

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

A aprendizagem cooperativa como contributo para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem: O caso específico da dinâmica de Jigsaw

Viviana del Carmen Miranda

M

2025



Viviana del Carmen Miranda

A aprendizagem cooperativa como contributo para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem: O caso específico da dinâmica de Jigsaw

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido e coorientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

À minha família.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Índice de Figuras	11
Índice de Quadros	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação	18
1.1. Contexto da intervenção pedagógica	18
1.1.1. Caracterização da instituição escolar	19
1.1.2. Caracterização das turmas	20
1.2. Identificação da área de intervenção	24
2.Enquadramento teórico	28
2.1. A teoria sociocultural da aprendizagem	28
2.2. A aprendizagem cooperativa	31
2.2.1. O que é Aprendizagem Cooperativa?	31
2.2.2. O papel do docente na Aprendizagem Cooperativa.....	32
2.2.3. Elementos da cooperação.....	34
2.2.4. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa	36
2.2.5. A AC como estratégia para o desenvolvimento da participação oral.....	41
2.2.5.1.Obstáculos e apoios necessários na expressão oral.....	42
2.2.6. As características das equipas: grupo tradicional vs grupo de AC.....	44
2.2.7. O perfil HADA.....	45
2.2.8. Jigsaw: uma técnica de Aprendizagem Cooperativa	47
2.3. A AC nos documentos normativos e de referência de Português e Espanhol	51
2.3.1. <i>O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)</i>	51
2.3.2. <i>As Aprendizagens Essenciais</i>	53
2.3.3. <i>O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)</i>	54

2.4. O envolvimento escolar	56
2.4.1. O envolvimento definido pela comunidade científica.....	56
2.4.2. Dimensões do envolvimento escolar	58
3.Descrição do estudo.....	63
3.1. Metodologia da investigação-ação	63
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	65
3.2.1. Observação	65
3.2.2. Questionário	67
3.2.3. Entrevista de grupo.....	68
3.3. Plano de investigação-ação	70
3.3.1. Área de Português	70
3.3.2. Área de Espanhol	74
4.Resultados.....	79
4.1. Apresentação dos resultados	80
4.1.1. Resultados da turma de Português.....	80
4.1.1.1.Primeiro ciclo de intervenção	81
4.1.1.1.1. Resultados obtidos dos questionários.....	81
4.1.1.1.2. Resultados obtidos a partir da grelha de observação.....	83
4.1.1.2.Segundo ciclo de intervenção	85
4.1.1.2.1. Resultados obtidos a partir da grelha de observação.....	85
4.1.2. Resultados da turma de Espanhol.....	86
4.1.2.1.Primeiro ciclo de intervenção	87
4.1.2.1.1. Resultados obtidos dos questionários.....	87
4.1.2.1.2. Resultados obtidos da observação indireta e registo de observação docente.	89
4.1.2.2.Segundo ciclo de intervenção	91
4.1.2.2.1. Resultados obtidos da observação indireta e registo de observação docente.	91
4.1.3. Resultados comuns às duas turmas	93
4.1.3.1.Resultado do questionário por inquérito	93
4.1.3.2.Resultado da entrevista de grupo	94
4.2. Análise e discussão dos resultados	96
Conclusão ou Considerações Finais.....	123
Referências Bibliográficas	127
Anexos.....	132

Anexo 1: Questionário do Perfil HADA	133
Anexo 2: Funções do Perfil HADA	134
Anexo 3: Grelha de observação da participação oral	135
Anexo 4: Questionário – Turma de Português	136
Anexo 5: Questionário – Turma de Espanhol	137
Anexo 6: Questionário comum às duas turmas: Avaliação pessoal.....	140
Anexo 7: Questionário comum às duas turmas: Técnica Jigsaw	146
Anexo 8: Guião da entrevista	148
Anexo 9: Guia para a discussão do texto na turma de Português (1.º ciclo)	149
Anexo 10: Resultado do 1.º ciclo de intervenção na turma de Português	150
Anexo 11: Figura da técnica Jigsaw	151
Anexo 12: Guia para a discussão do texto na turma de Português (2.º ciclo)	152
Anexo 13: Ficha de trabalho da turma de Espanhol.....	153
Anexo 14: Resultados do 1.º ciclo de intervenção da turma de Espanhol:.....	154
Anexo 15: Características de um grupo segundo os alunos	157
Anexo 16: Atividade de Espanhol com a dinâmica de Jigsaw.....	158
Anexo 17: Ficha de trabalho da segunda unidade didática de Espanhol.....	159
Anexo 18: Resultados do 2.º ciclo de intervenção da turma de Espanhol.....	161
Anexo 19: Transcrição da entrevista de grupo	163
Anexo 20: Grelha de observação da participação oral na turma de Português.....	172

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Leça da Palmeira, 6 de setembro de 2025 / Leça da Palmeira, September 6, 2025

Viviana del Carmen Miranda

Agradecimentos

Ao meu sábio paizinho, que já não está neste mundo, por me ter ensinado o valor da humildade, do esforço e do amor ao próximo. À minha querida mãe, que, mesmo à distância, sempre me guiou e continua a guiar-me com o seu sorriso, os seus conselhos e a sua ternura maternal.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, por acreditar nas minhas capacidades, por estar sempre presente e por me ajudar a reconquistar novamente os meus sonhos.

Aos meus filhos, que tantas vezes tiveram de prescindir da mãe: à minha filha Valentina, por ser tão responsável e ajudar em casa sempre que precisei; e ao meu pequeno Salvador, por ajudar a sua irmã. Ambos foram sempre pacientes e compreensivos.

Aos meus sogros, por estarem sempre presentes para os meus filhos, especialmente ao meu sogro, que tem sido como o pai que perdi.

À Professora Doutora Marta Pazos, pela orientação excecional, pelas mensagens de ânimo e pela compreensão demonstrada, que fizeram toda a diferença ao longo da elaboração deste trabalho. À Professora Sónia Valente Rodrigues, por dedicar o seu tempo para ajudar-me.

Às Professoras Mónica Barros e Professora Doutora Isabel Morujão, por contribuírem para o meu crescimento enquanto docente durante o estágio e pelo apoio constante com palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

Às professoras cooperantes da Escola Secundária de Rio Tinto Cláudia Messias e Fernanda Delindro, pelos ensinamentos, as palavras de apoio e pelo carinho recebido em todos os momentos. Não podia ter tido melhores exemplos desta profissão.

Às amigas antigas, que sempre tiveram palavras de ânimo; e aos colegas de estágio, Sérgio Cordeiro e Laura Simão, que partilharam comigo este percurso, pois também deles aprendi.

A mim própria, por me manter perseverante e determinada neste caminho de reafirmação de quem sou, porque ser docente para mim não é apenas uma profissão, mas uma missão de vida.

Resumo

Este estudo foi desenvolvido na Escola Secundária de Rio Tinto, com o objetivo de analisar a eficácia da Aprendizagem Cooperativa, especialmente da técnica Jigsaw, na promoção do envolvimento dos alunos nas aulas de Português e Espanhol. A investigação surgiu a partir da identificação de dificuldades de participação oral, atenção e motivação nas salas de aulas. Nesse sentido, o objetivo principal foi compreender como a Aprendizagem Cooperativa pode influenciar as dimensões do envolvimento escolar— comportamental, emocional, cognitiva e agenciativa —, identificando aspetos que favorecem ou dificultam a participação e refletindo sobre o papel do docente na implementação dessas dinâmicas. Para isso, adotou-se a metodologia de investigação-ação, combinando observação direta, aplicação de questionários e uma entrevista de grupo. As problemáticas observadas incluíram a participação concentrada em poucos alunos, timidez, dificuldades de escuta ativa, distrações com telemóveis e variações de interesse durante as aulas. Os resultados indicam que a técnica Jigsaw, ao organizar os alunos em grupos cooperativos com responsabilidades diferenciadas para a realização de distintos tipos de tarefas, promove a participação ativa, reduz a timidez, aumenta a atenção, reforça o compromisso com a aprendizagem, incrementa a autonomia e melhora as interações entre pares. Como conclusão, a investigação demonstra que a Aprendizagem Cooperativa, estruturada com técnicas como o Jigsaw, pode melhorar o envolvimento dos alunos, impactando positivamente na participação, o desempenho académico e as relações interpessoais, salientando a importância da reflexão docente para ajustar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Técnica Jigsaw, Envolvimento escolar, Ensino Secundário, Línguas.

Abstract

This study was developed at the Secondary School of Rio Tinto, with the objective of analyzing the effectiveness of Cooperative Learning, especially the Jigsaw technique, in promoting student engagement in Portuguese and Spanish classes. The investigation arose from the identification of difficulties in oral participation, attention, and motivation in the classrooms. In this sense, the main objective was to understand how Cooperative Learning can influence the dimensions of school engagement—behavioral, emotional, cognitive, and agentic—identifying aspects that favor or hinder participation and reflecting on the role of the teacher in the implementation of these dynamics. For this purpose, the action-research methodology was adopted, combining direct observation, application of questionnaires, and a group interview. The problems observed included participation concentrated in a few students, shyness, difficulties with active listening, distractions with mobile phones, and variations of interest during the classes. The results indicate that the Jigsaw technique, by organizing students into cooperative groups with differentiated responsibilities for carrying out different types of tasks, promotes active participation, reduces shyness, increases attention, reinforces commitment to learning, increases autonomy, and improves peer interactions. In conclusion, the investigation demonstrates that Cooperative Learning, structured with techniques such as Jigsaw, can improve student engagement, positively impacting participation, academic performance, and interpersonal relationships, highlighting the importance of teacher reflection to adjust pedagogical practices to the needs of the students.

Key-words: Cooperative Learning, Jigsaw Technique, School Engagement, Secondary Education, Languages.

Índice de Figuras

FIGURA 1- CARACTERÍSTICAS DA EQUIPA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	34
FIGURA 2- POTENCIAL EDUCATIVO DA AC	37
FIGURA 3- TIPOS DE COMUNICAÇÃO ORAL	43
FIGURA 4- DISTINÇÃO ENTRE GRUPO TRADICIONAL E GRUPO DE AC	45
FIGURA 5- MODELO ORIGINAL DO QUESTIONÁRIO PERFIL HADA	47
FIGURA 6 – AS ETAPAS DA TÉCNICA JIGSAW	49
FIGURA 7- OS MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	64

Índice de Quadros

QUADRO 1 – PROBLEMÁTICAS DAS TURMAS.....	26
QUADRO 2 – FUNÇÕES DO PROFESSOR NA AC.....	33
QUADRO 3 – INDICADORES DA MEDIAÇÃO DE CONCEITOS.....	55
QUADRO 4 – INDICADORES DE ENVOLVIMENTO NA DIMENSÃO COMPORTAMENTAL.....	59
QUADRO 5 – INDICADORES DE ENVOLVIMENTO NA DIMENSÃO AFETIVA.....	60
QUADRO 6 – INDICADORES DE ENVOLVIMENTO NA DIMENSÃO COGNITIVA.....	61
QUADRO 7 – INDICADORES DE ENVOLVIMENTO NA DIMENSÃO AGENCIATIVA	61
QUADRO 8 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA - PORTUGUÊS.....	81
QUADRO 9 – INFERÊNCIAS SOBRE A MEDIAÇÃO - PORTUGUÊS.....	81
QUADRO 10 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO COMPORTAMENTAL- PORTUGUÊS	82
QUADRO 11 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO COGNITIVA - PORTUGUÊS	82
QUADRO 12 – INFERÊNCIAS DA 1.ª GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL - PORTUGUÊS.....	83
QUADRO 13 – INFERÊNCIAS DA 2.ª GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL - PORTUGUÊS	85
QUADRO 14 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA - ESPANHOL	87
QUADRO 15 – INFERÊNCIAS SOBRE A MEDIAÇÃO - ESPANHOL.....	88
QUADRO 16 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO COMPORTAMENTAL- ESPANHOL	88
QUADRO 17 – INFERÊNCIAS SOBRE A DIMENSÃO COGNITIVA -ESPANHOL	89
QUADRO 18 – INFERÊNCIAS SOBRE A TÉCNICA JIGSAW – ESPANHOL E PORTUGUÊS	93
QUADRO 19 – INFERÊNCIAS SOBRE O REGISTO DE ENTREVISTA DE GRUPO -- ESPANHOL E PORTUGUÊS	94

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- 1.ª AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL - PORTUGUÊS.....	84
GRÁFICO 2- 2.ª AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ORAL - PORTUGUÊS.....	86
GRÁFICO 3- COMPARAÇÃO DO NÍVEL DE ENVOLVIMENTO AFETIVO ENTRE AS TURMAS.....	99
GRÁFICO 4- COMPARAÇÃO DO NÍVEL DE ENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL ENTRE AS TURMAS	100
GRÁFICO 5- COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO ORAL	101
GRÁFICO 6- RESULTADO SOBRE O ENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL - <i>Jigsaw</i>	105
GRÁFICO 7- RESULTADO DO ENVOLVIMENTO COGNITIVO – 1.º CICLO	107
GRÁFICO 8- COMPARAÇÃO DA MEDIAÇÃO SOCIAL NAS DUAS TURMAS – 1.º CICLO	115
GRÁFICO 9- COMPARAÇÃO DA MEDIAÇÃO ENTRE PARES – 1.º E 2.º CICLO	116

Lista de abreviaturas e siglas

AC	APRENDIZAGEM COOPERATIVA
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AERT3	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO
ESRT	ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PE	PROJETO EDUCATIVO
PI.....	PLANO DE INOVAÇÃO

Introdução

Este projeto de investigação-ação resulta do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, durante o ano letivo 2024/2025, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O presente relatório versa sobre as características da Aprendizagem Cooperativa (AC) como estratégia de ensino-aprendizagem e sobre os benefícios e dificuldades na sua implementação na prática pedagógica. De uma forma mais específica, foca-se a reflexão sobre a influência da AC no envolvimento dos alunos.

