democracia e à valorização dos diferentes saberes e culturas. O artigo 47º relaciona-se com o desenvolvimento curricular e no ponto 2 deixa clara a estrutura dos planos curriculares, que devem incluir em todos os ciclos uma área de formação pessoal e social.

O Decreto-lei nº 286/ 89 de 29 de agosto chama a atenção para a necessidade da formação pessoal e social se desenvolver numa vertente

transdisciplinar para a qual devem convergir todas as componentes curriculares, realçando a importância da interiorização de um conjunto de valores relativos à liberdade e ao respeito pelos outros e, ainda, ao acesso à informação associada à vida democrática e ao desenvolvimento de competências e atitudes conducentes a comportamentos socialmente inteligentes e coerentes com os valores democráticos.

No artigo 5º, ponto 1 desse decreto-lei, pode ler-se que as escolas do 1º CEB podem proporcionar a iniciação a uma LE na sua vertente oral e de forma lúdica. Cremos que a implementação do ensino do Inglês neste ciclo de ensino deverá estar assente no princípio de que, numa sociedade democrática e inclusiva, a aprendizagem da LE deve integrar a formação de todos no sentido de fomentar e alargar as oportunidades proporcionadas por tal aprendizagem, e formar cidadãos preparados para uma sociedade que se quer multilingue e multicultural.

A aprendizagem de línguas estrangeiras promove também o desenvolvimento pessoal e social que o “reconhecimento e a estima por outras formas particulares de interpretar o universo proporciona, não se limitando a dotar os alunos com um dispositivo de natureza profissional ou utilidade turística” (Strecth-Ribeiro, 2005:2). Tal como a aprendizagem das competências sociais, a aprendizagem, de línguas estrangeiras, mais concretamente de Inglês no 1º CEB, leva ao conhecimento de outras culturas e, “através do conhecimento do outro, ficamos a conhecer-nos melhor (...)” (op. cit.). No entanto, que não se trata apenas de entender o outro, mas sim de o acolher e de deixar que esta interatividade seja transformadora ao nível relacional. Neste sentido, e seguindo o mesmo autor acima citado, os pressupostos da introdução das LE nos *curricula* nacionais do 1º CEB assentam no seguinte:

“- as línguas aproximam a escola da vida, já que no dia-a-dia todos sentimos como faz falta o domínio de outros códigos linguístico comunicativos para aceder a informação de que necessitamos ou para realizar tarefas que nos propomos;

- as línguas são, em si mesmas, símbolos de diversidade e de encontro, numa sociedade com dificuldade em compatibilizar a vertigem da globalização com a necessidade de afirmação das identidades culturais;

- as línguas representam uma oportunidade de acesso e de inclusão, *versus* o fator de exclusão que lhes está frequentemente associado para as crianças oriundas de classes socioeconomicamente menos favorecidas;
- as línguas são o espaço ideal para a construção da cidadania, pelos processos de intercompreensão que implicam a todos os níveis, e contribuem decisivamente para a implementação do novo paradigma do tão desejado cidadão multilíngue e multicultural.” (op.cit.: 72)

Não é possível falar em ensino do Inglês no 1ºCEB sem abordar o tema da multiculturalidade, pois um projeto educativo multilíngue tem obrigatoriamente que ser multicultural e deve contribuir para combater o preconceito.

Como é reforçado nos documentos oficiais, a escola deve proporcionar uma aproximação à vida social e promover uma educação intercultural, nomeadamente através da LE, levando a comportamentos de tolerância e compreensão pelo que é diferente.

Concordamos com Stretch-Ribeiro (2008:72) quando diz que “uma língua é muito mais do que uma forma de comunicação” no sentido em que ela engloba em si características de uma sociedade e de uma cultura completa e plural que poderá ter, ou não, vários pontos de contato com outras sociedades e culturas. A língua estrangeira será, então, uma ferramenta essencial no combate às desigualdades sociais, na criação da equidade e da igualdade de oportunidades. A aprendizagem cooperativa pode desempenhar um papel importante neste enquadramento.

O ensino de Inglês no 1ºCEB caracteriza-se, acima de tudo, por uma sensibilização à língua através de estratégias mais orientadas para a vertente oral da mesma como por exemplo, audição e exploração de canções, rimas, poemas, histórias, entre outros. Este trabalho de sensibilização visa despertar a emoção da criança para a descoberta de coisas novas e, ao mesmo tempo, fomentar a curiosidade pelo outro, pela sua língua e pela sua cultura e levar os alunos a encontrar afinidades entre a LE e a sua língua materna. Recomenda-se o treino da capacidade metalinguística da reflexão sobre a língua e o desenvolvimento da autonomia através de estratégias e atividades motivadoras que previnam o insucesso na aprendizagem.

De acordo com Brewster, Ellis & Girard (1992), os grandes objetivos da aprendizagem de LE numa idade precoce prendem-se com a análise e

concretização da língua mas também com a descoberta da outra cultura. As crianças deverão aprender a língua de forma a conseguir compreender e expressar-se nela de uma forma ativa, através de atividades que se centrem nelas e que combinem o uso de jogos, canções, rimas e histórias com situações reais. A curiosidade, criatividade e a cooperação devem ser tidas em conta pelo professor e fomentadas nas diferentes atividades que se realizam na sala de aula. Halliwell (1992:8) reforça esta ideia referindo que as crianças têm um instinto natural para interagir e conversar umas com as outras e que o professor deve canalizar esse instinto para a aprendizagem da LE, conseguindo, contudo, manter os níveis de motivação e de vontade de comunicar durante a aula.

Voltando aos documentos oficiais e às Competências Específicas de Línguas Estrangeiras no 1º CEB aí definidas, refere-se que é necessário favorecer uma perspetiva integradora da aprendizagem de LE no ensino básico uma vez que, no que diz respeito às competências específicas, as semelhanças se sobrepõem às especificidades. Conhecimentos, atitudes e capacidades são integrados na formulação destas competências que englobam aspetos de natureza metacognitiva, afetiva e social. Definem-se princípios orientadores nos quais se realça a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Torna-se, assim, essencial o desenvolvimento de uma competência comunicativa que englobe várias linguagens. É de extrema importância privilegiar o agir e o comunicar, no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa.

As finalidades do ensino da língua inglesa no 1º CEB são as seguintes:

- “- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;

- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- Favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber fazer;
- Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens”. (Bento *et al.* 2005: 11)

As Orientações Programáticas pressupõem a convicção de que ao ensinar-se Inglês se está a concorrer para o desenvolvimento global da criança e não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas. Por este motivo, este referencial tenta corresponder aos interesses dos alunos, apelando às suas emoções, estimulando o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e a sua criatividade. Os temas nele referidos são provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico e incluem informação cultural sobre países de expressão inglesa no domínio das celebrações e das festividades visto considerar-se ser este o mais apelativo para esta faixa etária. Consequentemente, propõe-se que a operacionalização do ensino:

- “- Dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
- Inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- Promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- Conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- Privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- Explore, com frequência, a produção oral;
- Incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- Utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;

- Ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspetiva metacognitiva da aprendizagem.” (Bento *et al.* 2005: 13)

Ainda no mesmo documento, aponta-se para o facto de a operacionalização curricular dever ser orientada para o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao selecionar as atividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim, caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir não só canções e rimas, como já foi referido, mas também jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*.

O quadro 8 apresenta os temas sugeridos para exploração nas aulas, muito centrado no universo das crianças. As primeiras escolhas poderão recair nas "cores", nos "números" e "objetos da sala de aula", uma vez que se adequam, de uma forma imediata, ao contexto de sala de aula. No entanto, existem muitos outros temas que podem ser explorados. Esta exploração deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como "família", "casa", "escola" e "amigos", e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes. Ter-se-ão também em conta temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1º Ciclo, a que se chamou "Temas Intercurriculares". Neste domínio, será interessante trabalhar em articulação com os professores titulares de turma de forma a conseguir uma construção das aprendizagens mais completa e com sentido para os alunos. Aliás, uma boa parte dos temas sugeridos no Currículo Nacional para o 1º CEB na área de Estudo do Meio são passíveis de serem explorados em língua inglesa. Salienta-se o tema "Festividades/Celebrações" para que os alunos sintam empatia por outras culturas.

Me	My World
My family & friends Pets My bedroom My home Birthdays My classroom My friends My day	Sports Food Clothes Hobbies & Entertainment Wild animals Farm Animals Days of the week Months of the Year
Cross-curricular themes	Festivals
My body 5 senses Nursery Rhymes Health My village/town/city/country (Portugal) Castles Transport Plants/Ecology Universe Life cycles The weather/Seasons Shopping Money Time	Halloween Thanksgiving Christmas Valentine's Day Pancake Day Easter Mother's day Father's day April Fools day May Day

QUADRO 8 - TEMAS SUGERIDOS PELAS "ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS".

No sentido de apoiar a planificação do ensino e da aprendizagem, as Orientações Programáticas do ensino do Inglês neste ciclo propõem sugestões, meramente orientadoras, de exploração dos mesmos, segundo o esquema:

- Objetivos de Aprendizagem ("Sou capaz de...")
- Atividades
- Vocabulário
- Estruturas
- Atividades finais
- Histórias/Livros
- Canções/Rimas
- Sítios na Internet
- Atividades intercurriculares

Determinam-se, ainda, algumas sugestões para a organização e planificação do ensino e da aprendizagem do Inglês, como no exemplo do quadro 9.

	Colours
Objetivos de aprend.	- Sou capaz de dizer as cores; - Sou capaz de identificar a cor de objetos; - Sou capaz de dizer qual a minha cor favorita; - Sou capaz de seguir instruções para colorir objetos; - Sou capaz de perguntar a alguém acerca da sua cor favorita; - Sou capaz de compreender e responder quando alguém me pergunta qual é a minha cor favorita; - Sou capaz de descrever animais/objetos usando a sua cor; - Sou capaz de ler informação sobre as cores; - Sou capaz de ler as palavras em Inglês para cada cor; - Sou capaz de dizer como as cores são feitas.
Atividades	- Identificar cores; - Colorir objetos, seguindo instruções; - Recolher informação sobre cores favoritas; - Perguntar/Responder sobre a cor de objetos; - Cantar a canção: "Rainbow Song"; - Identificar como as cores são feitas; - Fazer um pião de cores.
Vocabulário	<i>Red, white, yellow, black, purple, pink, orange, brown, grey, green, blue.</i>
Estruturas	- What colour is this? - It's (blue). - What's your favourite colour? What's his/her favourite colour? - My favourite colour is pink. His/her favourite colour is yellow. - What colour is this pen? - It's (red). - It's a blue pen. - Blue and red make purple.
Atividades Finais	-Fazer experiências com cores (misturas); -Fazer um quadro de cores favoritas da turma.
Histórias / Livros	<i>Brown Bear, Brown bear what do you see?</i> , Martin Jr & Carle, Puffin Books (ISBN 0-14-050296-3)
Canções / Rimas	"Rainbow Song"
Sítios na Internet	- http://www.niehs.nih.gov/kids/lyrics/singarainbow.htm (Midi - Canção + Letra) - http://bogglesworld.com/kids_worksheets/color_worksheets.htm - http://bogglesworld.com/files/easy_wordsearch_color.jpg
Atividades Intercurricul.	- Misturar cores primárias para fazer cores secundárias; - Misturar cores para descobrir outras cores (ex. colocar uma flor branca em água corada de vermelho).

QUADRO 9 - SUGESTÃO DE PLANIFICAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA (BENTO ET AL, 2005)

A inclusão da aprendizagem da LE no 1º CEB, assim como a implementação da aprendizagem cooperativa nas aulas de LE, implicam um conhecimento algo aprofundado das diferentes áreas do currículo, da importância dos seus contributos para o já referido desenvolvimento global da criança e dos seus principais objetivos, de forma a permitir uma definição adequada de processos de articulação e de integração com essas mesmas áreas, tendo em vista a consecução cabal dos objetivos gerais propostos.

O programa encontra-se dividido em oito áreas distintas:

- I. Expressão e Educação Físico- Motora,
- II. Expressão e Educação Musical,
- III. Expressão e Educação Dramática,
- IV. Expressão e Educação Plástica,
- V. Estudo do Meio,
- VI. Língua Portuguesa,
- VII. Matemática,
- VIII. Educação Moral e Religiosa Católica.

Relativamente às primeiras quatro áreas, o programa refere: “É com o corpo que as crianças exploram, apreendem e reagem aos estímulos do meio envolvente. São os sentidos que recolhem o material com o qual se constroem as imagens mentais, não só as visuais mas também as táteis, auditivas,... – necessárias à construção de conceitos.” (p.11). As expressões assumem um lugar de relevo, incentivando aprendizagens que tentam assegurar pontos de partida para outras áreas, nomeadamente o Inglês, bem como alargar o leque de experiências da criança, por exemplo no campo de seu desenvolvimento social, acima de tudo pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades e respetivos processos de aprendizagem.

Relativamente ao Estudo do Meio, o programa refere: “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contato com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir aos alunos a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (p.67). Mais uma vez, é evidente a preocupação com o desenvolvimento global da criança e transparece uma estrutura que indicia uma perspetiva transdisciplinar pois “está na interseção de todas as áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas.” (ibidem).

Relativamente aos objetivos gerais do 1º CEB interessa aqui salientar os seguintes, na medida em que sublinham a natureza social da aprendizagem e a função socializadora da escola :

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Quanto aos princípios metodológicos previstos no programa, referem que as aprendizagens deverão ser *ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*. (p.5).

Para Stretch-Ribeiro (1998:40-43) as aprendizagens ativas referem-se à oportunidade de vivenciar em contexto escolar situações estimulantes que passem pela atividade física sem esquecer, entre outros, a *descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes*. As aprendizagens significativas estão ligadas às vivências dos alunos dentro e fora da escola, e ainda, aos saberes que correspondem a interesses e necessidades de cada criança. O mesmo autor refere que *as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao desenvolvimento de cada criança*. Para fomentar aprendizagens diversificadas, toma-se como referência a variedade de materiais, técnicas, estratégias, recursos e modalidades de trabalho usados nas aulas. As aprendizagens integradas relacionam-se com a recriação e integração das experiências e saberes dos alunos no trabalho diários de construção do conhecimento. Finalmente, as aprendizagens socializadoras *garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas*.

Stretch- Ribeiro (op. cit.: 44) aduz ainda uma proposta de articulação entre o Inglês e as restantes áreas do currículo, que contribui para a consecução dos objetivos educacionais gerais expostos. O quadro 10 apresenta a sua proposta.

A aprendizagem cooperativa pode ser considerada como uma poderosa ferramenta na motivação para a aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB e para a melhoria do rendimento escolar dos alunos, visto haver uma convergência clara entre o previsto nos documentos oficiais e os seus pressupostos.

Por outro lado, é também muito importante no combate à discriminação social e ao etnocentrismo e, por isso, uma estratégia eficaz no que diz respeito à promoção da igualdade de oportunidades e de uma educação democrática, ao encontro da autonomia. Poderá funcionar como um modelo de aprendizagem de cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que privilegia a heterogeneidade e o trabalho entre pares como forma de reduzir estereótipos e preconceitos, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças e a experimentação de percursos individuais com um propósito comum.

Princípios metodológicos do 1ºCEB	Processo de ensino-aprendizagem de LE
Aprendizagens significativas	As tendências mais recentes no domínio do ensino das LEs apontam para metodologias baseadas em projetos e em aproximações temáticas que garantem o respeito pelos interesses demonstrados pelas crianças e que incorporam as suas vivências mais relevantes, estando assim adaptadas ao seu processo de desenvolvimento.
Aprendizagens ativas	O processo de ensino-aprendizagem da LE pressupõe que os alunos sejam agentes ativos na construção do seu próprio saber, produzindo materiais para utilização posterior, pelos próprios e pelos outros, desenvolvendo a criatividade e a autoexpressão e promovendo autonomias facilitadoras de uma aprendizagem independente.
Aprendizagens diversificadas	As atividades de LE alargam significativamente o campo de experiência das crianças, com recurso a materiais de natureza muito variada e de grande poder motivador, explorando as diferentes possibilidades de articulação entre estilos de ensinar e de aprender e a variedade que os papéis de alunos e professores podem assumir na sala de aula.
Aprendizagens integradas	O ensino da LE deve pautar-se sempre por princípios promotores da inter e transdisciplinaridade, numa perspetiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança, podendo consequentemente servir para contextualizar as atividades das outras áreas curriculares ou, opostamente, usar estas mesmas para a criação de contexto para atividades de LE.
Aprendizagens socializadoras	A LE proporciona inúmeras possibilidades para a implementação de técnicas de trabalho em pares e em grupo com objetivos que visam muito mais do que simples trocas linguísticas, revelando grande atenção para com o processo de apropriação cultural e de desenvolvimento de uma educação multicultural no seu melhor sentido, evitando estereótipos de vários tipos e fomentando atitudes de natureza moral, cívica e crítica que traduzam uma formação pessoal e social adequadas às necessidades do mundo atual.

QUADRO 10 - ARTICULAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LE COM OS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DO 1ºCEB
(STRETCH-RIBEIRO, 1998)

Torna-se então primordial, com base em tudo o que foi referido, formar alunos socialmente competentes, que trabalham juntos quando necessário e que estabelecem relações de interdependência. Independentemente das atividades que executam, saberão pedir ajuda ou ajudar sem que isso implique interromper ou perturbar. Terão a consciência de que o grupo é uma “célula”,

base da organização da sala de aula cujo trabalho assenta na cooperação, na solidariedade e no trabalho autónomo. Por outras palavras, importa formar alunos que, para além de saberem aprender, sabem conviver em sociedade.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo visa apresentar a metodologia do estudo. Primeiramente, identificar-se-ão os seus objetivos e posteriormente descrever-se-á o tipo de estudo, evidenciando o plano da investigação e explicando o contexto onde foi realizado. Por fim, clarificar-se-ão as estratégias de recolha e análise de informação, fazendo uma descrição dos instrumentos utilizados.

3.1) Objetivos e tipo de estudo

O estudo aqui relatado foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012, com uma turma do quarto ano do 1º CEB na disciplina de Inglês enquanto AEC.

Na qualidade de professora da turma, a investigadora desenhou, desenvolveu e avaliou um programa de promoção da aprendizagem cooperativa, com os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Conhecer perceções e práticas dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa;
- 2) Conhecer perceções e conceções da professora titular da turma relativamente à aprendizagem cooperativa;
- 3) Analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula;
- 4) Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

O estudo insere-se no paradigma qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) ou naturalista (Guba & Lincoln, 1988) da investigação educacional, segundo o qual a sala de aula é concebida como um espaço complexo e a sua compreensão advém de uma visão holística e múltipla da mesma. Ainda que tenham sido

usadas algumas técnicas quantitativas, usaram-se, acima de tudo, métodos qualitativos que associam objetivos pedagógicos e investigativos. A construção do conhecimento pela análise de práticas de ensino e aprendizagem caracteriza-se, por sua vez, por um elevado grau de idiossincrasia, pois a investigação em sala de aula implica aceder aos sentidos que dela extraem os sujeitos que nela participam (Vieira, 1998).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), os estudos qualitativos possuem as seguintes características fundamentais, presentes na investigação aqui relatada:

- 1) *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural*, ou seja, a sala de aula. O comportamento dos alunos é influenciado pelo contexto em que ocorre e daí que tenha sido importante recolher dados durante as aulas, usando grelhas de observação e questionários.
- 2) *A investigação qualitativa é descritiva*. Os resultados da investigação advêm dos dados recolhidos e, apesar de haver informação quantitativa, o conhecimento é construído através dos registos de dados e da transcrição de uma entrevista realizada à professora titular. Ainda que o estudo seja de cariz interventivo pelo recurso à investigação-ação, usa-se a descrição dos processos de ensino e aprendizagem como forma de *estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo*.
- 3) *Os investigadores interessam-se (mais) pelo processo*, o que neste caso implicou compreender o fenómeno da implementação da aprendizagem cooperativa, observando, registando e analisando as reações e comportamentos dos alunos durante esse processo.
- 4) *Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva*, isto é, à medida que se foi recolhendo informação e analisando o processo, foram sendo construídas *abstrações*. O estudo permitiu construir conhecimento útil sobre a implementação da aprendizagem cooperativa no 1º CEB.