Durante o referido estágio, desenvolveu-se o projeto de investigação-ação junto de duas turmas: o 11.º na área de Espanhol e 11.º na área de Português. Depois da observação geral do contexto escolar (ambiente académico e leitura da legislação institucional), da dinâmica das turmas e especificamente das características dos alunos, detetaram-se áreas de intervenção e definiu-se uma estratégia.

As problemáticas detetadas versaram sobre o nível da participação ativa (compromisso, desempenho académico e atitudes) dos alunos durante as aulas. A ideia de intervenção surgiu a partir da observação da dinâmica escolar e da análise da legislação vigente. Nesse sentido, verificou-se que se tratava de uma instituição ativa, decorada com pinturas, cartazes e diversas amostras de trabalhos resultantes de projetos, clubes e atividades promovidas por alguns docentes nas suas aulas. Esta ideia permitiu direcionar a observação para a prática letiva das docentes e para a influência que estas exercem no nível de compromisso dos alunos com a sua própria aprendizagem. Importa salientar que, longe de constituir uma crítica às práticas das professoras cooperantes, esta investigação configura-se antes como uma reflexão acerca de outras possibilidades de ensino.

Relativamente às problemáticas específicas de cada turma, constatou-se que a participação ativa apresentava dificuldades distintas nos dois grupos. Na turma de Espanhol os alunos tinham problemas em ouvir-se mutuamente, distraíam-se

frequentemente com o telemóvel e demonstravam níveis de interesse muito variados nas diferentes aulas; por vezes, a maioria não se envolvia nas tarefas. Por outro lado, na turma de Português, a dificuldade mais significativa estava na participação oral, sendo quase sempre os mesmos alunos a falar, com a presença de estudantes tímidos ou receosos de errar, e com construções de discurso e fundamentação de ideias frágeis, embora também houvesse casos específicos de distração e variações nos níveis de interesse. Face a estas diferenças, tornou-se necessário procurar uma estratégia comum que pudesse ser eficaz para ambos os grupos.

A primeira ideia de intervenção versou sobre a promoção do trabalho em equipa com o objetivo de fomentar a aprendizagem entre pares. Posteriormente, após a leitura do projeto de inovação da escola, deparou-se com o conceito de colaboração, identificado como uma das ideias centrais de vários projetos, clubes e atividades implementadas na instituição. Assim, na pesquisa de uma estratégia que promovesse uma aprendizagem com outros, conheceu-se a Aprendizagem Cooperativa, cuja estratégia resultou relevante porque visa incidir diretamente na participação ativa dos alunos, reconhecendo-os como protagonistas na construção da sua própria aprendizagem.

Por outro lado, cabe destacar que o conceito de participação ativa levou à ideia de “envolvimento escolar” e à leitura de aportes da investigação nessa área. Assim, constitui-se uma ideia consistente de intervenção com um objetivo claro: refletir sobre a estratégia da aprendizagem cooperativa como contributo para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, cooperando para a resolução de tarefas (Suárez Guerrero, 2010). Este modelo vai além da simples divisão de trabalho, porque promove uma interdependência positiva, a comunicação eficaz e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. No contexto do século XXI, a aprendizagem cooperativa é particularmente relevante, pois prepara os estudantes para ambientes complexos e interativos, onde a colaboração e cooperação, a negociação de ideias e o pensamento crítico são essenciais. Além disso, a AC aumenta o envolvimento dos alunos — ou seja, a participação ativa, o interesse e a motivação nas

atividades de aprendizagem —, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (Suárez Guerrero, 2010). Em virtude do exposto, ponderou-se a pergunta que guia esta investigação: De que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem?

Relativamente à estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro recolhe a contextualização da intervenção pedagógico-didática, nomeadamente a caracterização da instituição escolar e caracterização das turmas; e a justificação da ação delimitando a área de intervenção conforme o diagnóstico do problema.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, que expõe as características de cada uma das áreas que envolvem esta investigação.

No terceiro capítulo é apresentada em detalhe a metodologia científica adotada neste estudo, com especial menção aos fundamentos da Investigação-ação, às diferentes ferramentas utilizadas no processo de recolha de dados, os quais serão posteriormente analisados sob uma perspetiva quantitativa e qualitativa; e à descrição do plano de ação.

O quarto capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados e a uma secção de discussão dos resultados, na qual se realiza uma interpretação dos resultados a partir da reflexão.

Finalmente, o relatório conclui com as considerações finais, que respondem à questão de investigação que orientou o estudo, articulando os objetivos definidos com os resultados alcançados. Adicionalmente, apresentam-se as limitações identificadas ao longo do projeto, bem como aspetos suscetíveis de melhoria, acompanhados de recomendações para futuras investigações.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas que fundamentam a ação desenvolvida e os anexos compostos pelos elementos que materializaram essa ação.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação

O presente capítulo tem como finalidade contextualizar e justificar a intervenção pedagógico-didática realizada ao longo do ano letivo 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Nele será apresentada, em primeiro lugar, a caracterização do contexto da intervenção pedagógica onde decorreu a prática de ensino supervisionada, com a descrição da instituição escolar e os dois grupos selecionados para a implementação do projeto de investigação-ação. Em segundo lugar, proceder-se-á à identificação da área de intervenção, sendo definidos a questão de investigação formulada no ciclo inicial do estágio pedagógico e os objetivos delineados para o projeto.

1.1. Contexto da intervenção pedagógica

O propósito deste subcapítulo é descrever o contexto escolar que justifica a área de investigação escolhida. Esta caracterização possibilita uma compreensão mais aprofundada do problema identificado e da metodologia proposta. Nesse sentido, descrever-se-á tanto o estabelecimento escolar onde decorreu a intervenção pedagógico-didática, quanto as características das duas turmas específicas que integram este projeto.

Neste âmbito, foi essencial a análise dos documentos orientadores, principalmente o Projeto Educativo (PE), o Plano de Inovação (PI) e as fichas biográficas dos alunos (documentos académicos e sociodemográficos), facilitadas pelos diretores das turmas selecionadas. Também se recorreu à observação direta do ambiente escolar e das turmas. Para uma melhor perceção das características das turmas participou-se das reuniões de professores antes do início do ciclo letivo, as quais foram registadas em apontamentos.

1.1.1. Caracterização da instituição escolar

O estágio pedagógico bidisciplinar foi realizado ao longo do ano letivo 2023/2024 na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), situada na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, no distrito de Porto.

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº 3 (AERT3), foi criado a 4 de julho de 2012. Está formado por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, uma Escola Básica com 1º ciclo, uma Escola Básica com 2º e 3º ciclos e a escola sede do agrupamento – Escola Básica e Secundária – a ESRT.

A ESRT localiza-se a 10km do centro histórico da cidade do Porto e está integrado numa comunidade com necessidades económicas e sociais próprias da periferia de uma grande cidade. Este agrupamento caracteriza-se por ser inclusivo, empenhado na melhoria contínua da sua oferta educativa e do serviço que presta a uma comunidade cada vez mais heterogénea. A imigração contribui para essa diversidade, com estudantes maioritariamente do Brasil, Itália e Angola (AERT3, 2022, p. 5), embora também se tenha observado a presença de estudantes da Venezuela. Esta escola caracteriza-se pela existência de uma grande assimetria entre os diferentes níveis socioeconómicos, culturais e comportamentais. Por este motivo o PE sustenta a missão de promover uma "Escola de todos e para todos"(AERT3, 2022, p. 6), consolidada pela tolerância, pelo respeito e pela diversidade, numa perspetiva multicultural e inclusiva. Para promover o efetivo sucesso das aprendizagens, o Agrupamento apoia, ainda, as crianças e os alunos através de projetos de articulação disciplinar, transversal ou de natureza interdisciplinar.

Especificamente a ESRT, tem vigentes mais de duas dezenas de projetos, clubes e concursos que captam a atenção de grande parte dos alunos. Estes promovem atividades de complemento curricular de carácter cultural, artístico, cívico, desportivo e de inserção e participação na vida comunitária, a nível da escola, local, nacional e internacional. Além disso, estabelece protocolos e parcerias, que mantém ativos, para dar consecução aos diferentes projetos, assim como estabelece parcerias com

diferentes instituições e empresas, no sentido de promover a formação em contexto de trabalho.

Por outro lado, no PI da escola são desenhadas algumas medidas de suporte às Aprendizagens e à Inclusão. As opções metodológicas a implementar pelo agrupamento assentam na abordagem multinível de medidas universais, seletivas e adicionais. As medidas universais consistem no apoio às aprendizagens, enriquecimento curricular e apoios educativos especializados, em que se apresentam diferentes clubes e projetos, na expectativa de que cada aluno consiga progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais e implicam a elaboração de relatório técnico-pedagógico pela equipa multidisciplinar; nomeadamente, medidas de diferenciação curricular, apoio individual ou apoio psicopedagógico. Por último, refere as medidas adicionais que visam ultrapassar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados. Estas medidas só podem ser implementadas após demonstração fundamentada no relatório técnico-pedagógico da insuficiência das medidas universais e seletivas.

1.1.2. Caracterização das turmas

No âmbito do estágio pedagógico, foram observadas todas as turmas das professoras cooperantes: três de Português — 11.º (curso de Ciências e Tecnologias) e duas turmas de 12.º (curso de Línguas e Humanidades) — e duas de Espanhol — 10.º e 11.º (curso de Línguas e Humanidades). Depois da observação geral, embora todas as turmas tenham desempenhado um papel relevante para a experiência formativa, foram escolhidas duas turmas para o projeto de investigação-ação: uma turma de Português — 11.º (curso de Ciências e Tecnologias) e uma de Espanhol — 11.º (curso de Línguas e Humanidades).

A descrição incidirá apenas sobre as turmas diretamente envolvidas, designadamente o 11.º na disciplina do Português e o 11.º, no âmbito do Espanhol. A seleção destas turmas justifica-se pelas suas características específicas, em particular pela diversidade de perfis

dos alunos e pela sua atuação na dinâmica da aula. Acresce ainda o facto de se tratar de turmas do mesmo nível de ensino — escolha que não foi intencional— mas que possibilitou uma comparação mais equilibrada dos resultados, bem como a gestão mais uniforme das estratégias pedagógicas aplicadas.

1.1.2.1. Turma de Português

O grupo de 11.º ano da turma de Português fazia parte do curso de Ciências e Tecnologias, conformada no início por vinte alunos, sendo sete do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades entre os 15 e 16 anos, o que revela uma média de idades de 15,8. A nacionalidade da maioria dos alunos era portuguesa, havendo dois de países diferentes, nomeadamente Brasil e Angola. Após o primeiro trimestre, a turma ficou composta por dezanove alunos no total, devido à saída de um aluno.

Por outro lado, o rendimento académico geral do grupo é satisfatório, tendo só um aluno com negativa a Matemática do ciclo letivo anterior. Observou-se, ainda, que, de um modo geral, o nível de desempenho dos alunos relativamente à própria aprendizagem se situava em patamares satisfatórios, embora alguns manifestassem maior interesse pela disciplina do que outros. Verificou-se uma situação semelhante no que respeita à responsabilidade, evidenciada, por exemplo, na disponibilidade e cuidado com o material, bem como na realização dos trabalhos de casa, pois a maioria dos estudantes cumpria regularmente as suas tarefas.

Todavia, através da informação facultada nas reuniões de professores antes do início das aulas falou-se de um grupo de três alunos que conversavam constantemente, sendo um deles definido como infantil, que quando não separados podiam prejudicar as aulas. Esta situação foi confirmada com a observação, no entanto os delegados de turma, sempre preocupados com o ambiente de ensino-aprendizagem, propuseram — por duas vezes (no início e no meio do ano escolar) mudanças de sítio que surtiram efeito positivo. Outras informações da reunião que se verificaram durante a observação foi a existência de um aluno que demonstrava um ótimo aproveitamento escolar, apesar de ser tímido; e um aluno que tinha a característica de ser distraído e uma caligrafia preocupante, não sendo possível, por vezes, ler o que escrevia.

Em relação ao uso de telemóvel nas aulas, era frequente no grupo de alunos conversadores. Destaca-se que muitos alunos da turma colocavam, por iniciativa própria, os telemóveis no organizador que se encontrava atrás da mesa da docente.

Uma característica marcante da turma foi a reduzida participação nos momentos de interação oral em grande grupo. Não se observaram dinâmicas de trabalho em pequenos grupos, mas a professora não se opunha quando os alunos resolviam alguma questão em pares. Observou-se que apenas alguns estudantes, sempre os mesmos, respondiam às questões colocadas pela professora. Em contrapartida, identificou-se um grupo de estudantes que nunca intervinha oralmente, seja por timidez (dois alunos) ou por insegurança — nomeadamente o receio de cometer erros — no caso de um aluno de nacionalidade estrangeira. Por vezes, esta situação resultava em aulas de Português menos dinâmicas e repetitivas.

No geral, no que respeita ao comportamento, a turma caracterizava-se por ser um grupo respeitador dos docentes e das normas da instituição, não existindo problemas de disciplina complicados ou graves.

1.1.2.2. Turma de Espanhol

O grupo de 11.º ano da turma de Espanhol, fazia parte do curso de Línguas e Humanidades. O nível linguístico previsto para 11.º ano de iniciação, considerando a "proximidade linguística e cultural entre o espanhol e o português e as situações de contacto próximo entre ambas as línguas, [...] os alunos portugueses da disciplina de espanhol devem ser considerados "falsos principiantes" (Direção Geral de Educação, 2018a, p. 2). Por este motivo, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* para o 11.º ano de Espanhol, o nível de língua corresponde o nível A2.2 até o nível B1.2. Assim, neste ano, espera-se que o aluno atinja os seguintes níveis: compreensão auditiva e audiovisual B1.1; Compreensão escrita B1.2; interação oral, interação escrita, produção oral e produção escrita A2.2. Destaca-se que estas escalas foram consideradas para a elaboração de todas as unidades didáticas.

Esta turma estava conformada por vinte e três alunos, sendo cinco do sexo masculino e dezoito do sexo feminino, com idades entre os 15 e 16 anos o que revela uma média de

idades de 15,86. A nacionalidade da maioria dos alunos era portuguesa, havendo três de países diferentes, nomeadamente um de Cabo Verde e dois de Brasil. Cabe destacar que durante o primeiro trimestre dois estudantes saíram da turma, ficando conformada por vinte e um alunos no total.

Por outro lado, o rendimento académico geral do grupo é satisfatório, não havendo negativas do ciclo letivo anterior. Constatou-se, também, que o nível de empenho dos alunos relativamente à própria aprendizagem se situava em patamares satisfatórios, embora alguns manifestassem maior interesse pela disciplina do que outros. Verificou-se uma situação contrária em relação à responsabilidade, sendo que a grande maioria dos estudantes não cumpria regularmente as suas tarefas, por exemplo: disponibilidade e cuidado com o material e a realização dos trabalhos de casa.

Nas reuniões de professores realizadas antes do início das aulas e conjuntamente com a posterior observação da turma verificou-se que se tratava de um grupo que às vezes era muito conversador — a maioria dos alunos eram faladores e distraídos —, e outras muito calados. Isto se traduzia em aulas que por vezes eram monótonas e outras mais barulhentas e desorganizadas. No geral, tratava-se de um grupo caracterizado pelo respeito e pela participação, embora se tivessem registado variações de humor ao longo das aulas, manifestando-se por vezes mais sonolentos, barulhentos, faladores ou distraídos, consoante a hora do dia.

Em relação ao uso de telemóvel nas aulas, a maioria dos alunos evitava tê-lo na mesa, mas sempre havia alguns que se deixavam distrair com o dispositivo; especificamente, dois estudantes eram muitas vezes advertidos pela sua utilização frequente e pela dificuldade em se concentrar na tarefa proposta. Um deles distinguia-se por alguma instabilidade emocional, tendo, em duas ocasiões, sido necessário sair da sala para se acalmar, devido a episódios de choro; por vezes mostrava-se bem-disposto, enquanto noutras revelava mau humor. Uma característica marcante da turma era a ausência de união, refletida na formação de subgrupos que fragilizavam as relações de amizade do grande grupo. Contudo, quando eventualmente deviam trabalhar em pequenos grupos, esta situação não gerava constrangimentos durante as aulas, uma vez que cada estudante realizava a tarefa com os colegas da sua preferência.

No geral, no que respeita ao comportamento, a turma caracterizava-se por ser um grupo respeitador dos docentes e das normas da instituição, não existindo problemas de disciplina complicados ou graves. Algumas situações, mais relacionadas com a atenção, exigiam da parte da docente titular uma postura firme para manter o ritmo de trabalho na sala de aula.

1.2. Identificação da área de intervenção

Durante as primeiras semanas, observou-se cuidadosamente o ambiente escolar, atentando no movimento de alunos e alguns componentes estruturais da escola. Foi observada a presença de diversas estruturas, cartazes, murais e pinturas expostas à comunidade escolar e distribuídas pelos diferentes espaços da instituição — nomeadamente a entrada, a sala de professores, a biblioteca e os corredores, com particular incidência no corredor onde se encontram mesas e cadeiras destinadas ao recreio dos alunos. Ao longo das semanas, esses materiais foram sendo progressivamente substituídos por outros elaborados pelos próprios alunos. A recorrente circulação de estudantes, frequentemente em pequenos grupos de colegas, suscitou a necessidade de investigar a origem desses trabalhos. Posteriormente, verificou-se que todas as referidas produções e atividades tinham a sua proveniência nos grupos envolvidos em projetos, clubes e iniciativas afins das diferentes turmas. Da leitura de alguns projetos e de entrevistas informais com docentes, destacaram-se o Plano 23|24 Escola+, o Clube Ciência Viva e o Clube Ubuntu. Estes três projetos evidenciaram pontos de convergências no que diz respeito à filosofia de intervenção e às metas educativas que orientam estas iniciativas. Todas elas valorizam o trabalho colaborativo, a promoção de competências pessoais e sociais e o fortalecimento das relações interpessoais. Em comum, colocam o aluno como protagonista da sua aprendizagem, fomentando autonomia, responsabilidade e pensamento crítico. Para além do domínio académico, integram ainda valores de cidadania, interdependência e bem comum, contribuindo para uma formação integral.

A informação sobre estes projetos e clubes levou a focar a observação das aulas numa possível estratégia pedagógica de intervenção: o trabalho em grupo. Nesse sentido, observou-se:

1. as atividades propostas pelas docentes;
2. o desempenho dos alunos na realização das atividades;
3. as atitudes dos alunos durante as aulas.

No que respeita ao primeiro, as professoras optavam por continuar com a forma de organização tradicional dos alunos, isto é, filas de mesas, tal e como todas as salas estão distribuídas na escola, embora se tenha observado na turma de Espanhol uma atividade de grupo para preparar cartazes para o dia da Hispanidade. Por outro lado, relativamente à metodologia de ensino, a professora de Português seguia, quase rotineiramente, a mesma estrutura de implementação da aula: leitura silenciosa, leitura em voz alta, perguntas de compreensão dirigidas a todo o alunado, respostas dos alunos, correção da professora, respostas às perguntas do manual, tudo de forma oral. As aulas de Espanhol não tinham uma estrutura pedagógica habitual, mas sim eram cumpridas certas rotinas que fazem parte da organização duma classe (cumprimentar, escrever a data e o sumário). As duas professoras optavam pela prática de ensino-aprendizagem denominada diálogo socrático, promovendo o pensamento crítico e a reflexão.

No que se refere ao segundo ponto, o desempenho dos alunos na realização das atividades encontra-se estreitamente ligado ao primeiro, uma vez que os alunos reagem constantemente às práticas pedagógicas dos docentes. Nas atividades ocasionais, como o trabalho em grupo no Dia da Hispanidade ou a apreciação crítica de uma imagem em Português, os alunos mostraram maior entusiasmo e predisposição para aprender, embora nem todos tenham participado ativamente. Nestas aulas recorreu-se também a materiais alternativos ao manual, como imagens e recursos digitais. Já nas atividades habituais, observaram-se interrupções frequentes, quer por situações de convivência (na turma de Espanhol), quer por distrações com objetos ou telemóveis (na turma de Português). Além disso, verificou-se que a participação oral tende a concentrar-se sempre nos mesmos alunos.

Por fim, o terceiro ponto, relativo às atitudes dos alunos, articula-se com o anterior, uma vez que o tipo de atividade desenvolvido na aula influencia diretamente essas atitudes. Para além das atitudes já mencionadas nos exemplos anteriores, observaram-se situações em que alguns estudantes se dispersavam com facilidade por causa dum brinquedo ou do telemóvel e momentos em que, durante o intercâmbio de ideias em grande grupo, vários alunos não prestavam atenção ao comentário dos colegas. A continuação, apresenta-se uma simplificação das problemáticas observadas.

Quadro 1– Problemáticas das turmas

Intervenção pedagógica	
Implementação do trabalho em grupo para atuar sobre os problemas observados, baseado nos fundamentos do trabalho cooperativo.	
Problemáticas específicas	
Turma de Espanhol	Turma de Português
- Dificuldades em ouvirem-se uns aos outros. - Distrações constantes com o telemóvel. - Variações extremas de nível de interesse nas diferentes aulas.	- Algumas distrações com o telemóvel. - Variações do nível de interesse em casos específicos. - Participação oral: falam sempre os mesmos, alguns alunos são tímidos ou têm medo ao erro.

Nota: Criação própria.

Após reflexão sobre as problemáticas das turmas e a leitura mais aprofundada sobre dinâmicas de trabalho em grupo, chegou-se à Aprendizagem Cooperativa. Do mesmo modo, ao refletir sobre o desempenho escolar, as diferentes atitudes dos alunos no relacionamento entre colegas e na sua postura frente ao ensino-aprendizagem, considerou-se a questão principal que orienta esta investigação e que define a proposta definitiva de intervenção pedagógica:

- De que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem?

Em consideração de todo o processo de observação realizado, a pesquisa relacionada à área escolhida, e o consequente questionamento e seleção da área de intervenção pedagógica, apresentam-se os seguintes objetivos:

- Identificar quais aspetos da aprendizagem cooperativa favorecem o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem e aqueles que o dificultam.
- Verificar como a aprendizagem cooperativa, especificamente a implementação da técnica de *Jigsaw*, incide nas problemáticas detetadas nos grupos de estudantes em que se implementa o estudo.
- Refletir sobre o papel do professor na implementação das dinâmicas de aprendizagem cooperativa no contexto das práticas pedagógicas.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, será apresentado o enquadramento teórico que fundamenta o plano de investigação-ação delineado para este projeto, com base na perquirição da literatura específica da área de intervenção. Num primeiro momento, explora-se a teoria sociocultural da aprendizagem, que tem como referente a tradição vigotskiana e que sustenta a metodologia da aprendizagem cooperativa. Em seguida, caracteriza-se a aprendizagem cooperativa e explica-se uma das técnicas para sua implementação, concretamente a Jigsaw como forma de concreção dessa aprendizagem. A seguir, aborda-se a teoria do envolvimento escolar que é cada vez mais estudada pela sua importância para o sucesso escolar e, por último, apresenta-se como estes conceitos estão refletidos nos documentos de orientação curricular de ambas as disciplinas. A partir desta abordagem, este capítulo tem como finalidade, assim como a própria investigação, relacionar os enfoques teóricos de forma a determinar a influência da aprendizagem cooperativa para o envolvimento escolar.

2.1. A teoria sociocultural da aprendizagem

A aprendizagem cooperativa não é um conceito novo na teoria educacional. Para compreendê-la plenamente como uma explicação e estímulo da aprendizagem é preciso, segundo o professor do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência Cristóbal Suárez Guerrero, conhecer a abordagem psicológica que reorienta a sua percepção e desenvolvimento na tarefa educativa.

O Psicólogo social, David Jonhson, o Doutor em Educação, Roger Johnson e a Consultora privada, Edythe Holubec, apresentam no capítulo I da sua obra *The New Circles of Learning Cooperation in the Classroom and School* (1994) o seguinte exemplo: A 15 de julho de 1982, Bennett, um empresário de Seattle, tornou-se o primeiro amputado a escalar o Monte Rainier. Escalou 4.390 metros com uma perna e duas muletas em cinco dias. Quando lhe perguntaram qual tinha sido a lição mais importante que aprendeu ao fazer a escalada, Bennett respondeu sem hesitar: “Não se pode fazer sozinho.” (Johnson et al., 1994, p. 1)

No exemplo anterior observa-se a importância da dimensão social na atividade humana. Savater (1997), escritor e filósofo espanhol, catedrático de Ética na Universidade do País Basco, afirma:

Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables (pp. 16-17).

Savater (1997) e Suárez Guerrero (2010) concordam em que a tarefa da escola, tal como acontece com qualquer outra iniciativa de formação, consiste em otimizar todas as condições sociais para melhorar o crescimento pessoal do educando. Nesse sentido, como a cooperação pode ser entendida como uma condição social de aprendizagem? Para dar resposta a esta questão, o marco teórico mais idóneo é a investigação do psicólogo bielorrusso Lev Vigostky. Suárez Guerrero segue de perto estes aportes teóricos e explica a cooperação a partir de noções da psicologia sociocultural recuperando conceitos fundamentais como: internalização e interação social, mediação e especialmente a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) entre iguais. A partir deste conjunto de ferramentas conceptuais intentar-se-á perceber o valor da interação cooperativa no contexto educativo.