5) *O significado é de vital importância (...). Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.* Durante toda a investigação, existiu uma preocupação em compreender o que os sujeitos envolvidos (professora titular e alunos) pensavam sobre a aprendizagem cooperativa.

Tratando-se de uma realidade idiossincrática, o conhecimento produzido não é definitivo nem passível de generalização. Não obstante, é possível falar em transferibilidade para contextos similares quando o investigador naturalista transforma os resultados do contexto de origem em hipóteses do contexto de receção (Guba & Lincoln, 1988).

No desenvolvimento do estudo empírico, adotou-se essencialmente uma metodologia de cariz interventivo, visto centrar-se no desenho, condução e avaliação de um programa de desenvolvimento da aprendizagem cooperativa em sala de aula. Tentou-se lidar com dificuldades, dúvidas, interesses, necessidades, frustrações e sucessos dos alunos da turma e, ao mesmo tempo, compreender uma realidade social a partir da experiência, na qual os atores envolvidos estiveram sujeitos a constrangimentos e dilemas de natureza imprevisível. O estudo assume a forma de investigação-ação, onde para além de se tentar compreender o evento educativo se procura também promover a mudança. De uma forma geral, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática no campo da ação. Por conseguinte, o duplo objetivo básico e essencial é, por um lado, obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Segundo Bessa *et. al.* (2009), esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite, ainda, a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, conforme a figura 2. É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida a “prova”, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada. O grande objetivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a

ação a partir da mesma. Por outras palavras, a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade (Bogdan e Biklen, 1994; Alarcão, 1996).

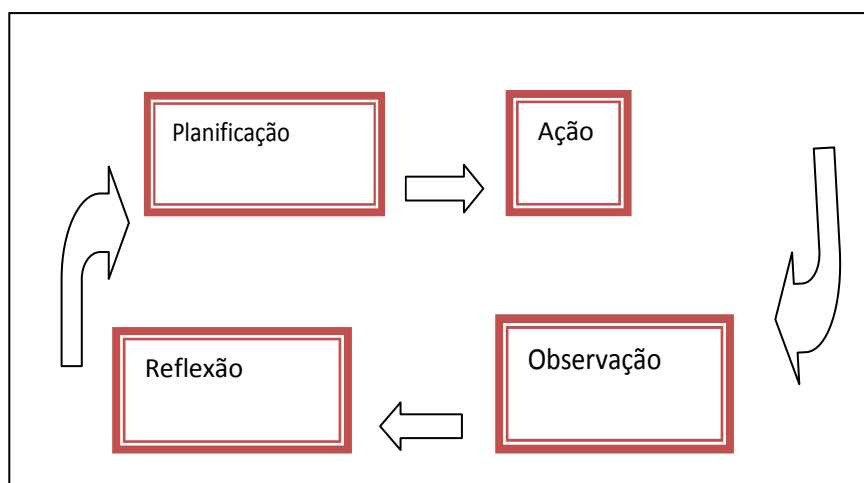


FIGURA 2 - FASES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao assumir o papel de professora-investigadora e observadora participante, procurou-se reconstruir criticamente o ato educativo através de um processo de (auto)superVisão que implicou obrigatoriamente o questionamento e a reconstrução de práticas, valores, crenças e ideias.

Esta metodologia foi escolhida devido ao facto de operar ativamente na construção do conhecimento profissional e pelo seu pendor interventivo e transformador, onde se valoriza a prática e a capacidade de reflexão sobre essa prática. A professora planificou, agiu, analisou, observou e avaliou as situações decorrentes do ato educativo, refletindo sobre elas e “fazendo das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação” (Shön, 1983).

Alarcão (1996) refere-se às teorias de Shön sobre a reflexão na ação (processo de auto-observação durante a ação), reflexão sobre a ação (revisão das operações feitas) e reflexão sobre a reflexão na ação (desenvolvimento, aperfeiçoamento e/ou mudança nas práticas), no sentido de melhor compreender os acontecimentos, encontrar soluções e (re) orientar práticas. Esta ideia de mudança para melhorar o significado do ensino e das aprendizagens faz do professor um agente de práticas pedagógicas criativas e reflexivas, numa constante atualização e (auto)formação, pois dá início a atos educativos orientados pela indagação sobre o trabalho desenvolvido, pela

focalização em problemas e determinação da sua etiologia, pela mobilização de estratégias e, conseqüentemente, pela potencialização do ensino/aprendizagem. No caso da experiência realizada, assumiram um papel fundamental as teorias subjacentes à aprendizagem cooperativa, tentando-se adaptá-las ao contexto de intervenção e, de algum modo, avaliar o seu valor educativo.

Sendo a investigação-ação uma opção metodológica que se pauta pela mudança de atitude no que concerne à ação e à relação com e no mundo, e tratando-se ainda de uma metodologia prática e de pesquisa assente na resolução de problemas reais, cremos que foi uma escolha adequada, pois permitiu:

- 1) Intervenção na realidade onde se realizou o estudo;
- 2) Participação e colaboração dos intervenientes, não só a professora investigadora mas também dos alunos e da professora titular;
- 3) Flexibilidade, na medida em que envolveu vários ciclos nos quais as descobertas iniciais geraram possibilidades de mudança que, por sua vez, foram implementadas e avaliadas no ciclo seguinte;
- 4) Desenvolvimento da autoavaliação quer da professora quer dos alunos, pois as modificações foram continuamente avaliadas numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos;
- 5) Compreensão e melhoria não só da prática como também da situação onde teve lugar a prática, visto a planificação das atividades letivas ter sido alterada em função dos resultados observados e de uma aplicação constante de estratégias de aprendizagem cooperativa;
- 6) Desenvolvimento da criticidade através da atuação da professora enquanto agente de mudança;
- 7) Reconstrução das conceções de educação dos alunos e da professora.

3.2) Plano da investigação

Alarcão refere que “quanto maior é a capacidade de reflexão, maior a capacidade de autonomização” (1996: 177). Por isso, pretendeu-se articular a reflexividade sobre as aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia, quer da parte da professora, quer dos alunos. Retomamos o pensamento de Alarcão ao dizermos que a consciencialização proporciona um confronto, interpretação e reconstrução das nossas práticas (ibidem).

O estudo assenta numa visão da educação orientada para o desenvolvimento da autonomia através de práticas cooperativas no processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e o seu nível psico-cognitivo e social. Foram mobilizadas práticas de (auto)superVisão reflexiva na educação em línguas, que promovem o desenvolvimento profissional, a rejeição de conformismos e a superação de inseguranças e receios. O pensamento crítico, o rigor e a inovação estão subjacentes às metodologias adotadas, que por sua vez pretendem desenvolver competências de aprendizagem e comunicação no aluno de forma consciente. Assim, o enfoque incidiu não só nas práticas de aprendizagem cooperativa propriamente dita, mas também nos processos de regulação sistemática dessa aprendizagem, de forma a identificar problemas e soluções, analisar e transformar as práticas pedagógicas e fomentar o desenvolvimento de estratégias reflexivas da professora e da autonomia dos alunos, concordando com o que nos diz Vieira: “Assim, enquanto instrumento de ação crítica, a reflexão reconhece e denuncia a tensão entre o mundo como ele é e como poderia ser, implica o conflito e a subversão, e contém sempre um elemento de risco que é necessário aceitar, enfrentar e controlar” (2006: 17). A *experiência educativa* é vista como um espaço de partilha, reflexão e confrontação de perspetivas, um espaço de exploração de possibilidades, acreditando-se que “Revisitar a experiência através de lentes críticas permite desocultar a existência de barreiras à mudança, explicar a sua origem e significado, analisar as suas implicações e, eventualmente, criar modos de ação alternativos” (op. cit.: 17-18).

Deste modo, as estratégias adotadas têm uma dupla função – investigativa e pedagógica. Para cada objetivo selecionaram-se estratégias/instrumentos de recolha de informação que permitissem por um lado analisar a realidade e, por outro, fundamentar a intervenção sobre essa realidade. Optou-se pela modalidade da investigação-ação com o intuito de intervir no próprio sistema educativo, facilitar a implementação de soluções que melhorassem a ação e preconizassem a mudança, usando técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem um certo distanciamento para “olhar” criticamente os efeitos das práticas letivas. Este processo favoreceu o processo de reflexão sobre a experiência e a avaliação do seu valor educativo.

O quadro 11 apresenta uma síntese da relação entre os objetivos de investigação traçados, as estratégias/instrumentos de recolha de informação e o tipo de informação recolhida.

OBJETIVOS DO ESTUDO	ESTRATÉGIAS / INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (CORRESPONDÊNCIA COM OBJETIVOS)	TIPO DE INFORMAÇÃO RECOLHIDA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1. Conhecer perceções e práticas dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa. 2. Conhecer perceções e conceções da professora titular relativamente à aprendizagem cooperativa.	OBJETIVO(S): 1) 2) Questionário inicial aos alunos; Observação e diálogo com os alunos; Recolha de informação junto da professora titular (entrevista).	INFORMAÇÃO: Que tipo de trabalho fazem os alunos; se conhecem práticas de aprendizagem cooperativa; se estão abertos a este tipo de trabalho. ANÁLISE: Estudo das perceções e práticas dos alunos sobre o tema.
3. Analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula. 4. Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa.	OBJETIVO(S): 3) E 4) Diálogo com os alunos sobre as práticas de aprendizagem cooperativa. Observação de práticas de aprendizagem cooperativa (professora e alunos). Autoavaliação da aprendizagem cooperativa (alunos).	INFORMAÇÃO: Como reagiram os alunos ao trabalho e à experiência; identificar aspetos positivos e problemáticos da abordagem. ANÁLISE: Estudo das práticas realizadas.

QUADRO 11 - QUADRO METODOLÓGICO DO ESTUDO

3.3) Contexto do estudo

O estudo realizou-se numa escola básica do concelho da Maia, onde a investigadora leciona Inglês no 1º CEB. O Agrupamento de escolas integra dois

Concelhos – Maia e Gondomar. Recebe alunos de ambos, predominantemente das freguesias de Pedrouços e Águas Santas (Maia) e da freguesia de Rio Tinto (Gondomar). Este facto é um indicador da grande diversidade cultural e social que se cruza nas escolas que pertencem ao Agrupamento (refira-se a proximidade geográfica entre Pedrouços, Rio Tinto e a cidade do Porto).

O Agrupamento atual resulta da fusão de dois Agrupamentos – Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços e Agrupamento Horizontal Triana/ Santegãos. Por enquanto, mantém a designação de Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços (o Agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária - TEIP). Com a fusão citada, o número de alunos cresceu significativamente, tornando mais notório o *deficit* de recursos humanos. Na prática educativa diária, sente-se falta de professores de apoio socioeducativo, terapeuta da fala, psicólogos e assistente social. Noutro prisma, e fruto da sociedade em que vivemos, as Escolas do Agrupamento são, por vezes, o local de permanência e não de desenvolvimento pessoal de uma franja de crianças e jovens. As dificuldades económicas vividas por muitas famílias são visíveis através da percentagem de alunos subsidiados. As carências sociofamiliares, não raras vezes, evidenciam-se nas dificuldades de integração escolar e no acompanhamento familiar.¹

A turma onde se realizou o estudo é uma turma do 4º ano de escolaridade e foi escolhida por ser uma turma à qual a professora-investigadora já havia dado aulas no ano letivo anterior, conhecendo o contexto e a professora titular. É um grupo constituído por 16 alunos com uma média de idades de 9 anos, muito participativo, empenhado e recetivo. A maior parte dos alunos já tem aulas de Inglês desde o 1º ano de escolaridade e está familiarizado com a língua.

A turma era composta, inicialmente, por 17 alunos, dos quais 14 acompanham o grupo desde o 1º ano de escolaridade e 3 entraram pela primeira vez na turma, sendo dois deles repetentes do 4º ano de escolaridade. Já no segundo período, entrou uma aluna nova na turma, vinda de outro agrupamento, ficando a turma composta por 18 alunos (9 rapazes e 9 raparigas). Realçamos que estes dados se referem apenas aos alunos que

¹ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento.

frequentam as aulas de Inglês. Os restantes alunos da turma não frequentam a disciplina de Inglês porque se trata de uma AEC e como tal não é de frequência obrigatória.

É uma turma heterogénea, quer em relação às aprendizagens e nível de desempenho, quer em relação ao comportamento. Durante o ano, os alunos foram assíduos, tendo-se registado, raras vezes, faltas ocasionais, justificadas pelos seus encarregados de educação. Durante o tempo em que foi realizado o estudo, houve dois alunos que faltaram com alguma frequência, e por isso se faz referência a dezasseis alunos apenas em algumas das aulas. A maior parte das crianças residia na área de influência da escola, e raras eram as que vinham de outros concelhos (Matosinhos e Valongo). As crianças eram oriundas de famílias com um nível socioeconómico médio/baixo. Contudo, a maioria dos alunos possuía computador com acesso à Internet.

Relativamente às aprendizagens escolares, é possível realçar que se tratava de uma turma com um grande grupo de alunos que acompanhava de forma bastante satisfatória os conteúdos abordados em todas as áreas curriculares disciplinares, realizando todas as atividades que eram propostas de forma autónoma, mostrando-se bastante interessados, participando de forma ativa e responsável.

No entanto, existia um pequeno grupo de alunos que evidenciava ausência de alguns pré-requisitos, apresentando assim algumas dificuldades no cumprimento de tarefas, solicitando frequentemente o auxílio da professora e dos colegas. Revelavam alguma dificuldade na organização quer do trabalho, quer dos cadernos, quer de concentração/atenção.

Um dos alunos repetentes do 4º ano encontrava-se a seguir um Plano de Acompanhamento. Havia ainda uma aluna a quem foi submetido um Plano de Recuperação, com o intuito de minimizar as suas dificuldades e torná-los mais autónomos na concretização das tarefas escolares.

Em relação ao comportamento na sala de aula, esta turma veio a evoluir em relação aos anos letivos anteriores, tendo já interiorizado algumas regras básicas de comportamento dentro e fora da sala de aula. Eram crianças muito ativas, um pouco faladoras, interessadas e bastante motivadas para a aprendizagem e progressão.

Com base no Projeto Curricular da turma definido em 2011/2012, facultado pela professora titular, pode sintetizar-se o perfil da turma nas tabelas 1 e 2 que se seguem.

Nº	Dificuldades em manifestar sentimentos			Parece feliz nas diversas atividades			Gosta de participar			Trabalha sozinho			Solicita ajuda			Percebe e cumpre as instruções		
	S	AV	R	S	AV	R	S	AV	R	S	AV	R	S	AV	R	S	AV	R
1		X			X			X			X			X			X	
2		X			X				X			X		X			X	
3		X			X			X			X			X				X
5		X				X			X			X	X					X
6		X			X				X			X		X			X	
8		X			X		X				X			X			X	
9		X			X			X			X			X			X	
10		X			X		X				X			X			X	
11		X			X				X			X	X					X
12		X			X			X			X			X			X	
13	X					X			X			X	X					X
16		X			X				X			X	X					X
17	X					X			X			X	X					X
18	X					X			X			X	X					X
19	X					X			X			X	X					X
20	X					X			X			X	X					X
21		X				X		X				X	X				X	
22		X			X				X			X	X					X
T	5	13	0	0	11	7	2	5	11	0	6	12	10	8	0	0	8	10

Legenda:

S – Sempre

AV – Às vezes

R – Raramente

TABELA 1 - CARATERIZAÇÃO SÓCIO-AFETIVA DA TURMA (BASEADA NO PROJETO CURRICULAR DE TURMA 2012)

Nº	Aproveitamento			Relacionamento		Áreas preferidas			Metodologias de trabalho preferenciais			Expectativas em relação a Escola			Nível socioeconómico familiar			Nível Cultural			
	SM	S	NS	B	M	LP	M	EM	Outras	I	G	GG	A	M	B	A	M	B	A	M	B
1		X		X		X		X	X			X		X				X			X
2	X			X		X		X	X		X		X				X			X	
3		X		X		X		X	X												
5	X			X			X	X	X	X			X				X			X	
6	X			X		X		X	X		X		X			X			X		
8			X	X		X			X		X			X				X			X
9		X		X				X	X		X			X			X			X	
10			X	X				X	X		X			X				X			X
11	X			X			X	X	X		X		X					X			X
12		X		X				X	X			X		X			X			X	
13	X			X		X		X	X	X			X				X		X		
16	X			X		X		X	X	X			X				X			X	
17	X			X		X		X	X		X		X				X			X	
18	X			X		X	X		X		X		X				X			X	
19	X			X		X		X	X	X			X				X			X	
20	X			X			X	X	X	X				X		X			X		
21	X			X		X			X		X		X				X			X	
22	X			X			X	X	X		X		X				X			X	
T	12	4	2	18	0	11	5	15	18	5	10	2	11	6	0	2	11	4	3	10	4

Legendas:

SM – Satisfaz Muito / S- Satisfaz / NS- Não Satisfaz / B- Bom / M- Médio / B - Baixo
I – Individual / G – Grupo / GG- Grande Grupo
A – Alto / M – Médio / B - Baixo
LP – Língua Portuguesa / M –Matemática / EM- Estudo do Meio

TABELA 2 - PERFIL DA TURMA (ADAPTADO DO PROJETO CURRICULAR DE TURMA, 2012)

Relativamente à aprendizagem do Inglês, a turma é também muito motivada e participativa. Existem apenas dois casos de aproveitamento pouco satisfatório. Estes alunos manifestam mais insegurança e pedem ajuda para todas as tarefas. Se não pedem, distraem-se com outros assuntos paralelos à aula. Ainda assim, se lhes for dada assistência e atenção, procuram realizar as tarefas propostas e manifestam interesse pela língua inglesa.

No que concerne à professora titular, trata-se de uma professora experiente, com dezassete anos ao serviço da docência no 1º CEB e que acompanha esta

turma desde o 1º ano de escolaridade. A sua formação académica é Ensino do 1º Ciclo de Educação Básica. Trata-se de uma profissional preocupada com uma melhoria das suas práticas e que tem vindo a participar em várias ações de formação contínua de gestão curricular das várias áreas do programa oficial.

3.4) Descrição da intervenção

A intervenção desenvolveu-se em dois ciclos de investigação-ação. O primeiro ciclo iniciou-se com um questionário sobre a experiência dos alunos em trabalho de grupo (Anexo 1); fez-se uma discussão informal com os alunos sobre o tema, onde se observaram reações e compararam respostas. Entretanto, foi realizada uma entrevista à professora titular com o intuito de conhecer as suas perceções e conceções relativamente à aprendizagem cooperativa, mas também para confirmar, ou não, as respostas dos alunos ao questionário inicial. No momento seguinte, planeou-se uma atividade para ser feita em trabalho de grupo tradicional, de forma a poder comparar o desempenho dos alunos com as suas respostas ao questionário.

O trabalho de grupo tradicional, desenvolvido no âmbito da planificação trimestral (Anexo 7), teve como tema “Countries and nationalities”. Este tema estava inicialmente planeado para o primeiro período. Todavia, foi adiado para que fosse possível articulá-lo com a professora titular. Nesta fase, não foi feita qualquer referência à aprendizagem cooperativa nem aos papéis dos alunos. Apenas se dividiu a turma em grupos aleatoriamente e, no fim da unidade vocabular, cada grupo representava um continente e tinha de “construir” esse continente com, pelo menos, cinco países. Para tal, a professora-investigadora distribuiu por cada grupo uma fotocópia com o formato de cada continente, que deveria ser preenchido com os nomes de países e/ou nacionalidades, usando bandeiras ou símbolos culturais nacionais aprendidos em aulas anteriores. Cada grupo tinha a liberdade de escolher se queria escrever alguma nota com curiosidades desse país e ainda de usar imagens, fotos ou recortes alusivos. No final, cada grupo teria de escolher um porta-voz que apresentasse o seu continente a toda a turma e o colasse numa cartolina, de forma a formar um mapa-mundo com todos os trabalhos. Este trabalho com os alunos estendeu-se por três aulas.

A observação desta fase do estudo, usando a grelha criada para esse efeito (anexo 2) permitiu identificar as carências e dificuldades dos alunos no que ao uso de competências sociais diz respeito. Desta forma, estes registos foram de extrema importância para o desenho da segunda fase, que a seguir se explica.

Para o segundo ciclo do estudo foram planificadas três sequências didáticas para quatro aulas (Anexo 4) assentes nos pressupostos da aprendizagem cooperativa, subordinada ao uso de um conto tradicional, “The Princess and the Frog”, para exploração e manipulação de vocabulário e desenvolvimento da escrita. As atividades desenvolvidas procuraram integrar os princípios da aprendizagem cooperativa definidas por Johnson et al. (1990), e apresentadas no quadro 12.

Foram objetivos destas aulas: refletir sobre o desempenho individual em trabalho de grupo e sobre o desempenho geral dos grupos; clarificar a noção de aprendizagem cooperativa (competências e papéis); desenvolver competências sociais. Em termos de aprendizagem da língua, pretendeu-se: desenvolver competências de cooperação no âmbito da realização de uma atividade linguística; desenvolver competências de compreensão oral, leitura e escrita em torno de um conto para crianças; estimular o gosto pela leitura e pela escrita; desenvolver competências de escrita criativa.

A planificação das sequências didáticas teve em consideração a planificação anual (Anexo 8) e as orientações programáticas para o ensino do Inglês no 1º CEB (Bento et al., 2005), segundo as quais o uso de histórias nesta faixa etária “oferece um contexto significativo de exposição à língua (...) e proporciona momentos de partilha de experiências sociais (...)” (op. cit.:43).

Na primeira sequência didática, implementaram-se atividades que permitissem a constatação dos pontos fortes e dos pontos fracos da turma no que diz respeito ao desempenho dos grupos, a fim de se chegar a uma definição de trabalho cooperativo e de papéis dos alunos. Tentou-se fomentar a discussão sobre a importância das competências sociais e realizou-se uma atividade de desenvolvimento da competência “Saber ouvir o outro”. Na segunda sequência didática, propôs-se a inferência de conteúdos da história “The princess and the frog” através do título, a ordenação de imagens, “Jigsaw reading” e a criação de balões de fala para legendar imagens. Na terceira

sequência, apelou-se à criação de uma história e de imagens de suporte à história; à correção de erros; à dramatização e à reflexão sobre as atividades executadas; à autoavaliação da aprendizagem cooperativa. Durante as tarefas em grupo, os alunos desempenharam papéis diferenciados, sendo que cada grupo incluía um “observador” que preenchia uma grelha de observação (anexo 9)

<i>Trabalho de Grupo Tradicional</i>	<i>Aprendizagem Cooperativa</i>
Grupo homogêneo: os elementos do grupo são semelhantes em capacidades e características pessoais; raramente são responsabilizados pela aprendizagem de cada um no seio do grupo.	Grupo heterogêneo: os elementos do grupo diferem em capacidades e características pessoais; são responsabilizados pela aprendizagem de cada um no seio do grupo.
Não existe interdependência: todos os elementos do grupo fazem a mesma tarefa; cada um preocupa-se com o seu desempenho; normalmente, um dos alunos é o líder.	Existe interdependência positiva: os elementos do grupo dividem tarefas e papéis, trabalhando para objectivos comuns; cada um preocupa-se com o seu desempenho e o desempenho do grupo; a liderança do grupo é partilhada.
Não existe responsabilização individual: não é dado feedback/ apoio individual; o que conta é o produto final e alguns alunos podem “apanhar a boleia” do trabalho dos outros.	Existe responsabilização individual: monitoriza-se o desempenho individual e dá-se feedback sobre o progresso individual, de forma a que os elementos do grupo saibam quem devem ajudar e encorajar.
Ênfase na tarefa: os alunos focam-se principalmente na realização da tarefa.	Ênfase na tarefa e no processo colaborativo: os alunos focam-se na realização da tarefa e na manutenção de um bom clima de trabalho.
As competências de colaboração são assumidas e ignoradas: o professor pressupõe, muitas vezes erradamente, que os alunos já as possuem.	As competências de colaboração são ensinadas: o professor ensina competências de liderança, comunicação, gestão de conflitos, etc.
O professor não acompanha o funcionamento do grupo: os grupos trabalham sem muita assistência do professor.	O professor observa e intervém: monitoriza os grupos e dá feedback individual e grupal.
Os grupos não monitorizam o seu desempenho: não são criadas oportunidades de auto-avaliação/ reflexão sobre a eficácia do trabalho de grupo.	Os grupos monitorizam o seu desempenho: são criadas oportunidades de auto-avaliação/ reflexão sobre a eficácia do trabalho de grupo.

QUADRO 12 - TRABALHO DE GRUPO TRADICIONAL VS. APRENDIZAGEM COOPERATIVA (ADAPTADO DE JOHNSON ET AL., 1990)

Este ciclo iniciou-se em Fevereiro de 2012 e prolongou-se por duas semanas e meia, cerca de sete aulas, não apenas as quatro aulas inicialmente planeadas. Assim, as três primeiras debruçaram-se sobre a importância da autoavaliação, sobre o que é a aprendizagem cooperativa, em que consistem os papéis dos alunos, o que são competências sociais e por que motivo são importantes. Na planificação original (Anexo 4) estava prevista apenas uma aula, mas os contributos dos alunos foram de tal forma intensos e expressivos que permitimos que fossem os mesmos a tirar as suas conclusões, visto irem ao encontro do que a professora pretendia ensinar. No final da primeira aula, os alunos compreendiam e explicavam de uma forma simples em que consiste a aprendizagem cooperativa e que importância as competências sociais têm nesse campo. Foram ainda capazes de dar alguns exemplos, quer das competências, quer dos papéis dos alunos: falar um de cada vez; elogiar; partilhar; pedir ajuda; falar baixo; participar; dizer coisas agradáveis; encorajar; ser paciente; comunicar claramente; aceitar as diferenças; saber ouvir; resolver conflitos; seguir instruções; ser solidário com a equipa; fazer registos. Quanto aos papéis dos alunos discutidos, são exemplos: Encarregado de verificar a compreensão; Guardião do tempo; Treinador; Facilitador; Verificador; Observador; Responsável pelo material e Intermediário (Lopes e Silva, 2009).

Contudo, para a atividade de treino da competência “saber ouvir”, realizada com o recurso a um jogo, de seguida explicitado, foi necessário explicar várias vezes em que consistia e fazer uma monitorização mais cuidada, uma vez que, de facto, a turma tinha alguma dificuldade em ouvir com atenção os colegas. Desta forma, foi considerado premente repetir a experiência, o que levou a um acréscimo de mais uma aula.

Para o desenvolvimento da competência “Ouvir atentamente” foi escolhido um jogo com base em Lopes e Silva (2009: 39) e que implica uma estratégia designada “Círculos concêntricos”. Consiste em dividir a turma em dois grupos. A professora explica que se devem formar dois círculos concêntricos. Os alunos formam pares com o colega em frente no outro círculo e sentam-se no chão. Depois de combinarem um sinal que marcará o início e o fim das atividades, os alunos deverão conversar com o seu par sobre o acontecimento mais engraçado que se recordam de ter vivenciado. Um aluno fala e o outro escuta. Quando termina a história, trocam de papéis. Quando um

aluno desempenha o papel de bom ouvinte não pode interromper, fazer perguntas, dar conselhos ou palpites, nem falar da sua própria experiência.

Depois de ambos terem ouvido e contado a sua história, a professora explica que os alunos do círculo exterior devem avançar um lugar para a esquerda. Com o novo par, devem repetir a experiência mas mudar o assunto (por exemplo, falar das suas férias ou da sua música preferida). Assim que cada aluno termina de falar, o seu parceiro deve parafrasear o que ouviu, ou seja deve reformular começando a frase desta forma: “Se bem entendi o que disseste....” De seguida, trocam de papéis e repetem a atividade. Quando terminam, elaboram, em grupo, uma lista sobre tudo o que fizeram e outra sobre tudo o que não fizeram e deviam ter feito.

Posteriormente, em conjunto com a professora, devem compilar as competências essenciais de um bom ouvinte, tais como:

- Ouvir com paciência;
- Prestar atenção;
- Não interromper;
- Não dar conselhos;
- Não dizer baboseiras;
- Não brincar;
- Não se distrair;
- Permanecer no seu lugar;
- Olhar nos olhos a pessoa que fala;
- Não falar sobre si próprio.

Para finalizar a atividade, preencheram um questionário de reflexão sobre como a competência social foi usada (Anexo 10), o qual foi construído com base nos mesmos autores da atividade, constituído por cinco questões abertas onde cada aluno tinha tempo de ler e refletir de forma a consolidar as conclusões retiradas da realização do jogo. As questões promovem uma oportunidade de desenvolver a prática pessoal reflexiva, fazendo com que percebam o que fazem bem e o que ainda precisam de trabalhar mais.

As respostas a este questionário foram analisadas e sistematizadas e, na aula seguinte, confirmadas com a turma. Aproveitou-se então o clima de cooperação existente para criar um Código de Cooperação que se imprimiu em formato A3 e se expôs na sala de aula:

1. Partilhar a responsabilidade pelo sucesso e progresso do grupo;
2. Estar presente e ser pontual em todas as sessões;
3. Ser um ouvinte ativo;
4. Mostrar respeito pelos contributos dos outros colegas;
5. Criticar as ideias e não as pessoas;
6. Resolver os conflitos (se surgirem) de forma construtiva;
7. Prestar atenção (evitar comportamentos perturbadores);
8. Evitar conversas paralelas;
9. Participar mas não dominar;
10. Ser sucinto.

QUADRO 13 - CÓDIGO DE COOPERAÇÃO DATURMA

As quatro aulas seguintes foram dedicadas à exploração do conto tradicional e à realização do trabalho de grupo cooperativo conforme descrito no plano no Anexo 4. Para isso foram construídos alguns materiais de apoio, sendo que o conto e as imagens usadas para os exercícios são do manual de Inglês adotado (Anexo 11).

3.5) Estratégias de recolha e análise da informação

No que concerne às estratégias de recolha de informação, foram diversificadas e todas as vozes foram trianguladas com o objetivo de elevar a credibilidade do estudo. Assim, desenhou-se um conjunto de instrumentos que permitisse criar um conhecimento profundo e rigoroso das interações em sala de aula, antes, durante e após a implementação das atividades de aprendizagem cooperativa. Os instrumentos foram criados e aplicados durante o primeiro e o segundo períodos do ano letivo de 2011/2012.

Os instrumentos foram os seguintes:

3.5.1) Questionário inicial: “Como é a minha experiência em trabalho de grupo?”

3.5.2) Entrevista à professora titular sobre a sua experiência em trabalho cooperativo.

3.5.3) Grelha de observação do trabalho de grupo.

3.5.4) Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo.

3.5.5) Grelha de observação do aluno com o papel de “Observador”.

3.5.1) Questionário inicial: “Como é a minha experiência em trabalho de grupo?”

Este questionário (v. Anexo 1) foi aplicado no final do primeiro período, no início de uma aula de Inglês. Tinha por principal objetivo conhecer os hábitos e as percepções dos alunos relativamente ao trabalho cooperativo e compreender o papel dos alunos e da professora titular neste tipo de trabalho em sala de aula. Os discentes tiveram tempo para ler com atenção, pensar e só depois responder com calma. A professora leu o instrumento com a turma e explicou o que se pretendia, bem como algumas dúvidas que surgiram.

É um questionário com dezassete afirmações elaboradas com base nas características do trabalho de grupo tradicional e do trabalho de grupo cooperativo (Johnson et al. 1990). Estas afirmações reportam-se à experiência dos alunos relativamente ao trabalho de grupo desenvolvido nas aulas em geral:

- 1) Costumo trabalhar em grupo na sala de aula.
- 2) Quando trabalho em grupo, sinto-me motivado(a).
- 3) Aprendo melhor quando trabalho em grupo.
- 4) Costumo compreender o que tenho de fazer no trabalho de grupo.
- 5) Os membros do grupo sentam-se à volta mesa e cada um faz o seu trabalho individualmente.
- 6) Quem termina primeiro, ajuda os colegas mais atrasados.
- 7) O grupo tem um líder que organiza e apresenta o trabalho.
- 8) O grupo divide tarefas e depois vamos juntando as várias partes.
- 9) Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.
- 10) Todos os elementos do grupo se esforçam para realizar o trabalho.
- 11) Todos os elementos do grupo se sentem responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.
- 12) Os elementos do grupo respeitam-se e partilham opiniões.
- 13) O grupo tenta resolver em conjunto os problemas que surgem durante o trabalho.
- 14) O grupo procura trabalhar sem fazer muito barulho.
- 15) O(A) professor(a) apoia o trabalho do grupo.

- 16) O(A) professor(a) avalia o trabalho do grupo.
- 17) O grupo avalia o seu trabalho para ver o que correu bem e mal.

Para cada afirmação, os alunos deviam escolher a opção que melhor se adequava à sua experiência, usando uma das três hipóteses de resposta: “MV” (Muitas Vezes), “AV” (Às Vezes) e “N” (Nunca). O preenchimento do inquérito revelou-se fácil e sem grandes dúvidas por parte dos alunos.

Com o intuito de elevar o grau de qualidade da informação recolhida, foram tidos em conta alguns cuidados: o tipo de linguagem, acessível à faixa etária dos alunos e concisa; o tempo de resposta, permitindo que respondessem sem pressão; oportunidade de esclarecer todas as dúvidas relativamente ao conteúdo das afirmações e tipo de resposta a assinalar.

Os dados recolhidos com recurso a este instrumento foram sujeitos a um tratamento estatístico simples (frequência de respostas) e permitiram planificar as atividades seguintes de uma forma mais orientada e centrada nas opiniões e experiências dos alunos. Os dados orientaram também a construção do guião da entrevista à professora titular.

3.5.2) Entrevista à professora titular da turma sobre a sua experiência em trabalho cooperativo

Esta entrevista foi efetuada à professora titular de turma no início do mês de março de 2012, com quatro finalidades: 1) conhecer as suas perceções e experiências relativamente ao trabalho de grupo nas suas aulas, em particular o trabalho cooperativo; 2) compreender o seu papel aquando da realização deste tipo de trabalho; 3) confirmar e expandir algumas das respostas dos alunos ao questionário inicial e 4) conhecer melhor a professora. Nesta ótica tornou-se também possível explorar formas de trabalho aplicáveis ao tópico da conversa, ou seja, o tema do trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa.

A entrevista foi efetuada presencialmente e gravada para posterior transcrição e análise. Foi pedida autorização para a sua gravação e garantiu-se a confidencialidade dos dados recolhidos. A conversa teve um caráter semiaberto (Bogdan e Biklen, 1994), na medida em que se tentou compreender

a perspetiva pessoal da professora entrevistada, no que concerne à aprendizagem cooperativa, com base num guião aberto (Anexo 5), o que levou, à formulação de outras questões para aprofundar as respostas.

O guião contém treze questões que se iniciam com o domínio da formação académica da entrevistada, passando para o domínio da aprendizagem cooperativa, orientando-se de seguida para a turma onde foi realizado o estudo, o que permitiu clarificar algumas das respostas dos alunos no primeiro questionário.

3.5.3) Grelha de observação do trabalho de grupo

Foi construída uma grelha de observação (Anexo 2) que foi usada nas aulas de trabalho de grupo, no primeiro ciclo de cariz tradicional e no segundo ciclo de cariz cooperativo. Esta grelha é baseada em Dias e Mourão (2005), Johnson et al.(1984), Lopes e Silva (2009), Moreira e Vieira (1993) e num documento policopiado de Vieira, adaptado de Johnson et al. (1990). Visa observar o desempenho dos alunos tanto ao nível individual como do grupo. Os aspetos observados centram-se na compreensão/focalização da tarefa, nas competências sociais e de interação entre os elementos dos grupos e, ainda, nas aprendizagens efetuadas:

Aspetos relativos ao desempenho de cada aluno no grupo.

- 1) Compreensão da tarefa.
- 2) Atenção/ focalização no trabalho.
- 3) Recetividade a ideias e opiniões.
- 4) Partilha de ideias e opiniões.
- 5) Encorajamento à participação.
- 6) Ajuda prestada a outros.
- 7) Pedido da ajuda de outros.
- 8) Aceitação da ajuda de outros.
- 9) Entusiasmo no trabalho

Aspetos relativos ao desempenho geral do grupo.

- 1) Tarefa (compreensão, realização, conclusão).
- 2) Atitudes (atenção / concentração, entusiasmo).

3) Cooperação (partilha, interajuda, divisão de tarefas).

À medida que os alunos realizavam as atividades de aprendizagem cooperativa, foram-se observando os seus comportamentos, procurando registar desempenhos individuais e fazer uma apreciação global do desempenho do grupo. Esta tarefa é difícil de concretizar, pois mesmo com uma turma de 16 alunos não é possível observá-los a todos ao mesmo tempo. Em todo o caso, este instrumento foi importante na medida em que permitiu:

- 1) Identificar as competências de cooperação necessárias à resolução das tarefas, bem como compreender quais dessas competências teriam de ser ensinadas aos alunos.
- 2) Planear os materiais e atividades assegurando a interdependência positiva e a responsabilidade individual. Isto é, as tarefas e os papéis dos alunos foram divididos pelos elementos dos grupos para que os resultados obtidos permitissem atingir os objetivos, e também para que o desempenho de cada um e do grupo fosse preocupação de todos, promovendo o progresso individual.
- 3) Observar a eficácia do trabalho desenvolvido e o desempenho de cada um, estando a professora simultaneamente disponível para apoiar, monitorizando progressos e dificuldades, e dar *feedback*, permitindo que cada elemento tivesse consciência de quem precisava de ajuda ou encorajamento.
- 4) Sistematizar o desempenho dos alunos e refletir com eles sobre esse desempenho.