É importante começar por diferenciar duas ideias ou conceitos para compreender a importância da teoria sociocultural: as funções psicológicas elementares e as funções mentais superiores. As primeiras têm uma base biológica e englobam os processos involuntários da percepção, atenção, reconhecimento e necessidade e as segundas englobam todos os processos voluntários e reflexivos de pensamento, recordação e raciocínio que relacionamos com a vida mental humana.

Em poucas palavras, em consideração do anterior, a teoria sociocultural, assim como Suárez Guerrero, não negam o papel dos fatores biológicos na explicação global da ontogénese, mas “La explicación natural posee un límite cuando trata de dar cuenta de los procesos psicológicos superiores que responden de manera fundamental a una

influencia social y cultural [...]” (Suárez Guerrero, 2010, p. 23). A esfera genética, portanto, encontra-se atravessada pelos fatores sociais e culturais. O próprio Piaget, criador da teoria do desenvolvimento genético, descreve como a inteligência se desenvolve ao longo da vida, através da interação do indivíduo com o meio e não como alguns críticos a interpretavam, de forma rígida, argumentando que o sujeito alcança a sua plenitude cognitiva através de processos exclusivamente naturais ou de amadurecimento.

Assim, a consciência e as funções psicológicas humanas "criam raízes" no espaço externo, na relação com objetos e pessoas. Não resultam das associações reflexas de um cérebro imerso num vazio social, mas sim da construção resultante de uma relação (Suárez Guerrero, 2010). Neste sentido, a teoria desenvolvida por Vigotsky fornece um instrumento valioso para estudar e tentar compreender os processos de formação social da mente.

Então, o que é a aprendizagem para a teoria sociocultural? Suárez Guerrero (2010) afirma que “el aprendizaje es un proceso de reestructuración subjetiva (internalización)¹ a partir de los instrumentos de mediación cultural en condiciones de interacción social (intersubjetividad)” (p. 24). Desta forma, internalização e interação social estão interligados e definem o processo de aprendizagem.

Por outro lado, na perspectiva sociocultural, a mediação é um processo organizado de interação social que transforma funções psicológicas elementares em funções superiores, como o pensamento abstrato, a memória complexa ou a autorregulação. Ela ocorre de duas formas interligadas: a mediação instrumental, que envolve o uso de ferramentas externas e de signos simbólicos — sendo a linguagem o signo central no desenvolvimento humano —, e a mediação social, que se realiza nas interações interpessoais, sobretudo através da linguagem. Nesse contexto surge a Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como a distância entre aquilo que o sujeito já consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com a ajuda de adultos ou pares mais

¹ Internalização é definida como o processo de reestruturação do social no individual (Suárez Guerrero, 2010, p. 25)

capazes. É precisamente nesse espaço de colaboração que se concretiza a aprendizagem, pois a interação social e a linguagem permitem ao ser humano ultrapassar os limites biológicos e evoluir cultural e cognitivamente.

2.2. A aprendizagem cooperativa

Até este momento, foi exposta a fundamentação teórica da psicologia sociocultural que sustenta a estratégia pedagógica da Aprendizagem Cooperativa (AC); de seguida, importa esclarecer o seu modo de funcionamento.

Neste subcapítulo, apresentar-se-á uma definição da AC; a seguir uma secção sobre o papel do professor na AC; a continuação os elementos da cooperação; posteriormente serão expostas as características das equipas diferenciando um grupo tradicional de um grupo de AC; a continuação descreve-se a técnica de agrupamento utilizada para a formação dos grupos, o perfil HADA; outra secção explicita as vantagens e desvantagens da AC; seguidamente far-se-á uma referencia sobre a influência da AC para o desenvolvimento da expressão oral e, por último, apresentar-se-á a técnica de Jigsaw.

2.2.1. O que é Aprendizagem Cooperativa?

Diversos investigadores propõem definições da AC, entre os quais se consultaram Balkcom (1992), Coll (1984), Suárez Guerrero (2010), Guitert e Jiménez (2000) e Johnson, Johnson e Holubec (1993 e 1999). Após a análise das diferentes perspetivas destes e de outros autores, Suárez Guerrero (2010) apresenta uma definição para compreender melhor esta metodologia.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que busca garantizar las condiciones intersubjetivas de aprendizaje organizando equipos de estudiantes, de tal forma que al trabajar juntos en torno a metas comunes, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo (p. 61).

Nesta definição o autor reconhece quatro componentes fundamentais da estratégia, eles são: um sistema de ação docente estruturado, uma forma de interação baseada na interdependência recíproca entre os alunos, uma unidade de ação organizada em

equipas com características específicas e uma prática orientada para a internalização, na qual todos os membros trabalham em conjunto para alcançar metas comuns e progredir individual e coletivamente (Suárez Guerrero, 2010).

Antes de prosseguir, importa distinguir a aprendizagem cooperativa da aprendizagem colaborativa. Embora os dois conceitos sejam frequentemente usados como sinónimos, na realidade apresentam diferenças significativas. A distinção central reside no grau de estruturação do processo de aprendizagem: na aprendizagem cooperativa esse grau é elevado, cabendo ao professor uma intervenção mais marcada na organização das atividades; já na aprendizagem colaborativa, o grau de estruturação é reduzido, o que implica uma menor intervenção do professor e uma maior autonomia das equipas na gestão das diferentes etapas da aprendizagem. Suárez Guerrero (2010) afirma que ambas são formas de interação que envolvem graus de reciprocidade e responsabilidade com a tarefa considerando a cooperação como uma forma de colaboração.

2.2.2. O papel do docente na Aprendizagem Cooperativa

Do capítulo anterior pode-se perceber que na AC o docente – mediador social – atua na prática de ensino-aprendizagem com o objetivo de desenvolver, no estudante, as aprendizagens na Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa tarefa docente vai mais além do simples apoio pedagógico (explicação). O professor deve, de acordo com Johnson et al. (1994), organizar as suas aulas, programas e cursos de forma cooperativa, concebendo atividades adaptadas às necessidades pedagógicas, aos programas de estudo, às disciplinas e às características dos alunos. Além disso, é importante identificar as dificuldades que alguns estudantes possam apresentar no trabalho em grupo e intervir de modo a aumentar a eficácia da aprendizagem cooperativa.

Todo isto, expressa Úriz Bidegáin (1999), não acontece da noite para o dia, mas avança-se de forma gradual até se consolidar uma figura que mantenha coerência com o modelo proposto. A equipa de trabalho do autor afirma: “Somos conscientes de que todo cambio surge desde la reflexión y necesita tiempo para producirse” (Úriz Bidegáin, 1999, p.36).

Todo professor que procura aplicar a estratégia de Aprendizagem Cooperativa acaba por se questionar: qual é o meu papel neste modelo? Como devo agir? De que maneira posso apoiar os alunos para que aprendam em conjunto?

Os autores Úriz Bidegáin (1999) e Suárez Guerrero (2010), mencionam três elementos fundamentais para responder às questões colocadas, que se resumem no seguinte quadro:

Quadro 2 – Funções do professor na AC

O professor deve procurar ser		
mediador	observador	facilitador da autonomia na aprendizagem
a) desenha atividades cooperativas; b) reflete sobre o que se pretende desenvolver; c) organiza o material, o espaço da sala de aula, os grupos e o papel que cada aluno deverá desempenhar em cada tarefa. d) procura desenvolver nos alunos um conjunto de competências sociais prévias para o funcionamento da equipa, melhora o estilo de comunicação, distribui materiais de trabalho, fixa o tempo, molda o ambiente, etc.	a) atua em segundo plano e observa as interações; b) intervém de acordo com as dificuldades; c) recapitula e relembra os acordos e as propostas para que os alunos não percam o sentido da experiência no seu conjunto; d) dinamiza a cooperação; e) valoriza o processo de resolução e o resultado da cooperação.	a) cede paulatinamente o controlo das atividades; b) favorece a toma de decisões realizando atividades abertas para que os alunos possam decidir que fazer, que caminhos seguir, etc.; c) promove a valoração do próprio trabalho.

Nota: De acordo com Úriz Bidegáin (1999, pp.37-39) e Suárez Guerrero (2010, p. 85).

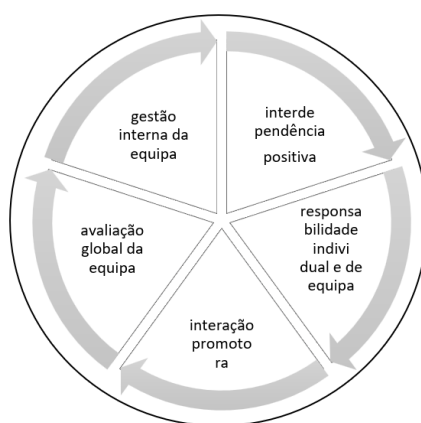
O quadro mostra a importância e complexidade do papel do docente, que deixa de ser mero transmissor e torna-se um guia que promove cooperação, reflexão e autonomia. Suárez Guerrero (2010) afirma que “[...] el aprendizaje cooperativo sin la asistencia docente no funciona” (p. 85).

Por outro lado, para organizar as aulas de forma que os alunos trabalhem cooperativamente, o professor deve saber quais são os elementos básicos da cooperação que serão descritos a continuação.

2.2.3. Elementos da cooperação

O funcionamento eficaz de um grupo depende de determinadas dinâmicas internas. Segundo Johnson et al. (1998), sempre que duas pessoas interagem existe potencial para a cooperação; no entanto, esta só se concretiza quando certas condições estão presentes. Esses elementos essenciais da cooperação são apresentados a seguir.

Figura 1: Características da equipa de Aprendizagem Cooperativa



Nota: Adaptação a partir de Suárez Guerrero (2010, p. 63) e Johnson et al. (1999, p. 9).

Uma equipa de aprendizagem cooperativa constitui uma unidade básica de intersubjetividade, representada na figura anterior pelo círculo, no qual os cinco elementos da cooperação são partes que se inter-relacionam. Assim, se algum desses elementos estiver ausente ou não for implementado adequadamente, a estratégia da AC não funciona na sua essência.

A primeira característica a definir é a interdependência positiva, que consiste em garantir que cada estudante perceba que está ligado aos outros de tal forma que não pode ter sucesso a menos que os outros também o tenham. Em cada aula, cada estudante assume a responsabilidade de aprender o conteúdo atribuído e de ajudar os colegas do grupo a aprendê-lo também, pois, como afirmam Johnson et al. (1998), “Each student achieves his or her learning goal if and only if the other group members achieve their” (p. 28). De acordo com estes autores, a interdependência pode ser reforçada através da aplicação de dinâmicas próprias da AC. O autor acrescenta ainda que a atribuição de papéis complementares aos membros da equipa contribui para potenciar

essa interdependência. Uma das várias técnicas para a distribuição dos papéis é o “Perfil HADA” (Secção 2.2.7).

O segundo elemento referido na figura anterior é a responsabilidade individual e de equipa que consiste no cumprimento das tarefas de cada membro para alcançar o objetivo da equipa. Assim, “el sentido de responsabilidad con la tarea personal, como con la tarea en conjunto, es el factor que contribuye a no descuidar la parte y el todo” (Suárez Guerrero, 2010, p. 64). Este elemento pode ser reconhecido e estimulado de acordo com Suárez Guerrero através da responsabilidade individual – cada um dos membros da equipa cumpre eficazmente a sua parte do trabalho – e responsabilidade pelo trabalho comum – quando os membros da equipa desenvolvem atividades para integrar eficazmente o trabalho individual com o da equipa. Nesse sentido, Johnson (1998) afirma que o docente pode estruturar a responsabilidade avaliando o desempenho de cada estudante através de um teste individual, pedir-lhe que explique a um colega o que aprendeu ou observar o grupo, registando as contribuições de cada membro. O objetivo é que cada participante se torne mais forte individualmente, aprendendo em conjunto para, mais tarde, conseguir um melhor desempenho autónomo.

O terceiro elemento da figura é a interação promotora que se refere ao conjunto de atitudes que incentivam a motivação pessoal e da equipa. “La ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuyen a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común” (Suárez Guerrero, 2010, p. 64).

De acordo com Johnson (1998) e Suárez Guerrero (2010), a interação cooperativa pode ser identificada e estimulada a partir de dois indicadores. O primeiro corresponde à promoção do êxito individual e coletivo, que implica garantir que os estudantes contribuam ativamente para o sucesso uns dos outros, interagindo face a face através de ajuda, apoio, encorajamento e reconhecimento dos esforços dos colegas.

Em segundo lugar, destaca-se a importância do companheirismo orientado para o objetivo comum, que se manifesta quando os membros desenvolvem uma identidade de equipa e partilham entre si diferentes materiais.

Outro elemento da cooperação mencionado na figura anterior é a gestão interna da equipa. Segundo Suárez Guerrero (2010), isto acontece quando “los miembros del equipo coordinan y planifican sus actividades de manera organizada y concertada a través de planes y rutinas, como también a través de la división de funciones para alcanzar la meta común de equipo” (p. 65). Por outro lado, Johnson sublinha que solicitar a estudantes sem preparação prévia que colaborem tende a ser ineficaz. As competências cooperativas — como liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e gestão de conflitos — devem ser ensinadas com o mesmo rigor e intencionalidade com que se transmitem as competências académicas. (Johnson et al., 1998).