Esta grelha foi criada de forma a poder ser usada nas várias fases do estudo, ou seja, não só no trabalho de grupo tradicional como também no trabalho de grupo cooperativo. Acrescente-se que os dados recolhidos no primeiro momento serviram de apoio para a reflexão que, por sua vez, influenciou as fases seguintes e a planificação das atividades pedagógicas numa estrutura cooperativa.

3.5.4) Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo

No que diz respeito à ficha de autoavaliação (Anexo 3), inclui os mesmos itens da grelha de observação, embora com uma linguagem mais simples, de forma a permitir a comparação entre as percepções dos alunos e da professora. Foi implementada no final das atividades de ambos os ciclos com o intuito principal de promover a reflexão e a consciencialização da turma quanto ao seu desempenho e aprendizagem. A ficha está dividida em duas partes: a primeira é relativa à participação individual no trabalho e a segunda ao desempenho geral do grupo. As escalas de avaliação são de uso simples e permitem uma compreensão rápida das percepções dos alunos. Na primeira parte usou-se a escala: “Sim”, “Podia ser melhor” e “Não”; na segunda usou-se a escala: “MB” (Muito Bom), “B” (Bom), “Sat” (Satisfaz) e “Ins” (Insatisfaz), por ser uma nomenclatura à qual os alunos já estão habituados.

A primeira parte é constituída por nove questões fechadas e de preenchimento individual, favorecendo uma reflexão sobre a participação, o desempenho e o uso das competências sociais e cooperativas:

1. Compreendi o que tínhamos de fazer?
2. Estive atento e concentrado no trabalho?
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?
6. Ajudei colegas quando foi necessário?
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?
9. Senti entusiasmo no trabalho?

A segunda parte é constituída por três questões fechadas e uma aberta e deve ser preenchida em grupo, promovendo a reflexão conjunta sobre o desempenho e o uso das competências, mas também sobre os resultados obtidos. Na questão aberta, os alunos têm a oportunidade de comentar o seu próprio trabalho justificando, caso necessário, os resultados e/ou atitudes manifestadas pelos elementos do grupo:

- 1) Todos compreendemos e conseguimos realizar o que tínhamos de fazer.
- 2) Estivemos todos atentos, concentrados e entusiasmados no trabalho.
- 3) Colaborámos todos uns com os outros com respeito, partilhámos as nossas ideias e opiniões e conseguimos resolver dificuldades.
- 4) Têm algum comentário a fazer sobre a forma como trabalharam?

3.5.5) Grelha de observação do aluno “Observador”

Esta grelha (Anexo 10) foi usada pelos alunos que em cada um dos grupos desempenhava a função de “Observador” e baseia-se na grelha de observação usada pela professora e na ficha de autoavaliação dos alunos. É constituída por nove questões que incidem no trabalho do grupo. As dimensões do instrumento vão da compreensão da tarefa à motivação e entusiasmo demonstrados, passando pelas competências sociais necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho e pelo empenho revelado:

- 1) Compreenderam o que tinham de fazer?
- 2) Estiveram atentos e concentrados no trabalho?
- 3) Ouviram e procuraram compreender ideias e opiniões dos colegas?
- 4) Apresentaram ideias e opiniões aos colegas?
- 5) Encorajaram os colegas a participar no trabalho?
- 6) Ajudaram os colegas quando foi necessário?
- 7) Pediram ajuda quando foi necessário?
- 8) Aceitaram ajuda de outros colegas?
- 9) Sentiram entusiasmo no trabalho?

Mais uma vez, a linguagem usada foi simples e de fácil compreensão. Para cada questão, os alunos deviam escolher a opção que melhor se adequasse aos aspetos observados, usando uma das três hipóteses de resposta: “Sim”, “Às Vezes” e “Não”. Acrescentou-se uma coluna com a questão “Quem?” para identificar os elementos do grupo que se destacassem quer pela positiva, quer pela negativa. O preenchimento da ficha revelou-se fácil e sem grandes dúvidas por parte dos alunos.

Tal como a grelha de observação da professora, esta também se mostrou um instrumento deveras importante visto ter permitido aos alunos:

- a) Identificar as competências de cooperação já apreendidas e as que teriam de ser reforçadas.
- b) Observar a eficácia do trabalho desenvolvido e o desempenho de cada um, monitorizando progressos e dificuldades.
- c) Sistematizar e facilitar a apresentação do trabalho de cada grupo.
- d) Promover a auto/hetero-avaliação da aprendizagem cooperativa.

Esta ferramenta de trabalho facilitou a intervenção da professora na monitorização do trabalho e na discussão final sobre as conclusões retiradas da experiência, visto que, em algumas situações, como veremos mais adiante, os registos dos alunos “Observadores” coincidiam com os da professora.

De um modo geral, todos estes instrumentos permitiram aprofundar o conhecimento sobre as potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa e, ao mesmo tempo, fazer uma triangulação das várias vozes envolvidas, bem como dos métodos de recolha de informação.

Procurou-se sempre conduzir o estudo com base num conjunto de estratégias que permitissem manter o rigor, a ética e a co-construção do conhecimento entre os intervenientes no que diz respeito ao tema estudado.

Capítulo 4 – Análise da experiência

Neste capítulo prossegue-se o estudo com a análise da informação recolhida junto dos seus intervenientes: os alunos e a sua professora titular. Todos os dados reunidos são aqui interpretados e apresentados tendo em conta os objetivos definidos para o estudo:

Conhecer perceções e conceções dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa.

Conhecer perceções e conceções da professora titular relativamente à aprendizagem cooperativa.

Analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa.

A apresentação da informação segue a cronologia geral da experiência, conforme o quadro 14.

Analisam-se, em primeiro lugar, os dados relativos ao primeiro ciclo do estudo, onde se ficaram a conhecer as perceções dos alunos e da professora titular sobre o trabalho de grupo, procurando perceber se se aproximam dos princípios da aprendizagem cooperativa. Ainda nesta fase, foi realizado um trabalho em grupo para observar os comportamentos dos alunos e confrontar os dados da observação com os do questionário e da autoavaliação do trabalho pelos alunos.

Em seguida, analisam-se os dados relativos ao segundo ciclo do estudo, no qual foram implementadas e avaliadas atividades de aprendizagem cooperativa, recolhendo-se informação com base na observação (da professora e dos alunos) e na autoavaliação do desempenho.

Ciclos do estudo	Atividades	Recolha de informação	
1º Ciclo	Trabalho de grupo tradicional	Questionário inicial: “Como é a minha experiência em trabalho de grupo?”	4.1)
		Grelha de observação do trabalho de grupo.	4.2)
		Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo.	4.3)
		Entrevista à professora titular da turma sobre a sua experiência em trabalho cooperativo.	4.4)
2º Ciclo	Sequência didática 1 - Desenvolvimento de competências sociais	Questionário sobre a atividade	
	Sequência didática 2 – Atividades de aprendizagem cooperativa	Grelha de observação do trabalho de grupo.	4.5)
		Grelha de observação do aluno com o papel “Observador”.	4.6)
	Sequência didática 3 – Atividades de aprendizagem cooperativa	Grelha de observação do trabalho de grupo.	
		Grelha de observação do aluno com o papel “Observador”.	4.7)
		Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo.	4.8)

QUADRO 14 – ATIVIDADES E RECOLHA DE INFORMAÇÃO

4.1) - Perceções iniciais dos alunos sobre a experiência de trabalho de grupo

Quanto a este questionário, usado com o intuito de tentar conhecer os hábitos e as perceções da turma no que concerne ao trabalho cooperativo, os resultados obtidos não foram muito claros. Havia a ideia de que os alunos até podiam conhecer bem o trabalho de grupo tradicional, mas quando lhes fossem apresentadas algumas das características do trabalho cooperativo, estas causariam alguma estranheza. Contudo, tal não aconteceu. Atentemos nas respostas dos alunos, na tabela 3:

Afirmações sobre a <u>tua</u> experiência de trabalho de grupo:		MV	AV	N
1.	Costumo trabalhar em grupo na sala de aula.	1	15	0
2.	Quando trabalho em grupo, sinto-me motivado(a).	11	4	1
3.	Quando trabalho em grupo, aprendo melhor do que quando trabalho individualmente.	8	8	0
4.	Costumo compreender o que tenho de fazer no trabalho de grupo.	11	5	0
5.	Os membros do grupo sentam-se à volta mesa e cada um faz o seu trabalho individualmente.	2	6	8
6.	Os alunos que sabem mais fazem a maior parte do trabalho.	2	8	6
7.	O grupo tem um líder responsável por organizar o trabalho.	5	10	1
8.	O grupo divide tarefas e depois vamos juntando as várias partes.	7	9	0
9.	Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.	13	3	0
10.	Todos os elementos do grupo se esforçam para realizar o trabalho.	13	3	0
11.	Todos os elementos do grupo se sentem responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.	9	7	0
12.	Os elementos do grupo respeitam-se e partilham opiniões.	11	5	0
13.	O grupo tenta resolver em conjunto os problemas que surgem durante o trabalho.	9	6	0
14.	O grupo procura trabalhar sem fazer muito barulho.	3	12	1
15.	O(A) professor(a) apoia o trabalho do grupo.	12	4	0
16.	O(A) professor(a) avalia o trabalho do grupo.	15	1	0
17.	O grupo avalia o seu trabalho para ver o que correu bem e mal.	7	9	0

TABELA 3 – PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O TRABALHO DE GRUPO

As respostas às duas primeiras afirmações permitem perceber que o trabalho de grupo não é algo novo para a turma e que os alunos, de uma forma geral, se sentem motivados para o fazer. Quanto às afirmações 3. e 4., percebe-se que há uma possibilidade dos alunos apreenderem melhor os conteúdos aquando da utilização deste tipo de interação. Contudo, o facto de existirem 8 respostas MV e 8 AV no ponto 3. cria alguma dúvida quanto à aprendizagem efetiva. Nos pontos 5. a 8., respeitantes ao estabelecimento da interdependência positiva, parece-nos que há alguma familiaridade com esta prática, tal como nas respostas às afirmações referentes à responsabilidade individual, à interajuda e respeito mútuo (pontos 9. a. 12.). O mesmo acontece com as respostas relativas à gestão de conflitos, avaliação e autoavaliação. Pode-se dizer que apenas na questão 14. nos deparamos com uma situação

mais característica do trabalho de grupo tradicional, isto é, nas aulas de trabalho de grupo poderá existir mais barulho do que o costume.

Parece-nos que estas respostas sinalizam que, apesar de os alunos não conhecerem o conceito de aprendizagem cooperativa em teoria, consideram que colocam em ação alguns dos seus mecanismos de funcionamento. Por este motivo, as atividades e estratégias pensadas para os momentos seguintes partiram do facto de considerarmos que não teríamos grandes surpresas na sua implementação. Na verdade, não foi fácil aferir os contornos reais das conceções dos alunos, pois na maior parte das afirmações, ainda que não respondessem “MV”, responderam “AV”, impossibilitando uma conclusão precisa e uma reflexão profunda.

4.2) – Comportamentos dos alunos no trabalho de grupo

Foi proposto um trabalho de grupo tradicional, com a finalidade de observar os comportamentos dos alunos. Não houve grande preocupação com a heterogeneidade dos grupos, com a criação da interdependência positiva ou da responsabilidade individual. O uso da grelha de observação permitiu recolher alguns dados confirmativos e outros contrários a algumas das respostas dos alunos no questionário anterior. Ao mesmo tempo, com este exercício foi possível compreender quais os alunos que se sentiam mais confortáveis neste tipo de interação e os que tinham mais dificuldades. Foi ainda possível verificar que algumas das competências sociais não estavam suficientemente trabalhadas para que vigorasse o espírito de interajuda e o respeito pelos outros. A maior parte da turma revelou dificuldades na recetividade e partilha de ideias / opiniões e, também, no encorajamento à participação, o que demonstrou que não sabiam ouvir os colegas. Foi possível observar situações em que elementos do grupo sugeriam formas de trabalho e de resolução de problemas, mas estas eram, muitas vezes, ignoradas pelos seus colegas.

A aula iniciou-se com a professora investigadora a explicar à turma que iriam realizar uma atividade de consolidação e revisão onde se usaria o trabalho de grupo. Cada um dos grupos teria como tarefa fundamental “construir” um dos cinco continentes, conforme já foi explicado no capítulo

anterior, usando para isso os conteúdos aprendidos em aulas anteriores sobre o tema “Countries and nationalities”, que faz parte da primeira unidade do manual adotado (Farinha e Harvey, 2010). De realçar que os alunos já tinham tido três aulas sobre o tema, onde se incluiu uma atividade cultural sobre alguns países de língua oficial inglesa. Os alunos organizaram-se livremente em quatro grupos de três alunos e um de quatro e deram início ao trabalho, sempre com a possibilidade de consultarem os manuais, o computador / internet, ou a professora. A tabela 4 regista o desempenho individual dos alunos (A-P) na grelha de observação usada.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Total
Compreensão da tarefa	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		12
Atenção/ focalização no trabalho					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		11
Recetividade a ideias e opiniões					X	X	X	X	X	X						X	7
Partilha de ideias e opiniões					X	X	X										3
Encorajamento à participação					X	X	X										3
Ajuda prestada a outros					X	X	X				X	X	X				6
Pedido da ajuda de outros								X	X	X	X	X	X				6
Aceitação da ajuda de outros	X				X	X	X	X	X	X				X	X	X	10
Entusiasmo no trabalho	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		12

TABELA 4 - OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL NO TRABALHO DE GRUPO TRADICIONAL

Ao analisarmos os dados recolhidos, verificamos alguma diversidade nos comportamentos dos alunos. Apenas três alunos encorajaram os seus colegas a participar e partilharam as suas ideias e opiniões sobre o trabalho que estavam a elaborar. Os restantes alunos concentravam-se no seu próprio trabalho e nem ouviam o que os colegas lhes diziam. Estes três alunos estavam no mesmo grupo, responsável pelo continente europeu, sendo que tal se refletiu no resultado final e na qualidade do próprio trabalho. Dos restantes grupos, dois (responsáveis pelos continentes americano e australiano) não demonstraram muito interesse e foram trabalhando sem se preocupar em

compreender o que tinham a fazer, pois tiveram de recomeçar ao perceberem que não estavam no caminho certo. Nestes dois grupos, com exceção de uma aluna, os elementos trabalharam individualmente, sem qualquer troca de ideias, e houve mesmo quem se aproveitasse do trabalho alheio. Os outros dois grupos (responsáveis pelo continente asiático e africano) demonstraram interesse e empenho na resolução da tarefa mas não gastaram tempo a ouvir e partilhar ideias. Ainda assim, um deles mostrou capacidade de ouvir as sugestões da professora para melhorar e o outro mostrou-se capaz de ajudar os colegas em dificuldades.

A observação do desempenho dos alunos deu lugar a uma compreensão mais abrangente sobre as competências de conteúdo e de colaboração, bem como sobre qual a competência social a reforçar para que, aquando da implementação das atividades de aprendizagem cooperativa, o trabalho decorresse favoravelmente ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Logo após a conclusão do trabalho de grupo realizado, procedeu-se, como já era habitual para os alunos, à autoavaliação. São apresentados os resultados na tabela 5, onde se acrescentam os dados da observação realizada, uma vez que os parâmetros da grelha de observação e da ficha de autoavaliação são equivalentes.

	Autoavaliação dos alunos			Obs. Prof.
	Sim	Podia ser melhor	Não	
1. Compreendi o que tínhamos de fazer? (Compreensão da tarefa)	14	2	0	12
2. Estive atento e concentrado no trabalho? (Atenção/ focalização no trabalho)	8	8	0	11
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas? (Receptividade a ideias e opiniões)	16	0	0	7
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas? (Partilha de ideias e opiniões)	13	2	1	3
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho? (Encorajamento à participação)	3	11	2	3
6. Ajudei colegas quando foi necessário? (Ajuda prestada aos outros)	11	4	0	6
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário? (Pedido de ajudados outros)	14	2	0	6
8. Aceitei a ajuda de outros colegas? (Aceitação da ajuda de outros)	12	4	0	10
9. Senti entusiasmo no trabalho? (Entusiasmo no trabalho)	12	4	0	12

TABELA 5 - AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO

É possível constatar que alguns alunos não têm consciência do seu desempenho, pois verificam-se discrepâncias entre as autoavaliações e as observações efetuadas, principalmente no que diz respeito a ouvir os colegas, partilhar ideias e opiniões e pedir ajuda. Esta situação veio confirmar que é necessário ensinar os alunos a ouvir, a encorajar os colegas e a estarem mais atentos ao seu desempenho, desenvolvendo também a capacidade de reflexão. Ainda assim, e devido ao pouco tempo existente para levar a cabo todo o estudo, considerámos ser prioritário ensinar a ouvir, o que levou à realização posterior de uma atividade com esse objetivo, descrita no capítulo anterior.

Na segunda parte da autoavaliação, a reflexão incidia no desempenho do grupo como um todo. Como se pode ver na tabela 6, a turma considera os seus resultados Bons ou Muito Bons. Acreditamos que esta ideia que os discentes têm sobre si e sobre os colegas se deve ao facto de conhecerem bem o trabalho de grupo tradicional mas ainda não dominarem os mecanismos do trabalho cooperativo, e ainda não terem moldado as competências sociais o suficiente para tornarem a sua reflexão mais autocrítica. Na reflexão efetuada com os alunos, onde foram confrontados os dados da observação com os dados da autoavaliação, os alunos reconheceram que não tinham muita consciência de alguns aspetos do seu comportamento.

	MB	B	Sat	Ins.
Todos compreendemos e conseguimos realizar o que tínhamos de fazer	16	0	0	0
Estivemos todos atentos, concentrados e entusiasmados no trabalho	0	16	0	0
Colaborámos todos uns com os outros com respeito, partilhámos as nossas ideias e opiniões e conseguimos resolver dificuldades	4	12	0	0

TABELA 6 - RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO DO GRUPO

4.3) Percepções da professora titular sobre o trabalho de grupo

Para conhecer a perspectiva da professora titular de turma relativamente a concepções e práticas de trabalho de grupo, foi realizada uma entrevista (v. Anexo 6). A entrevista foi orientada no sentido de perceber se a aprendizagem cooperativa era uma prática nova. A professora admitiu desconhecer o tema da aprendizagem cooperativa, mas usa com alguma frequência o trabalho de grupo ou de pares nas suas aulas, nomeadamente nas aulas mais práticas, dando o exemplo da Matemática e da construção de geoplanos e das pesquisas para a área de Estudo do Meio.

No que diz respeito às vantagens do trabalho de grupo, realçou a interajuda e o facto de este tipo de interação deixar os alunos mais descontraídos e sem a pressão da avaliação, o que os faz sentir mais seguros de si. Quanto a desvantagens, a questão do barulho foi referida, tal como já havia sido pelos alunos, e observou que alguns alunos aproveitam para não trabalhar quando estão em grupo, deixando isso para os seus colegas. Esta observação foi também ao encontro das observações iniciais efetuadas no âmbito da experiência.

Nas questões orientadas para a turma do estudo e para a forma como costuma decorrer o trabalho, a professora referiu que os alunos costumam gostar e sentir-se motivados na realização das tarefas de grupo. Quanto à compreensão das tarefas, se nota que alguém não está a compreender volta a explicar, e se nota que tal acontece com uma boa parte da turma, interrompe e explica a todos dando exemplos para ter certeza de que compreendem.

Quanto à partilha e recetividade de ideias, respeito pelas opiniões e entreajuda, não costuma notar grandes problemas. Neste item, verificamos uma discrepância relativamente ao observado na primeira tarefa do estudo, uma vez que um dos problemas diagnosticados se reporta a estes aspetos.

Na distribuição de tarefas no grupo e responsabilização de todos pelo trabalho, há um líder que apresenta o trabalho e os restantes membros do grupo completam, mas não há distribuição de papeis. A gestão do tempo é feita pela própria professora. Quanto a problemas de aprendizagem ou

interpessoais na resolução das tarefas, existe uma preocupação na criação de grupos heterogêneos.

Na monitorização do trabalho, fica atenta ao que os alunos vão fazendo e, se precisarem, intervém. No que concerne às questões da avaliação, os alunos autoavaliam-se, avaliam o trabalho dos colegas e depois a professora dá a sua opinião, fazendo alguns comentários sobre a autoavaliação. A professora mencionou que os discentes estão habituados e que já demonstram rigor na reflexão efetuada, e uma grande evolução na responsabilidade pelos bons resultados.

4.4) Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem cooperativa

Com base no diagnóstico efetuado no primeiro ciclo do estudo, foi realizada uma atividade para exercitar a competência “saber ouvir”, descrita no capítulo anterior (sequência 1). Esta atividade foi avaliada pelos alunos (Anexo 9). Toda a turma, com exceção de um aluno, gostou da atividade, dando como justificação o facto de ser divertida e de ouvirem histórias engraçadas (as contadas pelos colegas). Doze alunos referiram que sabiam que os seus pares os estavam a ouvir, ou porque souberam recontar a história com pormenores (3), ou porque estavam a olhar atentamente para si, sem interromper (6). Um aluno explicou que o colega o ouviu com atenção porque se estava sempre a rir da história. Finalmente, dois alunos referiram que os seus pares não os ouviram porque estavam sempre a olhar para o lado e depois não souberam fazer o reconto.

Estas respostas dos alunos levaram-nos a concluir que a atividade foi interessante para a turma e que, de uma maneira geral, surtiu o efeito pretendido que era treinar o “saber ouvir”, estar recetivo às ideias dos colegas. Não obstante, consideramos necessário repetir este tipo de exercício no futuro, visto dois alunos não terem sido capazes de participar devidamente e extrair daí os benefícios que os colegas extraíram.

Neste segundo ciclo do estudo, na segunda sequência didática, voltou-se a usar a grelha de observação, desta vez para registar o desempenho dos alunos durante a implementação das atividades de aprendizagem cooperativa e com o objetivo de analisar as práticas de promoção da aprendizagem

cooperativa em sala de aula, avaliando as suas potencialidades e constrangimentos.

. Como já foi referido, as atividades desta sequência consistiram na exploração de uma história tradicional – *The princess and the frog* – através da ordenação de imagens, *jigsaw reading* (ordenação da história), confirmação da ordenação com base na audição do conto e correção final dos exercícios com recurso ao manual. Para finalizar a sequência, os alunos tinham que legendar as imagens do manual com *post-it's* em forma de balão de conversação, usando os conteúdos explorados durante a aula.

Nesta fase, a turma já estava sensibilizada para a importância das competências sociais na obtenção de bons resultados na resolução de tarefas e, uma vez que já havia sido criado um código de cooperação afixado na sala, estavam familiarizados com os papéis dos alunos e o que fazer para que todos aprendam efetivamente.

Os grupos foram refeitos aleatoriamente, recorrendo a um sorteio (desta vez dividiu-se a turma em quatro grupos de quatro alunos), o que fez com que surgissem grupos diferentes e bastante heterogéneos. De seguida, distribuíram-se os papéis pelos elementos de cada grupo: havia um Guardião do Tempo, responsável por controlar o tempo que tinham para resolver as tarefas; um Verificador, encarregado de verificar se todos tinham compreendido que tinham de fazer e se se mantinham concentrados na tarefa; um Capitão do Silêncio, que tinha por obrigação não deixar que os colegas falassem muito alto para não perturbar a concentração dos restantes grupos; e, ainda, um Observador que tinha por função observar os colegas do seu grupo e registar o seu desempenho numa grelha criada para esse efeito, apresentando esses dados ao seu grupo no final das tarefas.

Com base na observação realizada, constatou-se que houve uma melhoria significativa da capacidade de ouvir, como se pode verificar na tabela 7. Desta vez, apenas quatro alunos não conseguiram ouvir efetivamente os seus colegas, sendo que outros quatro, enquanto observadores, não podiam intervir devido ao facto de estarem a observar e a registar o comportamento dos restantes elementos do seu grupo. As barras mais escuras assinalam esses alunos.

	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Total
	J	D	H	M	N	A	C	F	B	E	P	L	I	G	K	O	
Compreensão da tarefa			x	x	X	X	X		X	X		X	X	X		X	11
Atenção/ focalização no trabalho	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	12
Recetividade a ideias e opiniões	X			X	X		X			X		X	X	X			8
Partilha de ideias e opiniões	X		X	X	X				X	X		X	X	X			9
Encorajamento à participação				X									X	X			3
Ajuda prestada a outros			X	X	X					X		X	X	X		X	8
Pedido da ajuda de outros				X	X					X		X					4
Aceitação da ajuda de outros			X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X	11
Entusiasmo no trabalho	X		X	X	X	X			X	X		X	X	X		X	11

TABELA 7 - OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS (SEQUÊNCIA 2)

Ao mesmo tempo que a professora investigadora fazia os seus registos, os quatro alunos observadores recolheram informação sobre o comportamento dos colegas do seu grupo. Neste prisma, poder-se-iam triangular todas as vozes dos envolvidos e confirmar, ou não, alguns dados. Ao analisarmos essa informação, notamos também uma melhoria no uso das competências sociais. A tabela 8 apresenta os registos relativos aos quatro grupos (G1, G2, G3 e G4). O cruzamento dos registos da professora com os dos alunos ajudou a compreender duas coisas: 1) os alunos parecem ter melhorado, de facto, o seu desempenho após terem aprendido competências sociais e as características do trabalho cooperativo; 2) a turma ainda precisava de trabalhar mais neste sentido, pois alguns dos registos dos alunos não coincidem com a observação da professora investigadora, nomeadamente no que diz respeito ao ponto 5. - "Encorajaram os colegas a participar no trabalho?".

	Registos dos “observadores”			
	G1	G2	G3	G4
1. Compreenderam o que tinham de fazer?	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Estiveram atentos e concentrados no trabalho?	Sim	Sim	Às vezes	Sim
3. Ouviram e procuraram compreender ideias e opiniões dos colegas?	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Apresentaram ideias e opiniões aos colegas?	Sim	Sim	Sim	Às vezes
5. Encorajaram os colegas a participar no trabalho?	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes
6. Ajudaram os colegas quando foi necessário?	Sim	Sim	Sim	Sim
7. Pediram ajuda quando foi necessário?	Às vezes	Sim	Sim	Sim
8. Aceitaram ajuda de outros colegas?	Sim	Sim	Sim	Sim
9. Sentiram entusiasmo no trabalho?	Sim	Sim	Sim	Sim

TABELA 8- REGISTOS DOS ALUNOS OBSERVADORES (SEQUÊNCIA 2)

Chegados à terceira sequência didática, ao contrário do plano em anexo que prevê apenas uma aula, foram necessárias mais três pois os alunos demonstraram alguma dificuldade na atividade de criação da história, ainda que manifestassem uma grande vontade de a realizar e se sentissem bastante motivados. Nesta sequência, recorreu-se ao trabalho de escrita criativa com recurso a dicionários e ao computador, criaram-se as imagens que acompanharam a história (oito imagens – uma para cada frase / parte da história) e construíram-se de cartazes com as histórias de todos os grupos. Os que estavam mais atrasados terminaram com a colaboração da professora titular, na área de expressões artísticas, tendo entregado a versão final na aula seguinte para colar no cartaz. No final deste terceiro bloco, procedeu-se à autoavaliação e à discussão sobre os registos dos observadores.

Os resultados da observação realizada, apresentados na tabela 9, são ainda mais positivos do que os da sequência didática anterior. Desta vez os grupos foram mais unidos e os elementos de cada grupo envolveram-se mais entre si. Cremos que esta situação se deveu, acima de tudo, ao facto da atividade ser mais exigente, mais desafiante, e quase todos perceberam que sem a ajuda mútua e sem espírito cooperativo não resolveriam as tarefas com sucesso, como eles próprios admitiram quando os registos desta grelha foram divulgados na aula.

Nos aspetos identificados como mais problemáticos em momentos anteriores, verificou-se uma acentuada melhoria. Os alunos observadores – que não deviam intervir – tiveram, por vezes, que se manifestar, pois verificavam que os seus colegas estavam com dificuldade e eles tinham sugestões a fazer que os ajudariam. Tal situação acabou por ser aceite por a considerarmos pertinente para o sucesso coletivo, principalmente no caso específico do grupo 1, do qual faziam parte dois alunos que revelavam bastante dificuldade em se manterem concentrados na tarefa, não só neste momento mas também noutras aulas. Por motivos de justiça e equidade, a exceção estendeu-se aos outros grupos.

	Grupo 1				Grupo 2				Grupo 3				Grupo 4				Total
	J	D	H	M	N	A	C	F	B	E	P	L	I	G	K	O	
Compreensão da tarefa	X		x		X	X			X		X	X	X	X		X	10
Atenção/focalização no trabalho	X				X	X		X	X		X	X	X	X		X	10
Recetividade a ideias e opiniões	X	X	X		X			X	X		X	X		X		X	10
Partilha de ideias e opiniões	X		X		X			X	X		X	X	X	X			9
Encorajamento à participação	X				X						X		X	X		X	6
Ajuda prestada a outros	X		X		X			X	X		X	X	X	X		X	10
Pedido da ajuda de outros	X	X	X		X			X	X		X	X				X	9
Aceitação da ajuda de outros	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X		X	12
Entusiasmo no trabalho	X		X		X	X		X	X		X	X	X	X		X	11

TABELA 9 - OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DOS GRUPOS (SEQUÊNCIA 3)

Apesar disso, a professora investigadora recolheu a informação compilada por cada “observador” e dialogou com os mesmos no sentido de descobrir se aqueles registos seriam fidedignos. Os observadores admitiram que, apesar de intervirem pontualmente no trabalho, estiveram muito atentos ao mesmo. A tabela 10 resume a informação por eles registada.

	G1	G2	G3	G4
1. Compreenderam o que tinham de fazer?	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Estiveram atentos e concentrados no trabalho?	Sim	Sim	sim	Sim
3. Ouviram e procuraram compreender ideias e opiniões dos colegas?	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
4. Apresentaram ideias e opiniões aos colegas?	Sim	Sim	Sim	Sim
5. Encorajaram os colegas a participar no trabalho?	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes
6. Ajudaram os colegas quando foi necessário?	Sim	Sim	Sim	Sim
7. Pediram ajuda quando foi necessário?	Sim	Sim	Sim	Sim
8. Aceitaram ajuda de outros colegas?	Sim	Sim	Sim	Sim
9. Sentiram entusiasmo no trabalho?	Sim	Sim	Sim	Sim

TABELA 10 - REGISTOS DOS ALUNOS OBSERVADORES (SEQUÊNCIA 3)

Apesar de não haver grandes diferenças face aos registos efetuados na sequência didática anterior, podemos constatar que agora se aproximam mais da realidade constatada pela professora. Esta conclusão é reforçada pela autoavaliação dos alunos, cujos resultados se apresentam na tabela 11, que inclui ainda os dados das observações da professora efetuadas nas sequências 2 e 3.

	Autoavaliação dos alunos			Observ. da prof.	
	Sim	Podia ser melhor	Não	Seq. 2	Seq. 3
1. Compreendi o que tínhamos de fazer? (Compreensão da tarefa)	14	2	0	12	12
2. Estive atento e concentrado no trabalho? (Atenção/ focalização no trabalho)	8	8	0	11	12
3. Ouvei e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas? (Receptividade a ideias e opiniões)	16	0	0	7	8
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas? (Partilha de ideias e opiniões)	13	2	1	3	4
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho? (Encorajamento à participação)	3	11	2	3	3
6. Ajudei colegas quando foi necessário? (Ajuda prestada aos outros)	11	4	0	6	8
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário? (Pedido de ajudados outros)	14	2	0	6	6
8. Aceitei a ajuda de outros colegas? (Aceitação da ajuda de outros)	12	4	0	10	10
9. Senti entusiasmo no trabalho? (Entusiasmo no trabalho)	12	4	0	12	12

TABELA 11 - AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Se analisarmos a tabela 11, cremos ser possível concluir que a qualidade do

trabalho aumentou. De evidenciar a questão de ouvir os colegas e partilhar ideias e opiniões, que já se havia trabalhado, no que concerne às competências sociais necessárias para tal. No ponto 5. verifica-se uma melhoria de resultados, confirmados pela observação da professora. Os alunos foram capazes de encorajar os colegas a participar e esse comportamento foi muito importante para atingir os objetivos propostos. Esta situação veio confirmar que foi proveitoso ensinar os alunos a ouvir e a estarem mais atentos ao seu desempenho, para desenvolverem também a capacidade de reflexão. No que diz respeito ao encorajamento, consideramos que é algo muito importante e deve continuar a ser fomentado.

Na segunda parte da autoavaliação (tabela 12), a reflexão incidia no desempenho do grupo como um todo e, sem surpresa, a turma considera os seus resultados Bons ou Muito Bons. Desta vez, estes resultados foram discutidos em grande grupo e a turma justificou-se com o facto de terem sentido que o grupo tinha de ser coeso e unido para conseguirem concluir as atividades atempada e eficazmente. Admitiram, ainda, que o facto de dividirem tarefas e se ajudarem mutuamente os ajudou a adquirir novas competências linguísticas, e a perceberem que sozinhos não o teriam conseguido.

	MB	B	Sat	Ins.
Todos compreendemos e conseguimos realizar o que tínhamos de fazer	16	0	0	0
Estivemos todos atentos, concentrados e entusiasmados no trabalho	0	16	0	0
Colaborámos todos uns com os outros com respeito, partilhámos as nossas ideias e opiniões e conseguimos resolver dificuldades	4	12	0	0

TABELA 12 - AUTOAVALIAÇÃO FINAL DO GRUPO

4.5) Síntese da avaliação da experiência

Após a análise de toda a informação que emergiu das estratégias usadas, cabe-nos fazer uma breve síntese de avaliação da experiência. Retomando o ponto de partida, verificou-se existir um desfasamento entre as perceções iniciais dos alunos e a observação da professora. Contudo, este desfasamento foi sendo esbatido com a crescente consciencialização dos alunos acerca da aprendizagem

cooperativa. Observou-se uma melhoria nas diferentes dimensões dessa aprendizagem, o que se pode constatar mais facilmente nas tabelas 13 e 14. Na tabela 13, podemos comparar o desempenho dos alunos ao longo dos dois ciclos de investigação com os dados obtidos pelas observações da professora. Na tabela 14, podemos comparar o desempenho dos grupos nas sequências 2 e 3 através dos dados recolhidos nas observações feitas pelos alunos “observadores” e na autoavaliação efetuada nas duas sequências.

	Grupo Tradicional	Aprendizagem Cooperativa	
	1ª Obs. Prof (n=16)	2ª Obs. Prof (n=12)¹	3ª Obs. Prof (n=12)¹
Compreensão da tarefa	12 75%	11 91,7%	10 83,3%
Atenção/ focalização no trabalho	11 68,8%	12 100%	10 83,3%
Recetividade a ideias e opiniões	7 43,8%	8 66,7%	10 83,3%
Partilha de ideias e opiniões	3 18,8%	9 75%	9 75%
Encorajamento à participação	3 18,8%	3 25%	6 50%
Ajuda prestada a outros	6 37,5%	8 66,7%	10 83,3%
Pedido da ajuda de outros	6 37,5%	4 33,3%	9 75%
Aceitação da ajuda de outros	10 62,5%	11 91,7%	12 100%
Entusiasmo no trabalho	12 75%	11 91,7%	11 91,7%

¹ Nas sequências didáticas 2 e 3, 4 alunos desempenhavam o papel de Observadores (1 por grupo) e por isso não fazem parte do registo da professora.

TABELA 13 - DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS TRÊS OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA

	Sequência 2 “observadores”				Sequência 3 “observadores”				Auto Aval. final (Sim)
	G1	G2	G3	G4	G1	G2	G3	G4	
Compreensão da tarefa	S	S	S	S	S	S	S	S	14
Atenção/ focalização no trabalho	S	S	AV	S	S	S	S	S	13
Recetividade a ideias e opiniões	S	S	S	S	AV	AV	AV	AV	16
Partilha de ideias e opiniões	S	S	S	AV	S	S	S	S	13
Encorajamento à participação	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV	13
Ajuda prestada a outros	S	S	S	S	S	S	S	S	15
Pedido da ajuda de outros	AV	S	S	S	S	S	S	S	14
Aceitação da ajuda de outros	S	S	S	S	S	S	S	S	12
Entusiasmo no trabalho	S	S	S	S	S	S	S	S	12

Legenda: S – Sim / AV – Às vezes

TABELA 14 - DESEMPENHO DOS GRUPOS: “OBSERVADORES” E AUTOAVALIAÇÃO

De salientar o papel da autoavaliação e da observação por parte dos alunos, que promoveram a reflexão e permitiram aprofundar competências nesta área. Apesar dos alunos estarem habituados a fazer a autoavaliação em Inglês e nas outras áreas curriculares, tal nem sempre era bem conseguido, pois, por vezes, limitavam-se a responder a algumas questões sobre o seu desempenho sem, na verdade, refletirem sobre esse desempenho.

Também os diálogos levados a cabo pela professora com o objetivo de triangular e confrontar a informação recolhida por si e apresentada pelos alunos contribuíram para o aprofundamento da reflexão e para o desenvolvimento de competências de autorregulação. Por outro lado, contribuíram para conferir centralidade ao aluno, dando-lhe mais voz no processo de aprendizagem.

Confirmamos, assim, algumas das ideias apresentadas no capítulo 2, uma vez que o estudo permite afirmar que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que permite ao professor lidar melhor com a heterogeneidade (Monereo e Gisbert, 2005). Outra ideia importante é a distinção entre o trabalho

de grupo tradicional e o trabalho cooperativo. Tal está bem explícito na tabela 13, onde se verifica uma evolução acentuada em algumas dimensões essenciais ao sucesso do trabalho de grupo e do seu contributo para o incremento da qualidade da educação.

A forma como a professora estruturou as aulas estimulou a interação entre os alunos, levando a um melhor desempenho escolar. Tarefas como as da última sequência didática, num contexto tradicional de aprendizagem, teriam de ser muito mais orientadas pela professora e, ainda assim, provavelmente não obteriam os mesmos resultados.

Verificou-se que o processo de ensino / aprendizagem do inglês no 1º CEB, tornou-se mais ativo para o aluno, pois este construiu saberes pertinentes e duradouros. É um processo de interações que torna o aluno mais confiante e seguro de si.