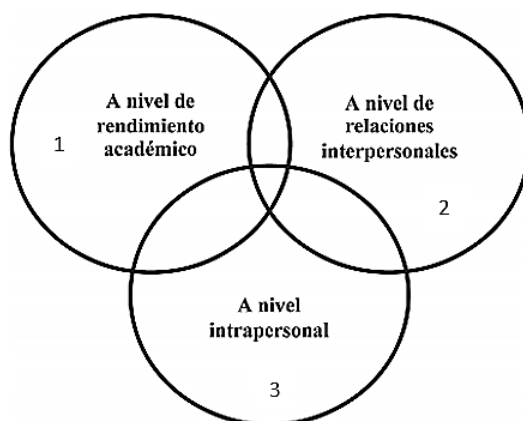
Por último, os autores mencionam como quinto elemento a avaliação global da equipa. Trata-se de uma reflexão sobre se o desempenho conjunto permite alcançar o objetivo da equipa e em que medida a participação pessoal contribui para esse fim na dinâmica cooperativa. Os estudantes devem refletir sobre os processos utilizados, de modo a encontrar formas de otimizar tanto a própria aprendizagem quanto a dos colegas. Isso envolve: a) analisar quais ações contribuíram ou dificultaram a consecução dos objetivos de aprendizagem; b) preservar relações de trabalho eficazes; e c) decidir que comportamentos devem ser mantidos ou modificados — seja para simplificar processos complexos, prevenir erros, desenvolver competências de trabalho em equipa ou aperfeiçoar práticas já existentes (Johnson et al., 1998, p. 30). A avaliação deve igualmente ser realizada pelo docente, sendo capaz de reestruturar as aulas de modo a transformá-las progressivamente em espaços de cooperação, adaptar o processo de aprendizagem às necessidades de estudantes específicos e intervir sempre que seja necessário melhorar a eficácia de um grupo que não esteja a funcionar adequadamente.

2.2.4. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

Para justificar a importância da AC como estratégia pedagógica é relevante explicar os benefícios que esta oferece para a aprendizagem. Do mesmo modo, conhecer as suas limitações possibilita ao docente intervir de forma consciente, buscando superá-las.

Segundo Suárez Guerrero (2010) existem três dimensões que sintetizam os contributos de Jonhson (1994/1999) e Slavin (1999). O autor apresenta os benefícios comprovados da investigação sobre a experiência de AC na seguinte figura:

Figura 2: Potencial educativo da AC



Fonte: Suárez Guerrero (2010, p.71).

Relativamente ao primeiro benefício, grande parte dos estudos nesta área revelou que a AC influencia significativamente o desempenho académico dos estudantes. Suárez Guerrero (2010) refere o trabalho de Ovejero (1990), que analisa os resultados de uma série de estudos independentes sobre a eficácia da aprendizagem cooperativa. Esses estudos confirmam que os alunos que aprendem em condições de interação cooperativa experimentam melhores desempenhos académicos do que em situações não cooperativas. Segundo Johnson et al. (1999), a aprendizagem cooperativa conduz a maior produtividade e desempenho face ao trabalho competitivo ou individual, promovendo retenção a longo prazo, motivação intrínseca, dedicação às tarefas e pensamento crítico. Além disso, favorece a transferência do conhecimento para novos contextos, uma vez que, ao discutir e construir o saber em conjunto, os alunos reforçam a capacidade de aplicar o aprendido em diferentes situações.

Por outro lado, Suárez Guerrero (2010) salienta a seguinte questão: a AC melhora o desempenho de estudantes com um elevado nível de aproveitamento? O autor expressa que alguns estudantes preferem trabalhar sozinhos, mas a verdade é que os estudos também revelam que o intercâmbio entre pares com níveis de conhecimento

heterogêneos se revela educativamente proveitosa, pois tende a potenciar — e não a limitar — a aprendizagem. Assim, a interação cooperativa em contextos educativos diversos pode favorecer um melhor desempenho acadêmico para todos.

Relativamente ao segundo ponto, sobre as relações interpessoais, “las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y las relaciones entre los estudiantes [...] muestran, en general, que este tipo de aprendizaje puede ayudar a superar las barreras que impiden la amistad y la interacción entre estudiantes” (Slavin, 1999, p. 61, citado em Suárez Guerrero, 2010, p. 74). Algumas evidências nas relações interpessoais positivas (integração social) mostram aumento do espírito de equipa, relações de apoio e compromisso, apoio pessoal e escolar, valorização da diversidade e coesão. (Jonhson et al., 1999, p. 10). Comparada com procedimentos individualistas ou competitivos, a AC promove o desenvolvimento da empatia, o aluno tenta ver as coisas desde a perspetiva do outro, evitando o egocentrismo e a fixação das próprias opiniões.

No mesmo sentido, a aprendizagem cooperativa também consolida qualidades interpessoais como a assertividade, a confiança, a assistência, etc., reforçando a ideia de que "o outro" não é uma negação do próprio desenvolvimento, mas alguém com quem é necessário caminhar e entender-se (Suárez Guerrero, 2010).

Por fim, no que diz respeito ao fortalecimento intrapessoal, Johnson (1999) afirma que a AC contribui para a melhoria da saúde mental dos estudantes, uma vez que favorece o ajustamento psicológico e reforça o “eu”, a integração, a autoestima, o sentido de identidade e a capacidade de enfrentar adversidades e situações de tensão. É importante destacar que, com a AC, os alunos têm maior probabilidade de sentirem-se valorizados, dignos e satisfeitos consigo próprios. Segundo Marina e López, esse “sentimiento de la propia eficacia es uno de los componentes de la autoestima que forma parte del sentimiento de felicidad” (Marina e López, 2001, 302, citadas em Suárez Guerrero, 2010, p. 77).

Os três benefícios mencionados não ocorrem automaticamente. Eles dependem da forma como o docente planifica e conduz a aprendizagem cooperativa, bem como das características dos estudantes. Assim, a cooperação deve ser entendida não somente

como uma técnica pedagógica, mas como uma prática educativa que, quando bem orientada, amplia as possibilidades de cada aluno se reconhecer como competente, valioso e capaz de contribuir para o grupo e para o seu próprio crescimento.

Quanto às desvantagens, a aplicação da AC envolve algumas limitações e dificuldades que por vezes pode levar os docentes a deixar esta prática num segundo plano ou evitá-la. Suárez Guerrero (2010, p. 78) assinala três aspetos que impedem a sua aplicação:

1. Uma organização institucional educativa centrada na individualidade
2. Atitudes erradas de professores e alunos em relação à cooperação
3. Problemas próprios da dinâmica da aprendizagem cooperativa

No que refere ao primeiro aspeto, o autor explica que a organização do sistema educativo promove condutas e conceições profissionais behavioristas. Os programas curriculares, os objetivos académicos, a distribuição horária, a organização da sala e a avaliação maiormente sumativa reforçam o modelo de atuação tradicional, deixando de fora qualquer forma de organização da interação cooperativa. Os docentes encontram-se arraigados ao sistema tradicional e qualquer tipo de prática diferente é visto como secundário ou até de duvidosa reputação. Estas afirmações foram feitas por Suárez Guerrero no ano 2010 e, apesar do avanço no âmbito educativo, a prática tradicional, em alguns contextos, continua vigente ainda hoje.

Por outro lado, em relação ao segundo ponto, Suárez Guerrero (2010) expressa que os professores e os alunos têm uma ideia errada da AC. Esta dificuldade está ligada à anterior. Por exemplo, uma primeira impressão profissional em relação à aprendizagem cooperativa provoca inquietação no docente que pensa que organizar a cooperação entre estudantes implica trabalhar menos. Para Pujolàs, essa discrepância entre professores e a cooperação deve-se à resistência secular à mudança (Pujolàs em Suárez Guerrero, 2010, p. 79). Também, os docentes tendem a trivializar a AC pensando que terão horas de trabalho leve e que esta prática reporta horas de ócio tanto para eles quanto para os estudantes. Isto acontece porque o próprio docente não está habituado a ele próprio cooperativamente no seu entorno. Muitas vezes a AC é vista pelos estudantes como uma atividade pouco digna de ser avaliada, o que os leva a considerá-

la como um simples divertimento escolar. Outro inconveniente é a incompreensão entre os próprios colegas da equipa porque não sabem ou não querem partilhar o sucesso. No entanto, os estudantes costumam receber bem esta prática concordando em trabalhar em equipa, mas as suas atitudes (também arraigadas ao método tradicional) não permitem que interatuem de forma recíproca (interdependência positiva), evidenciando-se competência entre eles pelo mérito pessoal. Como refere Suárez Guerrero (2010), “[e]sto genera la percepción del otro como un obstáculo, alguien a quien superar, más que como un condiscípulo comprometido con los mismos fines de trabajo en equipo. Está claro que cooperar es más que interactuar” (p. 80).

Existe, na transição de atitudes negativas para as positivas da AC, um vício recorrente em alguns estudantes que se resistem à participação produtiva: o chamado “efeito carona”. Isto acontece quando alguns membros da equipa fazem todo o trabalho e os outros viajam de graça (Slavin, 1999, citado em Suárez Guerrero, 2010). Outra dificuldade na equipa é a presença do estudante dominante, que não compreende que o ritmo de aprendizagem dos colegas pode ser diferente, assumindo o controle total da atividade. Além do estudante dominante, os estudantes que simplesmente não querem participar e os estudantes tímidos costumam ser um problema para a prática da AC. Para resolver estes inconvenientes o docente deve ser um mediador, dar estímulo e seguimento constante às equipas para pensar a solução mais viável.

Em consideração de tudo o anterior, quais serão então as dificuldades próprias da interação cooperativa referidas no terceiro ponto? Suárez Guerrero (2010) afirma que isto tem a ver com a estrutura da ação cooperativa que supõe o desenvolvimento de competências sociais nos alunos e um “saber fazer” (conhecimento técnico-pedagógico) por parte do docente. O desenvolvimento destas duas capacidades pode levar muito tempo, mas o valor educativo da AC é inequívoco, “no es sólo útil para aprender a cooperar, sino para aprender a ser” (Suárez Guerrero, 2010, p. 82).

As funções do docente cooperativo foram expostas no capítulo 2.2.2 e correspondem-se ao saber fazer. Ainda assim, adverte Suárez Guerrero (2010), estas funções apresentam uma série de dificuldades que afetam o papel do docente, esses problemas foram assinalados por Lobato (1990):

- Diferentes ritmos e níveis de trabalho dos alunos.
- Aprendizagem e atitudes individualistas muito acentuadas nos alunos.
- A falta de preparação do corpo docente disposto a utilizar estas metodologias.
- Dificuldade em encontrar critérios e modalidades para a avaliação cooperativa.
- A falta de apoio ou convergência da equipa docente.
- A mentalidade das famílias centrada apenas em determinados métodos.

Assim, pode-se observar que promover a AC não é uma tarefa fácil, existem tantos benefícios como dificuldades. Saber refletir sobre o seu desenvolvimento ajuda a estimular e reduzir os problemas. Suárez Guerrero (2010) acredita que a AC é uma das poucas práticas educativas em que se pode esperar muito quando conduzida adequadamente.

2.2.5. A AC como estratégia para o desenvolvimento da participação oral

Como já referido anteriormente, uma das áreas em que a AC reporta benefícios é o desempenho académico do aluno. Trabalhar em equipas, especificamente através de técnicas de AC, permite que os alunos possam discutir, explicar e construir o conhecimento juntos. É neste ambiente de interação que os alunos desenvolvem funções psicológicas superiores normalmente por meio da linguagem, que atua como meio — ou seja, como ambiente — no qual se realizam acordos e consensos entre os interlocutores.

Diante disso, não seria relevante promover na sala de aula um espaço em que a mediação social (interação com um especialista ou entre iguais) possa ocorrer em múltiplas situações de comunicação, especialmente entre os alunos? Atendendo a isto, Avedaño e Miretti (2013) afirmam que a mudança na educação linguística da infância, adolescência e juventude deve começar por reconhecer que nada é mais estranho à aula de língua do que o silêncio: a fala deve entrar nas salas de aula. Embora todos tenhamos capacidade inata para aprender a linguagem, somos desiguais na sua utilização. Falar na aula: por paradoxal que pareça, esse é o desafio inovador que nos espera (Avedaño e Miretti, 2013, p. 40)

2.2.5.1. Obstáculos e apoios necessários na expressão oral

Os autores antes mencionados, expressam palavras de um professor argentino, Bianchi Bustos, que afirma: Se o objetivo final é que os alunos se tornem ouvintes e falantes ativos, a instituição educativa deve promover oportunidades para participar em situações de troca oral em que seja necessário expor, argumentar, explicar, formular, solicitar, pedir, debater, etc., com pares e adultos, sobre diferentes conteúdos curriculares e outros temas da vida escolar e/ou extracurricular (Bianchi Bustos, em Avedaño e Miretti, 2013). Uma das estratégias propostas pelos autores é criar espaços de discussão a volta de um tema e durante um limite de tempo estipulado.