De referir que quando o grau de desafio das tarefas aumenta, a cooperação também parece ser mais elevada. Isto leva-nos a depreender que se as tarefas forem muito simples, os alunos sentem que não há necessidade de se envolverem tanto porque todos sabem resolver a situação facilmente e não precisam uns dos outros. Contudo, se a tarefa requerer mais focalização, os alunos dedicam-se mais e aplicam as suas competências linguísticas e sociais ao trabalho de grupo, de forma a todos conseguirem terminá-lo com sucesso.

Quanto à professora-investigadora, houve um desenvolvimento profissional progressivo, baseado na reflexão constante, e uma maior articulação com a professora titular, contribuindo para a diversificação de atividades e para a supervisão das práticas de ensino.

Capítulo 5 – Conclusões, limitações e implicações do estudo

No presente capítulo, pretende-se fazer uma reflexão em torno dos resultados do estudo tendo em conta os objetivos fixados inicialmente para o mesmo. Isto permitir-nos-á tirar conclusões e identificar as suas limitações e implicações.

O estudo visou aprofundar o conhecimento sobre práticas de aprendizagem cooperativa, mas também explorá-las e analisá-las em contexto de sala de aula, através da observação direta e da recolha de dados dos alunos por via de questionários. Estes foram construídos de forma a permitirem uma compreensão abrangente dos papéis, das vantagens e dos constrangimentos que este tipo de abordagem pode trazer.

Tratando-se de um estudo de caso imbuído de uma visão democrática da educação, é de realçar que assentou na prática da investigação-ação, associada a estratégias de mudança no âmbito das práticas letivas da professora-investigadora com os seus alunos. O estudo assenta na ideia de Bogdan & Biklen, quando dizem que “a investigação-ação é um tipo de investigação no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (1994: 293).

Na tentativa de rejeitar o conformismo, enfrentar incertezas e desenhar possibilidades, esta investigação constituiu uma fonte de desafios e teve por finalidade questionar, compreender e promover a cooperação entre os alunos, para que a sua aprendizagem se cimentasse na interdependência positiva, na responsabilidade individual e coletiva, na interação estimuladora, nas competências sociais e na avaliação de grupo (Johnson & Johnson, 1989, Johnson & Johnson e Holubec, 1990). Estes aspetos trazem benefícios para os alunos, não só académicos mas também sociais, psicológicos e na avaliação (Lopes & Silva, 2009).

Voltam a referir-se os objetivos iniciais do estudo, sintetizando-se as principais conclusões para cada um deles.

1. Conhecer percepções e práticas dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa.

Podemos concluir que este objetivo foi atingido. Através dos resultados do questionário inicial, pensou-se que os alunos já teriam algumas competências prévias nesta área. Olhando para as suas respostas e cotejando-as com os cinco traços essenciais da aprendizagem cooperativa definidos por Johnson e Johnson (1990), parecia-nos, numa primeira abordagem, que não lhes eram desconhecidos. As primeiras impressões apontavam no sentido de que abordar esta prática nas aulas não seria nada de novo. No entanto, como pudemos verificar através da observação do desempenho dos alunos numa tarefa realizada em grupo, estas impressões não estavam completamente corretas. Apesar da sua experiência em trabalho de grupo, os alunos não sabiam trabalhar cooperativamente nem usar as competências sociais para potenciar a sua aprendizagem e melhorar os resultados académicos. A observação levou à descoberta de algumas carências e permitiu fazer um diagnóstico do que seria necessário ensinar à turma, quer ao nível das competências sociais, quer ao nível dos mecanismos subjacentes à aprendizagem cooperativa.

Também na fase de autoavaliação dessa primeira tarefa, foi-nos dada a conhecer a imagem que os alunos tinham do seu próprio desempenho e do desempenho do seu grupo, o qual, por vezes, não confluiu com o que a professora observava. Tal fazia com que se tornasse premente desenvolver a capacidade de reflexão, mas também o grau de criticidade dos alunos. Não basta entregar uma ficha de autoavaliação e pedir aos alunos para a preencherem. É necessário explicar por que razão é importante fazê-lo e em que é que isso melhora a aprendizagem. O confronto dos dados da observação com os dados da autoavaliação ajudou os alunos a consciencializarem dimensões importantes da aprendizagem cooperativa.

2. Conhecer percepções e conceções da professora titular relativamente à aprendizagem cooperativa.

Consideramos que este objetivo foi parcialmente conseguido. Foi-nos possível conhecer um pouco melhor a professora titular e a sua forma de trabalho com os alunos do estudo; ficamos ainda a saber que desconhecia o

conceito de trabalho cooperativo, mas não nos foi possível descobrir os motivos para tal acontecer, não só porque o tema não foi mais explorado na entrevista mas também porque foi muito difícil agendar encontros. Os horários de ambas tornaram os contatos quase impossíveis. Contudo, sempre que possível, não só na entrevista mas noutros momentos em que se cruzavam, as professoras trocavam impressões sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido e os benefícios que isso traria para a turma a um nível de desenvolvimento global. Foi importante sentir o apoio da professora titular, na medida em que o estudo não se afastava da sua ideologia profissional e se reconhecia que a experiência em curso era benéfica para os alunos.

Notámos que havia uma certa confusão, tal como verificado nos alunos, entre aprendizagem cooperativa e trabalho de grupo tradicional. Este último era usado com alguma frequência e, apesar de se lhe reconhecerem algumas características do trabalho cooperativo, como o desenvolvimento do espírito de interajuda, da autonomia e da responsabilidade, não eram suficientes para o considerar cooperativo, visto não existir uma liderança partilhada, nem a responsabilidade individual dos alunos perante os outros elementos do grupo ou o desenvolvimento explícito de competências sociais.

De qualquer modo, o facto da professora valorizar e fomentar a colaboração em sala de aula facilitou a realização do estudo e predisps os alunos para a colaboração no mesmo.

3. Analisar práticas de promoção da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Ao longo do estudo, este foi um objetivo central uma vez que todas as atividades implementadas foram objeto de análise e reflexão. Verificámos que o processo de ensino / aprendizagem do inglês nesta faixa etária, quando assente nos preceitos do trabalho cooperativo, torna-se mais ativo para o aluno, pois este intervém, construindo saberes pertinentes e duradouros. É um processo de interações baseadas em dinâmicas cooperativas que promovem a construção partilhada do conhecimento, tornando o aluno mais confiante e seguro de si.

Constatou-se, ainda, que quando o grau de desafio das tarefas aumenta, a cooperação também parece ser mais elevada, por se revelar mais necessária

para a consecução dessas tarefas. Isto leva-nos a depreender que se as tarefas forem muito simples, os alunos sentem que não há necessidade de se envolverem tanto porque todos sabem resolver a situação facilmente e não precisam uns dos outros. Contudo, se a tarefa requerer mais atenção e focalização, os alunos dedicam-se mais e aplicam as suas competências linguísticas e sociais ao trabalho do grupo, de forma a todos conseguirem terminá-lo com sucesso.

Ainda relativamente a este objetivo, é importante salientar o envolvimento dos alunos em tarefas de observação e de autoavaliação, com ganhos para a sua reflexividade, principalmente quando os resultados destas tarefas são objeto de diálogo com o professor em confronto com os dados da sua observação.

4. Avaliar potencialidades e constrangimentos da aprendizagem cooperativa.

Foi-nos possível comprovar que esta estratégia de aprendizagem traz imensos benefícios, quer para a aprendizagem dos alunos, quer para o professor. Ao confrontar os resultados emergentes deste trabalho com os contributos teóricos e os pressupostos presentes nos documentos oficiais referidos no Capítulo 2, concluímos que existem vantagens na implementação da aprendizagem cooperativa no ensino do Inglês no 1º CEB.

Assim, relativamente aos alunos, notou-se:

- maior envolvimento e responsabilização pela sua própria aprendizagem, o que se refletiu nos resultados obtidos;
- maior capacidade de reflexão;
- ampliação da criticidade quanto ao reconhecimento das aprendizagens efetuadas, dos progressos realizados e das dificuldades sentidas;
- mais autonomia na resolução de problemas e interdependência na tomada de decisões.

Quanto à professora-investigadora, constatou-se:

- um desenvolvimento profissional progressivo, baseado na reflexão constante;

- uma capacidade crescente de intervenção didática e de investigação-ação no âmbito da aprendizagem cooperativa;
- maior articulação com a professora titular, contribuindo para um maior diálogo curricular, apesar das dificuldades de conciliar horários.

Os documentos oficiais preveem o desenvolvimento da autonomia e esta investigação levou-nos a comprovar que a aprendizagem cooperativa está fortemente ligada a esse conceito, pois ambos implicam um domínio pessoal e uma responsabilidade social. A aprendizagem cooperativa apresenta-se como um meio de incrementar o espírito de interajuda, levando a um enriquecimento da aprendizagem pela heterogeneidade. Neste sentido, o Inglês será efetivamente uma AEC, *atividade de enriquecimento curricular*, visto desenvolver as competências sociais e o sentido de responsabilidade individual perante o outro.

A escolha da turma envolvida nesta investigação revelou-se adequada, pois apesar de ser constituída, de uma forma geral, por alunos com bom aproveitamento, revelou um espírito pouco cooperativo e até algo competitivo. Esta experiência atenuou as diferenças entre os alunos, ao mesmo tempo que potenciou características pessoais à medida que se propagava a cooperação. Ao criar oportunidades para os alunos interagirem, a aprendizagem cooperativa tornou-se verdadeiramente significativa e enriquecedora, orientando os alunos a saberem ser e estar com eles próprios e com os outros.

Destacamos ainda que a aprendizagem é algo de inovador que permite a realização de tarefas mais criativas e desafiadoras. A interpretação da experiência realizada concorre para a ideia de que o grau de complexidade da tarefa leva os grupos a trabalhar melhor se considerarem eficaz partilhar as competências linguísticas e sociais adquiridas previamente. A confluência destes fatores promoveu bons resultados finais e um aprofundamento do pensamento crítico da maior parte dos alunos.

Quanto a constrangimentos, a aprendizagem cooperativa necessita de mais tempo de implementação e mais articulação com a professora titular. Acredita-se que todos os alunos se desenvolveriam mais e melhor, linguística e socialmente, se a experiência se tivesse prolongado no tempo e se o ensino / treino das competências sociais e dos mecanismos da cooperação se estende-

se às restantes áreas curriculares. Esta é uma estratégia eficaz se devidamente estruturada e aplicada com mais regularidade nas várias áreas do currículo.

Viajando retrospectivamente, visionamos a investigação-ação como uma metodologia de autossupervisão relevante neste contexto, pois desenvolveu nos intervenientes uma atitude de reflexividade e partilha conducentes a uma (re)construção de práticas didáticas tendentes a uma otimização de todo o processo de ensino / aprendizagem. A abordagem metodológica contribuiu, claramente, para a progressão das aprendizagens e envolveu alunos e professora em processos interativos através da utilização de atividades diversificadas. Os discentes deram a conhecer não só o que aprenderam, mas também como aprenderam, registando as competências de cooperação em que se sentiram à vontade e outras em que tiveram mais dificuldades. Desta forma, o estudo mostra que a aprendizagem cooperativa é uma ferramenta de promoção da autonomia, pois desenvolveu a capacidade de autoavaliação, evidenciou a dimensão da autorregulação e revelou-se parte integrante da competência de aprender a aprender.

Recomenda-se, então, que a implementação da aprendizagem cooperativa seja promovida e que se fomente a distinção desta em relação ao trabalho de grupo tradicional, desde logo na formação inicial de professores; recomenda-se, também, que se divulguem os seus benefícios e vantagens, evidenciando a necessidade de fazer dela uma estratégia frequente nas nossas salas de aula. Tal poderá requerer uma maior articulação vertical e horizontal entre professores das AEC, professores titulares e professores do 2º CEB.

Pretendeu-se que esta investigação explorasse e avaliasse o potencial transformador da aprendizagem cooperativa, de forma a favorecer interações no currículo de línguas do 1ºCEB que respeitassem a consciencialização, a autonomia e a autenticidade dos sujeitos (Van Lier, 1996). O estudo permitiu compreender melhor esta prática e revelar constrangimentos para os tornar mais conscientes e visíveis, criando assim condições de acesso a um ensino mais democrático numa pedagogia re(ide)alista (Jiménez Raya et al. 2007; Vieira, 2006, 2009 e 2010). A investigação promoveu também uma supervisão direta dos processos de ensino/ aprendizagem (no sentido de regulação desses processos), levada a cabo através da investigação-ação e

potencialmente conducente ao desenvolvimento de competências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objeto de indagação crítica e à inovação da educação (Bizarro e Moreira, 2010).

Desenvolveu-se uma investigação onde aluno e professor foram o centro das questões educativas e tentaram ter a noção de que a sua “presença no mundo não é a de quem se adapta mas é de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Freire, 1996: 31). Compreender verdadeiramente o sentido da autonomia implica compreender a sua relação com o sentido de pertença:

“(..) o ensino da língua com vista à autonomia está inevitavelmente ligado ao sentido de pertença. Por seu turno, o sentido de pertença é entendido como a perceção que um indivíduo tem quanto ao seu envolvimento ou comprometimento em relação a um ou mais grupos sociais. Desenvolver a responsabilidade social implica tomar consciência das necessidades do grupo e das relações de interdependência” (Jiménez Raya et al., 2007: 26)

Com base no estudo realizado e dado o seu carácter local e exploratório, recomenda-se a realização de outros estudos de desenvolvimento e avaliação de aprendizagem cooperativa, neste e noutros contextos. Entre os diversos propósitos que esses estudos podem ter, salientam-se os seguintes:

- Compreender a relação entre o tipo de tarefa e o grau e a natureza da cooperação;
- Compreender a relação entre o desenvolvimento de competências sociais e a promoção de competências comunicativas em língua estrangeira;
- Compreender a relação entre a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem.

Estes aspetos, embora integrando o estudo aqui apresentado, necessitam de maior exploração e investigação.

Conclui-se o estudo mas não o percurso que nele foi iniciado. Continuaremos a dar pequenos passos e a caminhar por sucessivos pontos de

partida rumo a desconhecidos pontos de chegada, varrendo cooperativamente as pedras do meio do caminho. A meta será sempre a constante melhoria do processo educativo, observando, intervindo, refletindo e construindo novas possibilidades para o ensino do Inglês em particular e para a educação em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Aronson, E., Patnoe, S., (1997). *The jigsaw classroom* (2ª ed.). Nova York: Longman.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bessa, F., Coutinho, C., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., Vieira, S (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, Vol. XIII, nº 2, pp. 455-479. Braga: Instituto da Educação e Psicologia.

Bessa, N., Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa* (1ª. Ed.). Porto: Edições ASA.

Bizarro, R., Moreira, M.A.(Org.) (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedago.

Bogdan, R. , Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The primary english teacher's guide*. London: Penguin.

Cochito, M., I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Comissão Europeia (2005). *Draft common principles for teacher and trainer competences and qualifications*. Disponível em http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/Common_Principles_Draft0203005.pdf.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Dias, A., Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.

Eco, U. (1995). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Fontes, A., Freixo, O. (2004) *Vygostky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.

Freitas, M., L., Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa* (1ª. Ed.). Porto: Edições ASA.

Guba, E., Lincoln, Y. (1988). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. England: Longman.

Jiménez Raya, M. (2009). *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1990). *Circles of Learning – Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Stanne, M. (1986). *Cooperative Learning Methods: A Meta- Analysis*. Disponível em <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>

Kagan, S. (Jan. 1990). *Educational Leadership*. Disponível em <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

Kagan, S.(1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.

Lima, J. A., Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J., Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa e Porto: Lidel.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa.

Monereo, C., Gisbert, D. (2005). *Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.

Myers, J. (1991). *Cooperative learning in heterogeneous classes*. *Cooperative Learning*. Disponível em <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

Palmer, G., Peters, R., Streetman, R. (2003). *Cooperative learning*. In **Orey, M.** (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponível em <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>

Panitz, T., (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning*. Disponível em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.

Schön, D. (1986). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Slavin, R. (1994). *Cooperative Learning*. New York: NY Longman.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1ºCiclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1ºCiclo do Ensino Básico. Contributos para a concretização de objectivos, metodologias e materiais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Vieira, F. (1995). "Pedagogia para a autonomia". In Alarcão, I. (org.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Porto: Porto Editora (Colecção CIDInE), pp. 53-68.

Vieira, F. (1997). "Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia". *COMMVNICARE – revista de educação*, nº2, pp. 8-16.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. (2009). *Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia*. Conferência apresentada no Colóquio Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas, Porto, Universidade do Porto, Novembro (em publicação).

Vieira, F. (2010). *Pedagogy for autonomy in language education: a re(ide)alistic practice*. Conferência apresentada na International TESOL Arabia Conference 2010, Dubai, Zayed University, Março.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I. S. (orgs.) (2006). *No Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

ANEXOS

Anexo 1

COMO É A MINHA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE GRUPO?



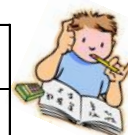
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO PAÇO

COMO É A MINHA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE GRUPO?

Pensa na tua experiência de trabalho de grupo. Lê com atenção as afirmações apresentadas e assinala [X] a resposta que se aplica à tua experiência (**MV** – Muitas Vezes; **AV** – Às Vezes; **N** – Nunca).

Afirmações sobre o trabalho de grupo:		MV	AV	N
1.	Costumo trabalhar em grupo na sala de aula.			
2.	Quando trabalho em grupo, sinto-me motivado(a).			
3.	Aprendo melhor quando trabalho em grupo.			
4.	Costumo compreender o que tenho de fazer no trabalho de grupo.			
5.	Os membros do grupo sentam-se à volta mesa e cada um faz o seu trabalho individualmente.			
6.	Quem termina primeiro, ajuda os colegas mais atrasados.			
7.	O grupo tem um líder que organiza e apresenta o trabalho.			
8.	O grupo divide tarefas e depois vamos juntando as várias partes.			
9.	Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.			
10.	Todos os elementos do grupo se esforçam para realizar o trabalho.			
11.	Todos os elementos do grupo se sentem responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.			
12.	Os elementos do grupo respeitam-se e partilham opiniões.			
13.	O grupo tenta resolver em conjunto os problemas que surgem durante o trabalho.			
14.	O grupo procura trabalhar sem fazer muito barulho.			
15.	O(A) professor(a) apoia o trabalho do grupo.			
16.	O(A) professor(a) avalia o trabalho do grupo.			
17.	O grupo avalia o seu trabalho para ver o que correu bem e mal.			



😊 Obrigada pela tua colaboração!!

A professora de Inglês: Sandra Simões

Anexo 2

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

	Aspectos Observados (√)	Grupo 1:				Grupo 2:				Grupo 3:				Grupo 4:			
Desempenho individual	Compreensão da tarefa																
	Atenção/ focalização no trabalho																
	Receptividade a ideias e opiniões																
	Partilha de ideias e opiniões																
	Encorajamento à participação																
	Ajuda prestada a outros																
	Pedido da ajuda de outros																
	Aceitação da ajuda de outros																
	Entusiasmo no trabalho																
	Outros aspectos:																
Desempenho geral	Tarefa (compreensão, realização, conclusão)	MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___			
	Atitudes (atenção / concentração, entusiasmo)	MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___			
	Cooperação (partilha, interajuda, divisão de tarefas)	MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___				MB___ B___ Sat___ Ins___			
	Outros aspectos:																

Anexo 3

Ficha de autoavaliação

Autoavaliação do trabalho de grupo



Nome: _____ Data: _____ Grupo: 1__ 2__ 3__ 4__

Como avalias a tua participação no trabalho de grupo? Assinala com X a tua opinião.

	Sim	Podia ser melhor	Não
1. Compreendi o que tínhamos de fazer?			
2. Estive atento e concentrado no trabalho?			
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?			
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?			
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?			
6. Ajudei colegas quando foi necessário?			
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?			
8. Aceitei a ajuda de outros colegas?			
9. Senti entusiasmo no trabalho?			

Autoavaliação do trabalho de grupo

Grupo: _____ Data: _____



Em grupo, avaliem o trabalho de grupo realizado:



	MB	B	Sat	Ins.
Todos compreendemos e conseguimos realizar o que tínhamos de fazer				
Estivemos todos atentos, concentrados e entusiasmados no trabalho				
Colaborámos todos uns com os outros com respeito, partilhámos as nossas ideias e opiniões e conseguimos resolver dificuldades				

Têm algum comentário a fazer sobre a forma como trabalharam?

Anexo 4

Planificação das atividades cooperativas



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO PAÇO

Plano de sequência didática 1

Ano: 4º	Turma: F	Data: 06/02/2012 a 15/02/2012	Hora: 16h45-17h30 9h00- 9h45 15h45-17h30	Profª : Sandra Simões
----------------	-----------------	--------------------------------------	---	------------------------------

Aula nº: 50 (Atividade 1)

Sumário

Discussão sobre a importância da auto-avaliação e das competências sociais na aprendizagem. O que é o trabalho cooperativo?

Objectivos

- Refletir sobre o desempenho individual em trabalho de grupo;
- Refletir sobre o desempenho geral dos grupos;
- Clarificar a noção de aprendizagem cooperativa (competências e papéis);
- Desenvolver competências sociais.

Atividades/Conteúdos

- Projeção e discussão dos dados da observação e da autoavaliação do trabalho de grupo tradicional.
- Constatação dos pontos fortes e dos pontos fracos da turma no que diz respeito ao desempenho dos grupos.
- Definição de trabalho cooperativo e de papéis dos alunos.
- Discussão da importância das competências sociais.
- Realização de uma atividade de desenvolvimento da competência “Escutar atentamente”.

-Reflexão sobre a atividade.

Desenvolvimento da aula

Registo da *password*, data e lição.

1- *Brainstorming* - A professora escreve no quadro: *o que é o trabalho de grupo?*

Diálogo com os alunos sobre o trabalho de grupo. A professora regista as ideias no quadro.

Projeção e discussão dos dados recolhidos na autoavaliação do trabalho de grupo, de cariz tradicional, realizado, em confronto com a observação realizada pela professora. Identificação do principal problema da turma aquando da realização do trabalho de grupo: ouvir o outro.

2- Aprendizagem cooperativa VS Trabalho de grupo

Clarificação de competências da aprendizagem cooperativa - Exemplos:

Falar um de cada vez; Elogiar; Partilhar (ideias, tarefas e materiais); Pedir ajuda; Falar baixo;

Participar; Permanecer na tarefa; Dizer coisas agradáveis; Usar os nomes das pessoas;

Encorajar; Ser paciente; Comunicar claramente; Aceitar as diferenças; Saber ouvir;

Resolver conflitos; Seguir instruções; Parafrasear; Gerir os materiais; Ser solidário com a equipa;

Fazer registos; Celebrar o sucesso!

Explicação dos papéis dos alunos no trabalho cooperativo - Exemplos:

➤ Encarregado de verificar a compreensão (Explica-me.../ Dá-me um exemplo de ...)

➤ Cronometrista ou Guardiã do tempo (Não se esqueçam que temos 20 minutos para terminar. / Temos de terminar às 16h./ Já só faltam 5 minutos!)

➤ Supervisor do tom de voz (Têm de falar baixo./ Tu estás a falar muito alto)

➤ Leitor (Começas tu a ler./ Depois és tu. / Houve um engano na leitura da palavra...)

➤ Treinador (Agora é a tua vez./ Podes fazer melhor./ Faz como te vou mostrar.)

➤ Facilitador (Leio e recorro às instruções. / Faço com que cada um desempenhe o seu papel e não se afaste do assunto)

➤ Verificador (Certifico-me de que terminam o trabalho e que é bem feito)

➤ Observador (Registo e compilo factos relacionados com uma competência cooperativa. / Apresento as minhas observações e os progressos realizados pelo meu grupo.)

➤ Harmonizador (Encorajo e felicito./ Previno conflitos./ Sugiro soluções)

➤ Responsável pelo material (Faço a gestão cuidados dos materiais).

➤ Intermediário (Peço ajuda ao professor./ Comunico ao meu grupo as sugestões do professor).

3- Realização da atividade “O que faz um bom ouvinte?”.

- Apresentação e explicação da atividade por parte da professora;

- Divisão da turma em dois grupos (dois círculos concêntricos);

- Realização da atividade;

- Reflexão sobre a atividade e a competência social usada;

- Estabelecimento de um código de cooperação entre os alunos:

1. Partilhar a responsabilidade pelo sucesso e progresso do grupo;
2. Estar presente e ser pontual em todas as sessões;
3. Ser um ouvinte ativo;
4. Mostrar respeito pelos contributos dos outros colegas;
5. Criticar as ideias e não as pessoas;
6. Resolver os conflitos (se surgirem) de forma construtiva;
7. Prestar atenção (evitar comportamentos perturbadores);
8. Evitar conversas paralelas;
9. Participar mas não dominar;
10. Ser sucinto.

- Reflexão e recapitulação da aula e preenchimento da grelha “Five star student”.

Plano de sequência didática 2

Aula nº: 51 e 52 (Atividade 2)
Sumário “The Princess and the frog” – audição e exploração da história tradicional.
Objectivos - Desenvolver competências de cooperação, no âmbito da realização de uma atividade linguística. - Desenvolver competências de compreensão oral, leitura e escrita em torno de um conto para crianças. - Estimular o gosto pela leitura.
Atividades / Conteúdos - Inferência/ previsão do conteúdo da história através do título; - Formação de grupos e distribuição de papéis. - Ordenação de imagens de um conto e audição do texto para confirmação; - “Jigsaw reading”, audição do texto para confirmação e verificação no manual; - Criação de balões de fala para legendar as imagens. - Reflexão sobre a atividade e a cooperação nos grupos.
Desenvolvimento da aula

1-	Registo da <i>password</i> , data e lição.
2-	<i>Warm up</i> - A professora mostra uma caixa aos alunos e pede-lhes para adivinhar o seu conteúdo (a caixa contém um livro, uma boneca princesa e um sapo).
3-	A professora confirma que irão ler/ouvir uma história e realizar algumas tarefas de compreensão cooperativamente.
4-	Divisão aleatória da turma em grupos e distribuição e explicitação dos papéis de cada elemento dos grupos. (A professora coloca num saco os nomes dos alunos e retira 4 papéis. Depois pede a esses 4 alunos que retirem, um a um e intercaladamente os nomes dos restantes alunos até formar 4 grupos de 4 alunos).
5-	Depois dos grupos formados, acordam-se os papéis que cada aluno desempenhará no seio do grupo: Observador (observará o grupo a trabalhar e registará numa ficha própria as suas observações – Anexo 10); Guardião do tempo (Fará a gestão do tempo de forma a todos conseguirem terminar as tarefas atempadamente); Supervisor (Manterá a ordem e o bom ambiente para trabalhar) e Treinador (Ajudará os colegas com mais dificuldades para todos realizarem bem as tarefas).
6-	Distribuição de imagens desordenadas da história e explicitação da tarefa – ordenar as imagens. (7 minutos) – (Anexo 11)
7-	Audição da história para confirmação da atividade.
8-	Atividade de ordenação da história – <i>Jigsaw reading</i> . (10 minutos) – (Anexo 11).
9-	Audição da história para confirmação da atividade e verificação no manual do aluno.
10-	Distribuição de <i>post-it's</i> pelos grupos e explicitação da tarefa de legendagem das imagens. (10 a 15 minutos).
11-	Apresentação do trabalho dos grupos à turma.
12-	Reflexão sobre a atividade e a cooperação nos grupos (em cada um dos grupos, o Observador relata o que observou).
13-	Recapitulação da aula e preenchimento da grelha “Five star student”.
Avaliação:	
Observação direta e auto e heteroavaliação.	

Plano de sequência didática 3

Aula nº: 53 (Atividade 3)
Sumário
“The Princess and the frog” – criação de uma história.
Objetivos

- Desenvolver competências de cooperação, no âmbito da realização de uma atividade linguística;
- Desenvolver competências de escrita criativa (conto ilustrado)
- Desenvolver competências de correção da escrita
- Estimular o gosto pela escrita

Atividades e Conteúdos

- Formação de grupos e distribuição de papéis
- Criação de uma nova história a partir do conto explorado;
- Criação de imagens de suporte à história;
- Correção de erros;
- Apresentação / dramatização da história para a turma;
- Reflexão sobre a atividade e a cooperação nos grupos.

Desenvolvimento da aula

- 1- Registo da *password*, data e lição.
 - 2- *Warm up*- A professora mostra aos alunos um livro em branco e pede aos alunos para tentar adivinhar a tarefa da aula.
 - 3- A professora confirma que irão construir uma história cooperativamente (8 frases)
 - 14- Divisão aleatória da turma em grupos e distribuição e explicitação dos papéis de cada elemento dos grupos. (A professora coloca num saco os nomes dos alunos e retira 4 papéis. Depois pede a esses 4 alunos que retirem, um a um e intercaladamente os nomes dos restantes alunos até formar 4 grupos de 4 alunos).
 - 4- Explicação da tarefa usando o conto explorado como base.
 - 5- Trabalho de escrita criativa com recurso a dicionários (20 minutos).
 - 6- A professora assinala os erros do trabalho e pede aos alunos que o corrijam.
 - 7- Criação das imagens que acompanham a história (8 imagens – uma para cada frase) e construção de cartazes com as histórias de todos os grupos. (com a colaboração da professora titular – área de expressões artísticas)
 - 8- Apresentação dos trabalhos dos grupos à turma.
 - 9- Reflexão sobre a atividade e a cooperação nos grupos.
- Recapitulação da aula e preenchimento da grelha “Five star student”.

Avaliação:

Observação direta e auto e heteroavaliação.

Anexo 5

Guião da entrevista à professora titular



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS
ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO PAÇO

Aprendizagem cooperativa – Guião da entrevista à professora titular

Como sabes, estou a investigar a aprendizagem cooperativa e gostava de te colocar algumas questões sobre a tua experiência e opiniões neste âmbito. As respostas são confidenciais e apenas serão usadas para o trabalho de investigação.

1. Há quantos anos és professora?
2. Qual é a tua formação inicial?
3. Costumas fazer formação contínua? Em que áreas?
4. Já fizeste alguma formação sobre aprendizagem cooperativa?
5. Em que situações de aprendizagem costumas recorrer ao trabalho de grupo e porquê? Há algum tópico em particular que gostes de usar este tipo de trabalho?
6. Quais são, na tua opinião, as principais vantagens do trabalho de grupo?
7. Quais são, na tua opinião, as principais desvantagens ou problemas do trabalho em grupo?

Relativamente à turma:

8. Com que frequência tens usado o trabalho de grupo com estes alunos?
9. Que competências procuras que estes alunos desenvolvam quando trabalham em grupo?
10. Como costumas organizar o trabalho de grupo?
11. Como costuma decorrer o trabalho de grupo com estes alunos? Quando surgem problemas, como lidas com eles? Fala um pouco sobre os seguintes aspectos:
 - Motivação dos alunos para trabalhar em grupo.
 - Compreensão das tarefas.
 - Interação no grupo: partilha de ideias, respeito pelas opiniões, entreajuda.
 - Distribuição de tarefas no grupo e responsabilização de todos pelo trabalho.
 - Problemas de aprendizagem ou interpessoais na resolução das tarefas.
 - Gestão do tempo no grupo.
 - Apoio fornecido por ti ao longo do trabalho.
 - Avaliação do trabalho (quem avalia e como é avaliado).
12. Desde que começaste a trabalhar com estes alunos, achas que eles têm evoluído na forma como trabalham em grupo? Em que aspectos?
13. Podes dar um exemplo de um trabalho que tenha sido feito em grupo por estes alunos e que aches que tenha corrido bem? Explica o que pretendias, como o organizaste, como trabalharam os alunos, o que aprenderam, se foi feita alguma avaliação e quais foram os resultados?

Anexo 6

Guião com a transcrição da entrevista



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS
ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DO PAÇO

Aprendizagem cooperativa – Guião da entrevista à professora titular

Como sabes, estou a investigar a aprendizagem cooperativa e gostava de te colocar algumas questões sobre a tua experiência e opiniões neste âmbito. As respostas são confidenciais e apenas serão usadas para o trabalho de investigação.

14. Há quantos anos és professora? *Há 17 anos. Terminei em 1994.*
15. Qual é a tua formação inicial? *Professora do 1º ciclo mesmo, sem variantes. Fiz o bacharelato de 3 anos e depois fiz mais 2 e fiquei com a licenciatura.*
16. Costumas fazer formação contínua? Em que áreas? *Sim, normalmente nas áreas curriculares, como Matemática, Língua Portuguesa e nas Expressões também já tenho feito! Também já tenho feito a nível do currículo, sobre gestão curricular.*
17. Já fizeste alguma formação sobre aprendizagem cooperativa? *Não e desconheço um bocadinho.*
18. Em que situações de aprendizagem costumas recorrer ao trabalho de grupo e porquê? *Depende dos conteúdos. Às vezes dá jeito fazer trabalho de grupo. Mais trabalho de pares, é menos confuso. Mas há algum tópico em particular que gostes de usar este tipo de trabalho? Se é uma atividade mais prática, por exemplo a Matemática. Estive a dar os geoplanos e fiz trabalho de grupo. Se é uma tarefa mais prática faz sentido fazê-lo. Em Estudo do Meio também, fizeram um trabalho de pesquisa. Já têm feito...*
19. Quais são, na tua opinião, as principais vantagens do trabalho de grupo? *É a entreaajuda entre os colegas, por exemplo um que tenha mais dificuldades, os outros podem ajudá-lo. Eles próprios sentem-se mais à vontade, estão em grupo, sentem-se mais... e até na apresentação dos trabalhos, a falar... sentem mais segurança no fundo, não é? É mesmo isso, é a questão de se sentirem mais à vontade e terem mais segurança. Não estão a ser observados individualmente, é o grupo.*
20. Quais são, na tua opinião, as principais desvantagens ou problemas do trabalho em grupo?
- Nesta turma não se pode dizer que haja grandes problemas e se os há resolvem-se muito fácil e rapidamente. O maior problema é mesmo o barulho destas aulas. Por*

vezes não concordam com os colegas mas eu vou observando e ajudo a resolver conflitos que possam surgir. Até porque tenho de estar atenta para ninguém ir “à boleia” no trabalho dos colegas e não fazer nada.

Relativamente a esta turma:

21. Com que frequência tens usado o trabalho de grupo com estes alunos? *Faço trabalho de grupo com alguma frequência. Sempre que considero oportuno: quando quero que façam pesquisa sobre algum tema por exemplo. Como ainda há pouco te falei do trabalho de Estudo do meio.*

22. Que competências procuras que estes alunos desenvolvam quando trabalham em grupo? *Autonomia, responsabilidade, principalmente.*

23. Como costumas organizar o trabalho de grupo? *Uso mais o trabalho de pares ou pequenos grupos (3 alunos).*

24. Como costuma decorrer o trabalho de grupo com estes alunos? Quando surgem problemas, como lidas com eles? Fala um pouco sobre os seguintes aspectos:

- Motivação dos alunos para trabalhar em grupo – *Não costumo notar problemas ao nível da motivação. Normalmente eles gostam bastante de trabalhar em grupo.*
- Compreensão das tarefas – *Se noto que algum aluno não está a compreender a tarefa, falo com ele e explico-lhe. Se notar que é uma boa parte da turma, interrompo e volto a explicar a todos. Costumo dar exemplos para ter certeza que compreendem.*
- Interacção no grupo: partilha de ideias, respeito pelas opiniões, entreajuda – *Não costumo notar grandes problemas a este nível mas se acontecem, falo com o grupo e são rapidamente resolvidos.*
- Noto que por vezes eles ouvem a opinião dos colegas, notas o mesmo? *Por vezes sim, mas eles acabam por se entender, nunca é uma situação grave. Eles já compreendem que o trabalho de grupo não é para brincar, é sério.*
- Distribuição de tarefas no grupo e responsabilização de todos pelo trabalho – *Normalmente há um líder que apresenta o trabalho e os restantes membros do grupo completam.*
- Problemas de aprendizagem ou interpessoais na resolução das tarefas – *Coloco sempre os melhores alunos com os que têm mais dificuldades e estou sempre atenta para nenhum ficar à “Sombra” do trabalho dos colegas. Mas isso não acontece muito!*
- Gestão do tempo no grupo – *Costumo dar um tempo para as tarefas mas por vezes “estico” esse tempo porque alguns são mais lentos a terminar.*

- Apoio fornecido por ti ao longo do trabalho – *Ando pela sala e fico atenta ao que os alunos vão fazendo. Se precisarem da minha ajuda, eu intervenho.*
- Avaliação do trabalho (quem avalia e como é avaliado) – *os alunos auto avaliam-se, avaliam o trabalho dos colegas e depois costumo dar a minha opinião. Por vezes faço alguns comentários, por exemplo, hoje, na dramatização que fizeram de um texto, comentei que a Daniela tinha falado muito baixo e eles reagiram logo dizendo que não, que tinha estado bem e eu sorri e disse que talvez tivesse sido impressão minha. Isto para dizer que eles estão atentos e costumam ser rigorosos e sinceros nestas questões. Já vão estando habituados.*

25. Desde que começaste a trabalhar com estes alunos, achas que eles têm evoluído na forma como trabalham em grupo? Em que aspectos? *Estou com eles desde o 1º ano e noto uma grande evolução. Como já disse, já sabem que o trabalho de grupo é sério e não uma brincadeira. Noto que estão mais responsáveis e mais críticos.*

26. Podes dar um exemplo de um trabalho que tenha sido feito em grupo por estes alunos e que aches que tenha corrido bem? Explica o que pretendias, como o organizaste, como trabalharam os alunos, o que aprenderam, se foi feita alguma avaliação e quais foram os resultados? *Por exemplo o que trabalho que fizemos hoje e do qual já te fui falando. Trabalharam muito bem. Pretendia que dramatizassem o texto, usando corretamente a pontuação e recorrendo à leitura expressiva. O texto é muito giro e as apresentações dos trabalhos foram muito boas. Eles esforçaram-se e fizeram uma ótima apresentação.*

Anexo 7

Planificação trimestral

Plano 3.º Período

Escola: EB1 Paço					Turma: 4ºF		Professor: Sandra Simões								
Abril	Dia	11	16	18	23	25	30								
	Espaço														
	Conteúdo	1	1	2	2/ 2.1	Feriado	2.1								
Maio	Dia	2	7	9	14	16	21	23	28	30					
	Espaço														
	Conteúdo	2.2	3	Prova de Aferição	3 / 3.1	3.1	3.2	3.2	3.4 / 3.5	3.5					
Junho	Dia	1	6	8	13	15									
	Espaço														
	Conteúdo	3.3	4	4	2.4	2.3									
1- Back to school		1. 3rd term / revisions										ACTIVIDADES/TEMAS EM ARTICULAÇÃO			
Prev: 3	Dadas:														
2- Eu e os outros		2. Story "Sleeping Beauty"; 2.1 Animals; 2.2 Mother's Day; 2.3 Hollidays; 2.4 Assessment													
Prev: 10	Dadas:														
3 -A minha comunidade		3 Means of transportation ; 3.1 House; 3.2 Food; 3.3 Child's Day; 3.4 School subjects; 3.5 Hobbies and sports;													
Prev: 13	Dadas:														
4 -Project time		4. Project week / Reading Week													
Prev: 3	Dadas:														

Anexo 8
Plano anual

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ANO LECTIVO 2011/2012

Departamento
de Educação,
Acção Social e
Juventude

DEASJ

DE
Divisão
de Educação

Inglês

Proposta de planos anuais

3.º e 4.º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O plano aqui apresentado segue a estrutura do manual adoptado *Smarties*, o que não dispensa a consulta das orientações programáticas do 3º e 4º anos para o ensino de Inglês no 1º ciclo. As unidades delineadas podem ser integradas em **articulação curricular horizontal** com os temas do professor de turma. Assim o professor de Inglês deve estabelecer com o professor de turma um cronograma para a leccionação das diferentes unidades e procurar desenvolver actividades em partilha que promovam a articulação curricular e preencher a grelha de planificação disponibilizada pela coordenação pedagógica para esse efeito.