Aguilar (2016) expressa que, segundo os autores Cassany (1998) e Amor (2003), os estudantes encontram-se muito mal preparados para expressarem-se oralmente, em público, e interagirem com os pares e com o professor. Além de dificuldades próprias da pronúncia, sobretudo na leitura expressiva; o abuso de clichés, bordões, palavras-comodim; a pobreza de vocabulário, etc., mencionam os problemas de inibição e os bloqueios de palavra generalizados. Amor (2003) deteta alguns problemas de expressão oral que surgem com alguma frequência mesmo em níveis escolares mais elevados:

- alunos que não falam e se recusam a falar; que falam com extrema dificuldade e, por isso, se retraem; que falam constrangidos, receosos e diminuídos nas suas capacidades;
- receio de manifestar a opinião, medo de cair no ridículo;
- dificuldades no campo linguístico-discursivo;
- dificuldades no plano da construção e coerência discursivas;

Aguilar (2016) fez uma pesquisa sobre as formas de intervenção nas necessidades orais detetas na sala de aula, assim apresenta um quadro que resume a proposta de Cassany (1998) e Badia et al. (1988) para compreender as necessidades de expressão oral dos alunos e atuar em consequência:

Figura 3: Tipos de comunicação oral

“Comunicaciones orales”		
“Singulares” (el receptor o receptores no tienen la posibilidad inmediata de responder)	“Duales” (dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor)	“Plurales” (tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y receptor)
“Autogestionadas” (autoregulación del discurso)	“Plurigestionadas” (interacción y colaboración comunicativa)	
Destrezas de exposición oral	Destrezas de conversación	

Fonte: Aguilar, 2016, p. 27.

Embora a exposição oral seja a competência mais trabalhada nas aulas, Cassany (1998) destaca que as maiores dificuldades surgem nas interações conversacionais entre alunos. O trabalho em grupo permite observar problemas como a falta de escuta, o monopólio da palavra ou a inibição. Sendo a conversação (situações orais “plurigeridas”), a forma mais recorrente de comunicação em sala de aula, justifica-se que estas situações sejam trabalhadas pedagogicamente.

Cassany (1998), afirma que uma das metodologias que se centram especialmente no trabalho destas comunicações é a AC. Contudo, para o autor, um dos requisitos prévios para a colocar em prática é formar e consolidar as equipas de alunos e desenvolver as suas competências sociais (trocar informação, escutar, falar, fazer perguntas e dar respostas, colaborar numa conversa, num diálogo, numa tarefa linguística, etc.). No entanto, outros autores como Suárez Guerrero (2010) e Jonhson et al. (1999) defendem que essas competências e outros benefícios da AC se adquirem de forma gradual. Por isso, os diferentes tipos de comunicação (figura 3) devem ter o seu lugar no espaço da aula dedicado à expressão oral, embora se deva colocar maior ênfase nos discursos plurigeridos, à medida que o aluno cresce. Nessas interações plurigeridas ocorrem microcompetências da expressão oral, que abrangem a conversação (poligestão) e a exposição oral (monogestão). Por exemplo, incluem-se o planeamento e a condução do

discurso, a gestão da interação e a negociação do significado — recorrendo a estratégias de produção, compensação e correção —, bem como o domínio de aspetos não verbais, como a voz, os gestos e o olhar, essenciais para a eficácia da comunicação.

A aplicação destas microcompetências varia com a idade, Cassany (1998) propõe muitas estratégias didáticas em que os estudantes mais velhos podem praticá-las, entre elas a chuva de ideias, a leitura em voz alta e a discussão, que foram as estratégias mais utilizadas nesta investigação-ação nas duas disciplinas, especialmente na área de Português por se tratar de um dos problemas identificados durante a observação.

2.2.6. As características das equipas: grupo tradicional vs grupo de AC

Nas secções anteriores verificam-se todos os elementos inerentes à cooperação, assim como as vantagens e dificuldades da implementação da AC. Por isso, vários autores, entre eles Cassany (2004), Suárez Guerrero (2010) e Jonhson et al. (1999), concordam que para tirar proveito da estratégia e contornar algumas dificuldades é importante fazer a distinção entre grupo tradicional e grupo de AC. Segundo Cassany (2004), um grupo de alunos só se transforma numa verdadeira e eficaz equipa de aprendizagem após um processo prolongado de formação, pois, ao contrário da equipa, o grupo reúne-se ocasionalmente sem treino nem conhecimento mútuo. No mesmo sentido, Suárez Guerrero (2010) sublinha que aprender a trabalhar em conjunto é fundamental: mais do que a soma dos seus membros, uma equipa implica cooperação, interdependência e responsabilidade partilhada em torno de objetivos comuns de aprendizagem. Por último, Jonhson expressa que, ao contrário de um grupo de AC — que reúne todos os elementos mencionados anteriormente —, no “[...] grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto” (Jonhson et al., 1994/1999, p. 7). O autor também reforça a ideia de trabalho em equipa em atividades estruturadas cooperativamente.

Resumidamente, apresenta-se a continuação a distinção entre grupo tradicional e grupo de AC na seguinte figura.

Figura 4: Distinção entre grupo tradicional e grupo de AC

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener <i>larga vida</i> .
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos <i>organizados</i> , sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. <i>Autoevaluación</i> . Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. <i>Formación y entrenamiento</i> . El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Nota: Cassany (2004, p. 12).

Do quadro anterior, destaca-se os pontos 1 e 3 do grupo da equipa, que evidenciam a importância da intervenção do docente na sua constituição. Nesse sentido, existem várias estratégias para o fazer, por exemplo, o professor pode formar grupos usando critérios múltiplos escalonados, cruzando dimensões como desempenho, competências sociais ou motivação; mapas sociométricos, que analisam relações interpessoais para promover inclusão e evitar exclusões, etc. A continuação, explica-se a técnica do perfil HADA, que foi a selecionada para o projeto de investigação implementado.

2.2.7. O perfil HADA

Para garantir o sucesso dos grupos de AC e assegurar o seu funcionamento equilibrado, é fundamental que todos os membros compreendam de que forma podem contribuir e valorizem o trabalho uns dos outros. Assim, para além das tarefas inerentes à atividade, cada aluno deve assumir um papel específico no grupo. Segundo Johnson (1994/1999), a definição de papéis dentro dos grupos de Aprendizagem Cooperativa traz um conjunto de vantagens.

- Reduz a probabilidade de que alguns alunos adotem uma atitude passiva ou, pelo contrário, dominante dentro do grupo.

- Garante que o grupo utilize as técnicas básicas de trabalho em equipa e que todos os membros aprendam as práticas necessárias.
- Cria uma interdependência entre os membros do grupo, a qual se estabelece quando lhes são atribuídos papéis complementares e interligados.

Para Suárez Guerrero (2010) além de distribuir funções para cada membro da equipa, também é necessário assegurar a heterogeneidade do grupo de AC: “La heterogeneidad, en sus distintos matices, es necesaria para crear una Zona de Desarrollo Próximo entre iguales” (p. 94). A heterogeneidade assegura o potencial de controvérsia na dinâmica cooperativa, o que leva os alunos a tentar superar discrepâncias entre ideias, crenças, informações, opiniões ou pontos de vista divergentes. Também, permite melhorar atitudes e comportamentos sociais superando certas ideias de intolerância face às diferenças e ajudando a valorizar positivamente a diversidade cultural e individual das pessoas, isto é, aceitar o outro com confiança.

Além da questão da constituição heterogénea das equipas, Suárez Guerrero (2010) expõe que é igualmente importante decidir o número de membros que as compõem. Não se trata apenas de um aspeto quantitativo, mas sobretudo da qualidade da interação, o número de participantes de um grupo influencia as tarefas que este deve realizar. Embora a dimensão dependa em grande medida da natureza da tarefa, recomenda-se que se trabalhe preferencialmente em equipas pequenas, entre dois e seis elementos, no máximo.

Em consideração de todo o anterior, escolheu-se a técnica chamada Perfil HADA de Gessler e Uhlig-Schoenian (2022) para analisar as características de cada aluno sobre aspetos relacionados com a forma de trabalho individual e com os outros. Segundo os autores, existem fortalezas e debilidades numa equipa, as primeiras surgem quando os membros do grupo têm confiança mútua e quando cada membro utiliza as suas fortalezas pessoais na equipa. Portanto, é imperativo para o docente e para os próprios alunos saber quais são as suas fortalezas. As segundas surgem quando os membros de uma equipa se bloqueiam mutuamente e/ou quando faltam determinadas capacidades (perfis). Assim, um grupo formado apenas por pessoas criativas terá muitas ideias, no entanto, haverá dificuldades na sua aplicação. A utilização do perfil HADA possibilita

identificar as fortalezas de cada aluno e organizar as equipas de acordo com a diversidade de perfis (capacidades).

Figura 5: Modelo original do questionário Perfil HADA

Siga línea por línea . Distribuya puntaje de 4, 3, 2 y 1 por línea. 4 significa "corresponde con precisión"/ 1 significa "corresponde muy poco"/ 2 y 3 responden a las etapas intermedias. Cuando haya evaluado la primera línea, pase a la siguiente. Cuando haya terminado, haga la suma columna por columna .				
A	Soy emprendedor.	Me gusta trabajar con otros	Me gusta desarrollar ideas nuevas.	Me gusta analizar las situaciones
B	Me gusta llegar a la meta rápidamente.	Me importa que haya un buen ambiente.	Me gusta ir por caminos nuevos.	Me gusta trabajar de manera minuciosa.
C	Me gusta asumir responsabilidad.	No me cuesta acoplarme.	Me gusta crear propuestas nuevas.	No me cuesta opinar de manera objetiva.
D	Transmito un aire de ser dominante.	Transmito el aire de ser retraído.	Transmito un aire de inquietud.	Causo una impresión de muy responsable en los demás.
E	No me gusta perder el tiempo.	No me gustan las discusiones.	No me gusta la rutina.	No me gusta apurar las cosas.
F	Me importa que haya avances.	Me importa el ambiente en el equipo.	Me importa la diversidad en el equipo.	Me gusta que todos trabajen con exactitud.
	Suma Ha	Suma Ag	Suma De	Suma An

Nota: Gessler e Uhlig-Schoenian (2022, p. 14).

Na linha inferior do perfil HADA apresentam-se as funções ou papéis em que cada aluno apresenta maior fortaleza. As abreviaturas correspondem às funções de: o executor (Ha=*hacedor*) é a pessoa orientada para metas, toma a iniciativa e supervisiona o progresso do grupo; o agrupador (Ag), que valoriza o trabalho conjunto e um bom clima de equipa, evitando conflitos; o desenvolvedor (De), que traz criatividade e inovação e o analista (An), que trabalha com rigor e organização (Gessler e Uhlig-Schoenian, 2022).

O questionário utilizado para identificar o perfil de cada aluno foi adaptado de acordo com as recomendações da professora cooperante (Anexo 1). As características das funções também foram ajustadas (Anexo 2) considerando a fonte original e os contributos de Johnson (1999).

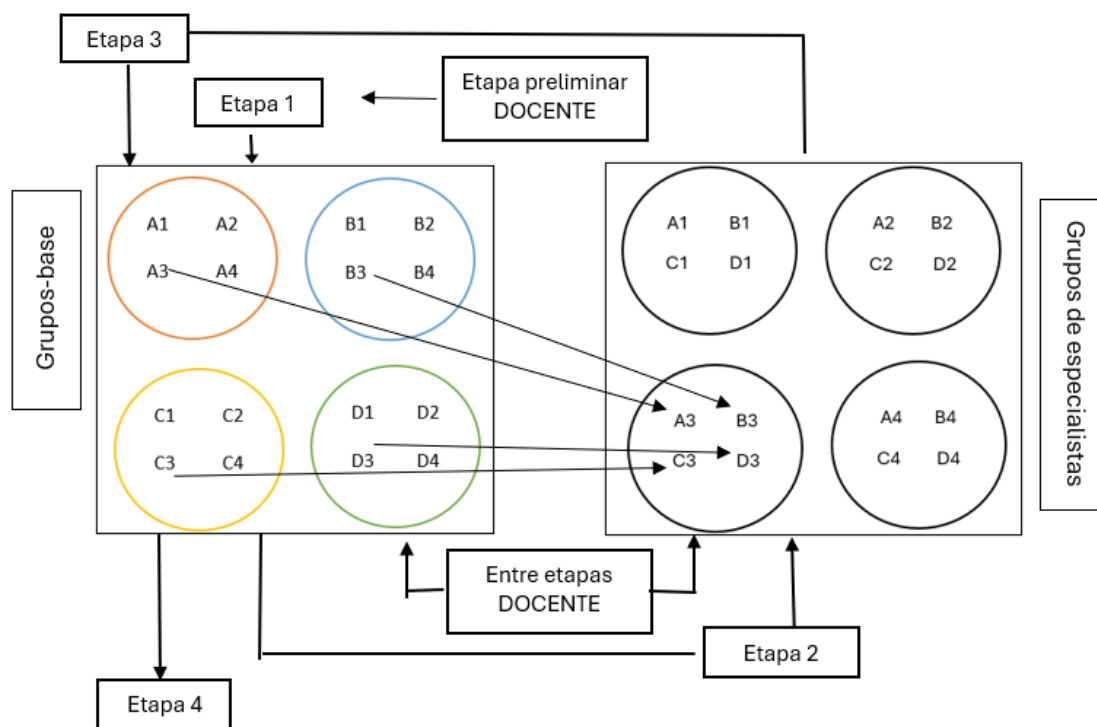
2.2.8. Jigsaw: uma técnica de Aprendizagem Cooperativa

Todos os benefícios da estratégia de AC e as características da cooperação antes mencionados podem ser desenvolvidos através da implementação de diversas técnicas

de trabalho em equipa, como a leitura partilhada, onde cada aluno lê um parágrafo e resume o anterior; a técnica 1-2-4, em que os alunos refletem individualmente, depois em pares e finalmente em equipa; ou a folha giratória, em que todos contribuem sucessivamente para cada parte da tarefa. Uma dessas técnicas é a de Jigsaw, que foi a escolhida para ser implementada nesta investigação-ação. O método *Puzzle*, Jigsaw ou Quebra-Cabeças, desenvolvido por Aronson na década de 1970, mais precisamente em 1971, na Universidade do Texas em Austin (EUA), destaca-se pela sua grande versatilidade para o desenvolvimento de diferentes propósitos curriculares e em diversos contextos educativos.

É uma técnica cooperativa de ensino e aprendizagem em que um tema específico é dividido em várias partes ou unidades, de acordo com a quantidade de integrantes da equipa, normalmente entre três e cinco (Pabst e Winkler, s.d., p. 1). Os grupos-base têm cada um dos seus membros atribuídos a um grupo de especialistas distinto. Cada grupo de especialistas consulta e discute uma parte ou unidade diferente que lhe foi designada (por exemplo, um documento, vídeo ou outra fonte de informação autossuficiente). Os especialistas têm a responsabilidade de estudar o tema em profundidade e construir uma compreensão uniforme e, em seguida, retornam aos respetivos grupos-base, onde cada membro explica aos colegas o que acabaram de aprender. Para melhor compreensão da dinâmica vários autores (entre eles Aronson [1978] Jonhson et al. [1999], Suárez Guerrero [2010], Pabst e Winkler [s.d], etc.) descrevem passos ou etapas na realização da atividade. A seguinte figura mostra as etapas que foram seguidas no âmbito desta investigação e que se explicam a continuação.

Figura 6: As etapas da técnica de Jigsaw



Nota: Adaptação própria à figura 3 de Suárez Guerrero (2010, p. 107).

Etapa preliminar: Antes do início da dinâmica, compete ao professor selecionar o tema ou o problema, ajustado ao nível de desempenho acadêmico dos estudantes. Cabe-lhe igualmente escolher o material mais adequado e dividi-lo em tantas partes quantos forem os membros dos grupos-base (Suárez Guerrero, 2010, p. 107). Nesta etapa é importante que o docente explique a dinâmica aos estudantes.

Etapa 1: Os estudantes formam grupos-base compostos por três a cinco membros —na figura: A1, A2, A3, A4 constituem um grupo e assim sucessivamente. O número de integrantes do grupos-base deve corresponder ao número de unidades temáticas. Cada estudante recebe uma parte distinta da leitura ou do conteúdo — na figura o tema é dividido em quatro partes ou unidades temáticas, por essa razão, em cada grupo há uma parte igual: A1, B1, C1, D1, e assim sucessivamente (Pabst e Winkler, s.d).

Etapa 2: Os estudantes deixam os seus grupos-base e reúnem-se em grupos de especialistas, nos quais todos se concentram numa única unidade do conteúdo — por exemplo, todos os membros analisam a parte 1 da leitura/conteúdo. Nesta etapa

distinguem-se três momentos: leitura do conteúdo — individual ou em grupo (por exemplo: 10-20 minutos) —; a discussão/debate da leitura — em que os estudantes analisam e discutem as características mais relevantes e os pontos essenciais da sua parte do material (entre 10-20 minutos) —; e, por fim, o momento de consenso — no qual os alunos devem concordar na informação que irão transmitir ao seu grupo-base (entre 5-10 minutos). Em todo o processo deve-se incentivar a realização de anotações (Pabst e Winkler, s.d.).

Etapa 3: Após o trabalho especializado, os estudantes voltam aos seus respectivos grupos-base e apresentam uma minixposição aos colegas da equipa sobre a unidade de conteúdo que lhes foi atribuída. Concluem a tarefa criando um produto (documento ou objeto). O produto deve ser aprovado pela equipa (grupo-base) para a avaliação docente e divulgação geral (Suárez Guerrero, 2010).

Etapa 4: Como etapa final, a atividade pode ser concluída com: a) uma sessão de síntese e debate em turma, seja em uma apresentação na sala de aula ou através do intercâmbio entre as equipas (Suárez Guerrero, 2010); ou b) uma avaliação formativa ou sumativa. A sessão de síntese oferece ao docente a oportunidade de identificar e corrigir possíveis situações de má interpretação, pressupostos incorretos ou erros de compreensão que possam surgir. (Pabst e Winkler, s.d).

Entre etapas: A atividade docente deve ser constante dentro dos grupos de especialistas, bem como nos grupos-base, especialmente quando nestes surgem problemas relativos à compreensão e profundidade dos conteúdos de aprendizagem, assim como problemas relacionados com o funcionamento da equipa (Suárez Guerrero, 2010, p. 108).

O processo, antes descrito, garante que todos os alunos participem ativamente e que a estratégia de AC seja efetiva, promovendo a responsabilização individual e a construção coletiva do conhecimento.

2.3. A AC nos documentos normativos e de referência de Português e Espanhol

Paralelamente, a Aprendizagem Cooperativa (AC) está contemplada nos documentos normativos e de referência que estruturam o sistema educativo português, nomeadamente nas disciplinas de Português e Espanhol. Neste capítulo, apresentam-se esses documentos e destacam-se os pontos-chave que se alinham com a estratégia aqui proposta.

2.3.1. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*

O PASEO (Martins et al., 2017) é um documento de referência do sistema educativo português, essencial para articular e harmonizar o trabalho dos diferentes agentes educativos, promovendo decisões integradas no desenvolvimento curricular. O seu objetivo é formar cidadãos autónomos, ativos e responsáveis, estruturando-se em princípios, visão, valores e áreas de competências.

É precisamente numa das áreas de competências, especificamente a do relacionamento interpessoal, que há referências diretas à importância da AC.

As competências na área de relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais [...] As competências associadas a relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Martins et al., 2017, p. 25)

Verifica-se que o documento valoriza a aprendizagem em situações de relacionamento interpessoal, sendo a prática educativa da AC uma das estratégias que promove a partilha, a cooperação/colaboração e a valor de apreender com outros. Estas interações permitem desenvolver atitudes, valores e as condutas referidas no documento.

Um dos descritores operativos para esta área de competência refere: “Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos” (p. 25). Tudo isto lembra-nos as etapas da técnica de Jigsaw em que os alunos praticam e desenvolvem todas estas competências.

Por outro lado, noutras áreas de competências referidas no documento, encontraram-se descritores que mencionam indiretamente algumas características da AC que têm a ver com os benefícios desta prática – o aproveitamento, a melhoria das relações interpessoais positivas e o fortalecimento a nível intrapessoal. Assim, na área do pensamento crítico e pensamento criativo o aluno deve ser capaz de “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis [...] com vista à tomada de posição fundamentada” (p. 24). Consequentemente, na área de linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber. Desta forma, os alunos devem ser capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras)” (p. 21). Também, na área de informação e comunicação os alunos devem ser capazes de organizar a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência (Martins et al., 2017). Por último, na área de desenvolvimento pessoal e autonomia os alunos devem ser competentes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos (p. 26).

Por fim, no capítulo das implicações práticas encontram-se as alterações nas práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Uma dessas ações está orientada para a implementação da AC, nesse sentido o documento sugere ao docente: “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Martins et al., 2017, p. 31).

2.3.2. As Aprendizagens Essenciais

Trata-se do conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da sua escolaridade obrigatória, servindo como um guia para a organização e avaliação do ensino em Portugal. Estas aprendizagens baseiam-se no PASEO (Martins et al., 2017) e visam consolidar aprendizagens, desenvolver as competências e permitir a diferenciação pedagógica nas escolas.

As AE na disciplina de Português de 11.º ano (Direção Geral da Educação, 2018b) encontram-se organizadas da seguinte forma: o domínio (oralidade, educação literária, escrita leitura e gramática), seguido dos conhecimentos, capacidades e atitudes; ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos e os descritores do perfil dos alunos. Nestes últimos, refere-se as áreas de competências do PASEO (Martins, et al., 2017) e especifica-se qual delas está presente nas ações estratégicas desenvolvidas pelo aluno. Assim, na leitura dos descritores das AE para o perfil dos alunos, encontram-se habilidades que a dinâmica de AC visa promover. Por exemplo: nos diferentes domínios o aluno deve adquirir competências de comunicação, respeito pela diferença/pelo outro, participação/colaboração, organização, criatividade, indagação e conhecimento.

Por outro lado, os descritores das AE para Espanhol de 11.º ano do ensino específico (Direção Geral da Educação, 2018a) são o resultado de cruzar os documentos reguladores e os programas para o Ensino Secundário com as orientações do PASEO (Martins, et al., 2017), do *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (Conselho da Europa, 2001) e, pontualmente, do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

O documento orienta a aprendizagem através de uma abordagem comunicativa, promovendo tarefas e projetos significativos para alunos e docentes (Direção-Geral da Educação, 2018a). Nele, destacam-se três competências estruturantes: comunicativa (compreensão, interação e produção oral e escrita), intercultural (relação entre elementos culturais e sociolinguísticos) e estratégica (planeamento, realização e avaliação de tarefas).

Nas AE para Espanhol de 11.º ano do ensino específico, a subcompetência mais recente é a mediação oral e escrita, introduzida no Volume complementar do QECR (Conselho da Europa, 2020), como se poderá observar no capítulo seguinte. Esta subcompetência também (e não só) está relacionada com o conceito de mediação proposto por Vigotsky, que serve de base à prática pedagógica da Aprendizagem Cooperativa.

Os conhecimentos, capacidades e atitudes relacionadas com a mediação oral e escrita referidos nas AE e que se relacionam com AC, são: ordenar e reformular informações para terceiros, parafrasear e resumir documentos e transmitir instruções oralmente ou por escrito, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a comunicação eficaz no grupo (Direção Geral de Educação, 2018a)

2.3.3. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a mediação é uma das quatro principais atividades linguísticas, juntamente com a receção, a produção e a interação. Esta subcompetência é incluída no QECR em 2001, mas a conceção de mediação é realmente desenvolvida e ampliada no Volume Complementar do QECR (Conselho da Europa, 2020) devido à crescente diversidade linguística e cultural das nossas sociedades. No Volume complementar apresentam-se escalas de descritores para as diferentes atividades e estratégias de mediação, numa versão mais abrangente do conceito de mediação (Conselho da Europa, 2020, p. 21).

O termo mediação refere-se ao processo social e cultural de criar condições para a comunicação e cooperação, neutralizando tensões e facilitando a compreensão entre indivíduos com diferentes competências linguísticas e culturais (Conselho da Europa, 2020). Para efeitos práticos, o QECR distingue três tipos principais de mediação: mediação de textos, mediação de conceitos e mediação da comunicação, que frequentemente se inter-relacionam.

No contexto da aprendizagem cooperativa, a mediação de conceitos é a mais relevante, pois envolve tornar conceitos complexos em acessíveis, facilitando a construção coletiva de conhecimento e a interação eficaz entre colegas (Conselho da Europa, 2020). Essa

forma de mediação inclui, entre outras ações: colaborar em grupo, liderar atividades, organizar a interação e estruturar o discurso para apoiar o raciocínio coletivo. A seguir apresentam-se alguns indicadores referidos no QEER e que se relacionam com a AC.

Quadro 3 – Indicadores da mediação de conceitos

Colaboração em grupo	Definir as próximas etapas do trabalho coletivo. Estabelecer metas, processos e etapas de trabalho. Pedir que os membros expliquem seu raciocínio.
Liderança e organização do trabalho em grupo	Gerir e facilitar a comunicação dentro do grupo. Intervir quando necessário para avançar a discussão. Adaptar as próprias intervenções para apoiar a comunicação de forma adequada.
Mediação cognitiva ou construção de conhecimento	Formular perguntas que estimulem o raciocínio lógico. Estruturar intervenções de forma lógica e coerente. Oferecer suporte para que cada membro ou o grupo construam novos conceitos por si mesmos.