As actividades a desenvolver nas **festividades** devem ser definidas em conjunto com o professor de turma. Deixamos, no entanto, uma lista sugestiva das festividades a abordar na AEC-Inglês:

- *Halloween*
- Natal
- Dia de S. Valentim
- Carnaval
- Dia do pai
- Páscoa
- Dia da mãe

O professor de Inglês pode, para além de *Halloween* introduzir outras festividades próprias de países de língua inglesa, tais como "St. Patrick's Day", "Pancake Day" e outros.

A **avaliação** deve incidir essencialmente no progresso do aluno e não numa perspectiva de classificação ou graduação. O professor deve ajudar o aluno a reflectir sobre as suas facilidades / dificuldades, sobre as tarefas que gosta ou não de fazer na aula. Assim é relevante que a auto-avaliação seja uma metodologia recorrente para fomentar esta avaliação essencialmente formativa. No ensino de Inglês no 1º ciclo, não há lugar para testes, logo a avaliação quantitativa ou classificativa não se aplica às aulas de Inglês.

PLANIFICAÇÃO ANUAL – 3º ANO AEC – INGLÊS 2011/2012				
Unidades	Conteúdos (Estruturas Vocabulares / Linguísticas)	Competências	Actividades	Recursos / Materiais
EU E OS OUTROS	▪ CLASSROOM LANGUAGE: May I come in please? Can you repeat please? May I go to the bathroom? What page please? ▪ WEATHER: What's the weather like? It's rainy / windy / stormy / sunny / foggy / snowy.	· Ouvir e compreender as estruturas aprendidas; · Produzir oralmente as estruturas aprendidas. · Escrever o vocabulário / enunciados aprendidos · Ler pequenos textos /	▪ Leitura e apresentação de rimas ▪ Exercícios de consolidação ▪ Dramatizações ▪ Jogos ▪ Audição e reprodução de músicas ▪ Audição e interpretação de histórias ▪ Trabalhos manuais / de expressão plástica	▪ manual <i>Smarties 3</i> ▪ quadro interactivo ▪ leitor de cds ou computador com som ▪ <i>flashcards</i> ▪ posters ▪ fantoches de dedo

	DAYS OF THE WEEK: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday MONTHS OF THE YEAR: January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December CARDINAL NUMBERS: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty. Language structures: What's your name? How old are you? When is your birthday? BODY: head, shoulder, arm, hand, finger, leg, knee, foot FACE: hair, eye, nose, mouth, ear COLOURS: red, blue, green, black, yellow, brown Language structures: What colour is your hair? What colour are your eyes? Who are you? CLOTHES: jeans, T-shirt, skirt, shorts, dress, trainers, sandals, cap, hat, jacket COLOURS: white, grey, purple, pink, orange MONEY: cent, euro Language structures: What colour is the skirt? How much is the skirt? How much are the sandals? FAMILY: father, mother, sister, brother, uncle, aunt, cousin, grandfather, grandmother PETS: dog, cat, golden fish, parrot, rabbit, hamster, spider, snake, squirrel, turtle PHYSICAL APPEARANCE: tall / short, fat / thin, big / small, pretty / ugly	enunciados em inglês	• Audição e reprodução de pequenos textos/diálogos • Trabalho de pares • Trabalho de grupos • Projectos culturais • ...	• CD áudio • Tesoura e cola • Lápis • Blutack • Folhas de cartolina • Marcadores • Papel autocolante
A MINHA COMUNIDADE	HOME: kitchen, bedroom, bathroom, living room, garage, garden FOOD: fish and chips, pizza, spaghetti, soup, cake, ice cream, apple, banana, orange DRINKS: milk, water, tea, coffee, juice			

	▪ language structures: Where is the kitchen? What do you like to eat? What do you like to drink? ▪ SCHOOL PLACES: classroom, canteen, playground, gym, library ▪ CLASSROOM OBJECTS: pen, pencil, rubber, book, schoolbag, ruler, crayons, sharpener, pencil case, glue ▪ ORDINAL NUMBERS: first, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth ▪ language structures: Where are you? Have you got a rubber?			
HISTÓRIAS	▪ <i>The Ugly Duckling</i> ▪ <i>The Three Little Pigs</i>			
FESTIVIDADES	▪ Halloween ▪ Christmas ▪ St Valentine's Day ▪ Carnival ▪ Father's Day ▪ Easter ▪ Mother's Day ▪ Children's Day			
Conteúdos	Temas articulação curricular horizontal	Cultura		
CORPO HUMANO / FACE / CORES	▪ SENTIMENTOS	▪ Projecto de investigação: <i>Trooping the colour</i>		
VESTUÁRIO / CORES / DINHEIRO	▪ COMÉRCIO (LOJAS)	▪ Projecto de investigação: A moeda britânica e americana		
FAMÍLIA/ ANIMAIS / DESCRIÇÃO FÍSICA	▪ SEGURANÇA DO CORPO	-----		
CASA / ALIMENTAÇÃO	▪ CADEIA ALIMENTAR	▪ Projecto de investigação: <i>Yummy cakes</i> (pastelaria tradicional)		

ESCOLA / OBJECTOS DE SALA DE AULA / NÚMEROS ORDINAIS (1-10)	SINAIS DE TRÂNSITO	-----		
PLANIFICAÇÃO ANUAL – 4º ANO AEC – INGLÊS 2011/2012				
Unidades	Conteúdos (Estruturas Vocabulares / Linguísticas)	Competências	Actividades	Recursos / Materiais
EU E OS OUTROS	WEATHER: What's the weather like? It's sunny / cloudy / rainy / snowy / stormy / windy / foggy. CLASSROOM LANGUAGE: May I come in please? Can you repeat please? May I go to the bathroom? What page please? I don't understand. What's ... in English?	- Ouvir e compreender as estruturas aprendidas; - Produzir oralmente as estruturas aprendidas. - Escrever o vocabulário / enunciados aprendidos - Ler pequenos textos / enunciados em Inglês	- Leitura e apresentação de rimas - Exercícios de consolidação - Dramatizações - Jogos - Audição e reprodução de músicas - Audição e interpretação de histórias - Trabalhos manuais / de expressão plástica - Audição e reprodução de pequenos diálogos/ textos - Trabalho de pares - Trabalho de grupos - Projectos culturais ...	- manual <i>Smarties 4</i> - quadro interactivo - leitor de cds ou computador com som <i>flashcards</i> - posters - fantoches de dedo - cd audio - tesoura e cola - lápiz de cor - blutack - folhas de cartolina - marcadores - papel autocolante
	BODY: head, hair, eye, nose, mouth, neck, shoulder, arm, hand, finger, leg, knee, foot APPEARANCE: tall / short, fat / thin, old / young, pretty / ugly, strong / weak COLOURS: black, white, blue, yellow, pink, red, green, brown, grey, orange, purple - THE SENSES: sight, hearing, smell, taste, touch language structures: Can you see? What is she like? What colour is her hair?			
	SEASONS: autumn, winter, spring, summer CLOTHES: dungarees, sweater, scarf, anorak, coat, trousers, boots, jeans, skirt, shorts, t-shirt, shirt, dress, cap, sandals DAILY ACTIONS: get up / get dressed			

	/ go to school / go home / play with my friends / do my homework / brush my teeth / go to bed ▪ CARDINAL NUMBERS: eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty ▪ language structures: When do you go to school? What are your favourite clothes? What's your favourite season?			
A MINHA COMUNIDADE ALARGADA	▪ ANIMALS: pig, duck, hen, cow, horse, donkey, sheep, elephant, lion, dolphin, monkey, bear, giraffe, hippo, penguin ▪ CARDINAL NUMBERS: twenty, twenty-one, twenty-two, twenty-three, twenty-four, twenty-five, twenty-six, twenty-seven, twenty-eight, twenty-nine, thirty, forty, fifty, sixty, seventy, eighty, ninety, a hundred ▪ FAMILY: grandfather, grandmother, father, mother, brother, sister, uncle, aunt, cousin, girlfriend ▪ language structures: Who is he? What's your favourite animal? Do you like lions?			
	▪ SCHOOL SUBJECTS: Portuguese, English, Maths, Physical Education, Music, Arts, Social Studies ▪ SPORTS: football, volleyball, basketball, tennis, swimming, cycling, athletics, gymnastics, karate, hockey, skiing ▪ TIME: It's nine o'clock. It's five past nine. It's half past nine. It's a quarter to ten. ▪ Language structures: What's your favourite school subject? Do you like football? What time is it?			
	▪ MEANS OF TRANSPORT: car, bike, bus, train, motorbike, aeroplane, boat, foot, underground, submarine, spaceship, hot air balloon ▪ HOBBIES: playing football, reading a book, watching TV, playing PSP, riding			

	- a bike, walking the dog ▪ HEALTHY FOOD: broccoli, carrots, lettuce, tomatoes, spinach, apple, mango, grapes, pear, strawberry, water, milk, fruit juice ▪ language structures: What's your favourite hobby? How do you go to school? Do you like broccoli?			
	▪ COUNTRIES: Portugal, Spain, France, England, Scotland, Germany, The Ukraine, Romania, China, Brazil ▪ NATIONALITIES: Portuguese, Chinese, Spanish, English, Scottish, German, Ukrainian, Romanian, Brazilian, French ▪ DAYS OF THE WEEK: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday ▪ MONTHS OF THE YEAR: January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December ▪ CARDINAL NUMBERS: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten ▪ language structures: Where are you from? What's your nationality? When is your birthday?			
HISTÓRIAS	▪ <i>Sleeping Beauty</i> ▪ <i>The Princess and The Frog</i>			
FESTIVIDADES	▪ Halloween ▪ Christmas ▪ St Valentine's Day ▪ Carnival ▪ Father's Day ▪ Easter ▪ Mother's Day ▪ Children's Day			

Conteúdos	Temas articulação curricular horizontal	Cultura
PAÍSES / NACIONALIDADES / DIAS DA SEMANA / MESES DO ANO / NÚMEROS CARDINAIS (1-10)	PORTUGAL NO MUNDO	Projecto de investigação: Reino Unido
CORPO HUMANO / DESCRIÇÃO FÍSICA/ CORES/ SENTIDOS	CORPO HUMANO	-----
ESTAÇÕES DO ANO / VESTUÁRIO / ROTINA DIÁRIA / NÚMEROS CARDINAIS (11-20)	PROTECÇÃO AMBIENTAL	-----
ANIMAIS / NÚMEROS CARDINAIS (20- 100) / FAMÍLIA	ESPÉCIES EM VIAS DE EXTINÇÃO	Projecto de investigação: os animais selvagens nos E.U.A, Reino Unido e Austrália
MEIOS DE TRANSPORTE/ TEMPOS LIVRES / ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	ALIMENTAÇÃO PORTUGUESA	Projecto de investigação: meios de transporte típicos
DISCIPLINAS ESCOLARES / DESPORTOS / AS HORAS	SISTEMA SOLAR	-----

Apesar da oferta do ensino de Inglês no 1º ciclo ser obrigatória, a sua frequência não é, pelo que a **articulação curricular vertical** torna-se mais difícil de concretizar em termos da definição dos conteúdos e alteração dos mesmos. No entanto, a coordenação pedagógica de Inglês participou em reuniões com os diferentes agrupamentos, no sentido de partilhar dificuldades / facilidades neste processo de ensino e na articulação entre o 4º e o 5º ano de Inglês. Neste sentido e em conjunto com os professores do 2º ciclo foram articuladas as temáticas, na definição do teste diagnóstico do 5º ano, bem como na definição de um plano curricular.

Anexo 9

Questionário “O que faz um bom ouvinte?”

Nome: _____ Data: _____

O que faz um bom ouvinte?

Lê atentamente as seguintes questões e pensa bem antes de responder.

1. Gostaste da atividade? Porquê?

2. Como soubeste se o teu par te estava a ouvir?

3. Ficaste satisfeito com a forma como o teu par repetiu o que disseste?

4. Qual foi o assunto mais interessante de que falaram?

5. O que te ensinou esta atividade para trabalhares bem em grupo?

Obrigada!

Retirado e adaptado de Lopes, J. e Santos, H. (2009) *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o*

Anexo 10

Grelha de observação do aluno com o papel “Observador”

Ficha de observação do OBSERVADOR

Grupo: _____ Data: _____

	Sim	Às vezes	Não	Quem?
1. Compreenderam o que tinham de fazer?				
2. Estiveram atentos e concentrados no trabalho?				
3. Ouviram e procuraram compreender ideias e opiniões dos colegas?				
4. Apresentaram ideias e opiniões aos colegas?				
5. Encorajaram os colegas a participar no trabalho?				
6. Ajudaram os colegas quando foi necessário?				
7. Pediram ajuda quando foi necessário?				
8. Aceitaram ajuda de outros colegas?				
9. Sentiram entusiasmo no trabalho?				

Anexo 11

Materiais pedagógicos

Materials Pedagógicos

1. Transcrição da história

The Princess and the Frog

Once upon a time a young princess went out for a walk in the garden. In the garden was a fountain. The princess was playing with her favourite ball. Suddenly the ball fell into the fountain and disappeared. The princess was very sad. A frog put its head out of the water:

"I can get your ball back but you have to love me – let me live in your house, eat your food and sleep on your bed."

"OK," said the princess.

So the frog got her ball back. As soon as she had her ball the princess ran away to her palace. In the morning the frog knocked on the princess's palace:

"Knock, knock, knock, it's me, Sherlock, the frog! I am here to live with my beloved princess."

The king found out about the princess's promise and made her keep it, so the frog stayed at the princess's palace. Three nights passed and in the morning a beautiful prince was sleeping on the princess's bed.

The frog was an enchanted prince and by letting the frog stay in her house, the princess broke the wicked spell which had turned the prince into a frog. They fell in love and lived happily ever after.

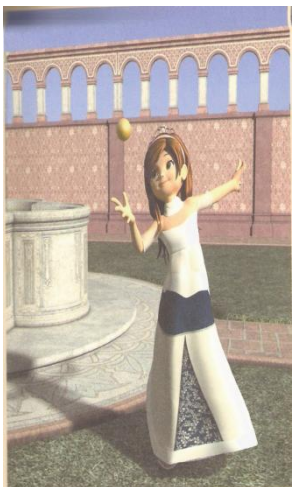
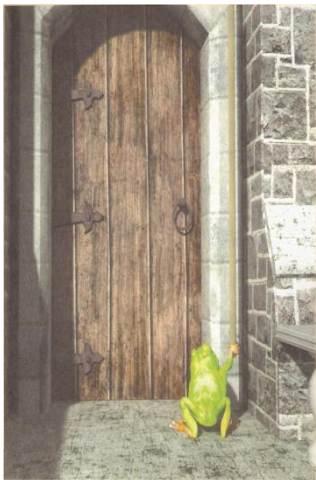
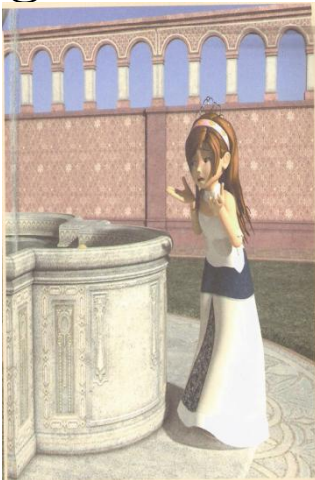
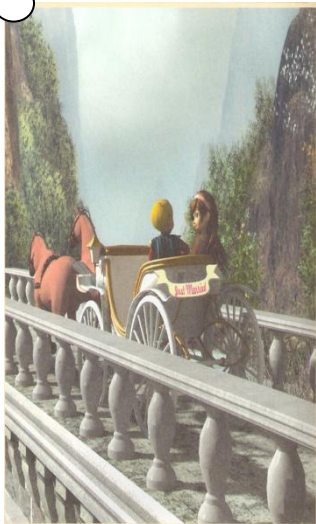
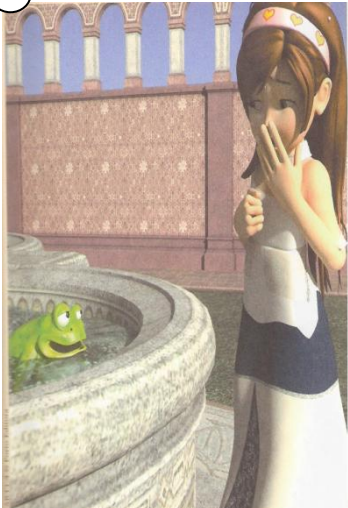
2. Ficha de ordenação (numeração) de imagens;

Name:

Today it's

The Princess and the Frog

1 Order the pictures.

☐ 	☐ 	☐ 	☐ 
☐ 	☐ 	☐ 	☐ 

3.

Jigsaw Reading

A

"I can get your ball back but you have to love me – let me live in your house, eat your food and sleep on your bed."

✂-----

B

"OK," said the princess.

✂-----

C

The frog was an enchanted prince and by letting the frog stay in her house, the princess broke the wicked spell which had turned the prince into a frog. They fell in love and lived happily ever after.

✂-----

D

Once upon a time a young princess went out for a walk in the garden. In the garden was a fountain. The princess was playing with her favourite ball. Suddenly the ball fell into the fountain and disappeared. The princess was very sad. A frog put its head out of the water:

✂-----

E

So the frog got her ball back. As soon as she had her ball the princess ran away to her palace. In the morning the frog knocked on the princess's palace:

F

The king found out about the princess's promise and made her keep it, so the frog stayed at the princess's palace. Three nights passed and in the morning a beautiful prince was sleeping on the princess's bed.

✂-----

G

"Knock, knock, knock, it's me, Sherlock, the frog! I am here to live with my beloved princess."