Nota: Criação própria seguindo o Volume complementar (Conselho de Europa, 2020, pp. 122 e 125)

Por outro lado, as competências de mediação de textos e da comunicação complementam este processo, permitindo clarificar, resumir ou transmitir informações e favorecer a compreensão mútua em contextos multilingues e multiculturais, utilizando estratégias que facilitam a comunicação e o entendimento coletivo (Conselho da Europa, 2020). No que respeita às estratégias, algumas delas já foram mencionadas na página anterior e que estão referidas nas AE, neste sentido o QEER acrescenta outras, como por exemplo: relacionar o novo conhecimento com o saber prévio, o que pode ser feito por meio de perguntas que ativem experiências anteriores, pela comparação entre conceitos já conhecidos e ideias novas, ou ainda pela apresentação de exemplos e definições claras. Outra estratégia importante é adaptar a linguagem ao grupo, seja através da paráfrase ou da reformulação de frases para maior clareza. Isso garante que todos os participantes compreendam a informação, mesmo que possuam diferentes níveis de domínio da língua ou do conteúdo. Além disso, no processo de cooperação, também pode ser útil simplificar textos ou mensagens, destacando informações-chave, eliminando repetições desnecessárias e excluindo o que não for relevante para os

objetivos do grupo. Essa simplificação contribui para que o trabalho seja mais eficiente e que todos os membros possam participar de forma equitativa (Conselho da Europa, 2020).

2.4. O envolvimento escolar

O conceito de envolvimento escolar tem vindo a assumir crescente relevância nos estudos sobre educação, sobretudo em virtude da sua relação direta com a motivação, o rendimento académico e a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem. A investigação em torno deste constructo é diversa e tem-se intensificado a partir de 2018 (Campos et al., 2020), o que evidencia na atualidade a pertinência do tema no campo da investigação educativa. Entre os principais referentes destacam-se Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Carniel (2004), Espinosa e Heidemann (2004) e Sun (2018), cujas contribuições oferecem bases teóricas sólidas para a compreensão do conceito.

A continuação, apresentar-se-á a postura de alguns autores relativamente à definição do envolvimento escolar e explorar-se-á a sua natureza multidimensional, sublinhando as implicações para o processo de ensino- aprendizagem.

2.4.1. O envolvimento definido pela comunidade científica

Para vários autores, o envolvimento é um processo operacional subjacente à motivação, sendo esta o ímpeto para o envolvimento. Por muito tempo, os conceitos de motivação e envolvimento foram tratados como equivalentes. Contudo, na tentativa de explicar a ocorrência de desempenhos académicos desiguais entre os estudantes, os investigadores concluíram que “o conceito de motivação, por si só, não era suficiente para abarcar a complexidade do fenómeno.” (Harris, 2008, citado em Fiscarelli et al., 2022, p. 5). Para Reschly e Christenson “a motivação é necessária, mas não suficiente para o engajamento” (Reschly e Christenson, 2012, p.14, citados em Fiscarelli et al., 2022, p. 5)

O envolvimento escolar é geralmente compreendido como um fenómeno multidimensional que integra aspetos comportamentais, emocionais, cognitivos e contextuais. Ele reflete tanto a participação ativa do aluno nas atividades escolares

quanto a sua conexão com a escola e com o processo de aprendizagem. Além disso, envolve fatores internos, como aspetos psicológicos, neurais e biológicos, que interagem com o contexto escolar e respondem às variações ambientais. De modo geral, o envolvimento é entendido como o compromisso ativo e a atenção concentrada do aluno, distinguindo-se de uma participação superficial ou apática. Essa perspectiva destaca sua importância para o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes (Carniel, Espinosa e Heidemann [2024], Fredricks et al. [2004], Newman et al. [1992], Reeve [2012] e Sun et al. [2022]).

Na literatura portuguesa, Veiga (2012) define o envolvimento como

[...] a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação), trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de resposta aos problemas nas escolas dos nossos dias (p. 442).

Por seu lado, Tavares et al. (2016) consideram que o envolvimento do aluno na escola é “um fator influente dos resultados dos alunos e protetor de situações de interrupção e abandono” (p. 514). Os autores seguem o posicionamento de Markwell (2007) que considera que o envolvimento escolar contribui para um maior empenho, dedicação e compromisso dos alunos face às atividades escolares, surtindo efeitos positivos nas aprendizagens (Tavares et al., 2016).

No mesmo sentido, Silva et al. (2020) expressam que o envolvimento dos alunos na escola tem sido operacionalizado de modo a expressar o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola e motivados para aprender. Os autores afirmam que o conceito tem natureza multidimensional, sendo frequentemente referidas as seguintes dimensões: comportamental, emocional/afetiva, cognitiva e académica (Silva et al., 2020). Neste aspeto, o da multidimensionalidade, concordam com Veiga (2012), diferindo na definição da última dimensão.

Após a análise das diferentes conceições, apresentam-se de seguida as dimensões referidas anteriormente.

2.4.2. Dimensões do envolvimento escolar

A natureza multifacetada do envolvimento também se reflete na literatura de pesquisa. Fredricks, et al. (2004) define três dimensões do envolvimento, nomeadamente a comportamental, emocional e cognitiva. O comportamental refere-se à participação em atividades académicas e extracurriculares, essencial para o sucesso escolar e prevenção do abandono. O emocional envolve reações a professores, colegas e à escola, influenciando vínculos e motivação. O cognitivo centra-se no investimento pessoal, incluindo reflexão e esforço para compreender ideias complexas e dominar competências difíceis (Fredricks et al., 2004)

Noutro enquadramento, Reeve (2012) expressa que o envolvimento escolar apresenta quatro aspetos distintos, mas altamente inter-relacionados: comportamental, emocional, cognitivo e agenciativo. Dos quatro aspetos, o último é o mais recente na investigação, sendo definida pelo autor como a contribuição intencional, proativa e construtiva dos alunos em relação à instrução recebida; ou seja, trata-se do processo em que o estudante procura ativamente criar, aprimorar e personalizar o seu próprio aprendizado (Reeve, 2012, citado em Campos et al., 2020).

Sublinha-se que a dimensão agente do envolvimento foi proposta por Reeve e Ching-Mei (2011). Segundo os autores, o modelo de Fredricks (2004) contempla um fluxo educacional linear em que o aluno reage somente à tarefa dada pelo professor, enquanto o modelo que adiciona o envolvimento agente considera as ações dos alunos como um fator de transformação das atividades educacionais. Assim, o fluxo é cíclico, em que o envolvimento influi no contexto, e este modifica o envolvimento. A continuação, descreve-se todas as dimensões do envolvimento, incluindo a dimensão agenciativa.

A dimensão comportamental

Grande parte da pesquisa sobre esta dimensão centra-se nos chamados aspetos comportamentais do envolvimento do aluno com a escola, referindo-se a comportamentos observáveis, que indicaria quão absorvidos os alunos estão nos trabalhos escolares e extracurriculares (González, 2010).

González (2010) e Veiga (2012) propõem exemplos que ajudam a verificar o envolvimento do aluno nesta dimensão. Apresenta-se um quadro que combina as duas propostas.

Quadro 4 – Indicadores do envolvimento na dimensão comportamental

Categoria	Exemplos / Indicadores
Comportamento em sala de aula	Perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, prestar atenção ou estar distraído, comportamento positivo, cumprimento das regras, ausência de comportamento disruptivo
Frequência / Assiduidade	Frequência às aulas, faltar às aulas
Desempenho acadêmico / Tarefas	Estar preparado para as aulas, fazer os trabalhos de casa, tirar apontamentos, grau de realização das tarefas, participação em atividades acadêmicas/ tarefas/dinâmicas
Atividades extracurriculares / Co-curriculares	Participação em atividades extracurriculares ou co-curriculares, envolvimento em atividades relacionadas à escola
Compromisso / Esforço	Trabalho árduo e consistente, esforço para aprender, empenho na realização das tarefas

Nota: Criação própria a partir de González (2010, pp. 17-18) e Veiga (2012, p. 446).

A dimensão afetiva ou emocional

Alguns autores denominam esta dimensão como o “componente psicológico” do envolvimento do estudante com a escola e a educação, destacando a relevância das conexões afetivas no ambiente escolar e nas aulas. Fredricks et al. (2003, 2004; citados em González, 2010) acrescentam que esta dimensão se baseia na noção de “atratividade”, abrangendo as reações positivas e negativas dos alunos em relação aos professores, colegas, atividades acadêmicas e à escola como um todo. González (2010) afirma que “as relações com os alunos são importantes, mas, como se pode ver pelas abordagens socio-críticas, também é necessário prestar atenção à «natureza» delas” (p. 21). As conexões positivas dos alunos com a sua escola influenciam o resultado académico e a diminuição de problemas de convivência ou violência. Pelo contrário, a ausência de ligação afetiva provoca desafeição, maior risco de abandono escolar; fracos resultados académicos e problemas de convivência ou comportamentos desviantes.

González (2010) e Veiga (2012) propõem exemplos que ajudam a verificar o envolvimento do aluno nesta dimensão. Apresenta-se um quadro que combina as duas propostas:

Quadro 5 – Indicadores do envolvimento na dimensão afetiva

Categoria	Exemplos/ Indicadores
Atitudes e sentimentos em relação à escola	Sentir-se parte da escola; valorizar o próprio sucesso escolar; sentir-se seguro na escola, querer e gostar de estar na escola (interesse vs. aborrecimento); aceitar ou rejeitar às regras e valores escolares.
Vínculos emocionais	Ligar-se afetivamente aos professores, colegas e outros membros da comunidade escolar; sentir apoio social; sentir um clima escolar positivo.
Atitudes e sentimentos em relação à turma/grupo	Aceitar ou rejeitar às regras da turma; sentir-se confortável com a turma.
Conexão social e comunitária	Sentir-se parte da comunidade; valorar a qualidade das relações com professores e colegas; gerar laços sociais que fortalecem o ajustamento escolar; sentir-se parte de grupos escolares.

Nota: Criação própria a partir de González (2010, pp. 18-21) e Veiga (2012, p. 445).

A dimensão cognitiva

Refere-se basicamente ao investimento psicológico do aluno na sua aprendizagem, bem como aos aspetos relacionados com a motivação e as estratégias metacognitivas do aluno — aprendizagem autónoma e a responsabilidade de a melhorar (González, 2010). Segundo González (2010), a importância desta dimensão reside no facto de que, além das condutas e emoções observáveis, os aspetos cognitivos são essenciais, pois apenas a implicação cognitiva genuína conduz à aprendizagem.

González (2010) e Veiga (2012) propõem exemplos que ajudam a verificar o envolvimento do aluno nesta dimensão. Apresenta-se um quadro que combina as duas propostas.

Quadro 6 – Indicadores do envolvimento na dimensão cognitiva

Categoria	Exemplos/ Indicadores
Investimento psicológico/Motivação	Atitude positiva ou não perante a aprendizagem; interesse nas atividades/dinâmicas; perseverança, disponibilidade para compreender ideias e dominar habilidades difíceis; aceitação de desafios e curiosidade.
Estratégias metacognitivas e de autorregulação	O aluno atua no processamento da informação, procura relações, gere a informação e elabora planos de execução; aplica a memorização; mostra autocontrole no processo de aprendizagem.

Nota: Criação própria a partir de González (2010, pp. 22-23) e Veiga (2012, p. 446).

A dimensão agente ou agenciativa

Esta dimensão, proposta por Reeve e Tseng em 2011, é definida pelos autores como o a “contribuição intencional, proativa e construtiva dos alunos em relação à instrução recebida, ou seja, é o processo proativo do aluno em tentar criar, aprimorar e personalizar o aprendizado” (Reeve, 2012, em Campos et al., 2020, p.222).

A percepção do aluno como participante ativo permite-lhe exercer influência real no processo de ensino-aprendizagem, o que favorece a ligação entre metas de aprendizagem e envolvimento agenciativo. Esta orientação potencia a capacidade de lidar com situações novas e desafiantes e estimula a participação construtiva.

Quadro 7: Indicadores do envolvimento na dimensão agenciativa

Categoria	Exemplos/Indicadores
Aluno como agente da ação/ Expressão dos estudantes	iniciativas próprias, intervenções nas aulas para exprimir as minhas opiniões, diálogo com o professor, sugestões feitas aos professores para melhorar as aulas, partilha de opiniões e preferências com os professores e colegas, reflexão de sentimentos durante atividades.

Nota: Criação própria a partir de Hidiroğlu e Sungur (2015), Silva et al. (2020) e Veiga (2012)

Por outro lado, a investigação sobre o envolvimento agenciativo é ainda relativamente recente e limitada, pelo que pouco se sabe acerca da sua relação com as orientações de objetivos. Contudo, Reeve e Lee (2014) sustentam que, quando os professores

promovem um clima de sala de aula centrado na aprendizagem e no progresso pessoal, os alunos tendem a investir mais esforço, a experienciar prazer no trabalho árduo, a recorrer a estratégias cognitivas mais profundas e a encarar os outros como fontes de conhecimento, apoio e colaboração. Assim, esses estudantes demonstram envolvimento em todas as suas dimensões — comportamental, emocional, cognitiva e agenciativa (Hidiroğlu e Sungur, 2015).

Segundo os autores, o foco encontra-se em aprender o máximo possível e melhorar as suas competências, em vez de um envolvimento meramente conformista (Hidiroğlu e Sungur, 2015).

3. Descrição do estudo

O presente capítulo tem como finalidade expor o percurso seguido na concretização da investigação. Na primeira secção procede-se à definição da metodologia de investigação-ação, destacando as suas características fundamentais. Na segunda secção apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados mobilizados no âmbito deste estudo. Por último, no terceiro, descreve-se o plano de intervenção nos dois grupos em que foi realizado o estudo.

3.1. Metodologia da investigação-ação

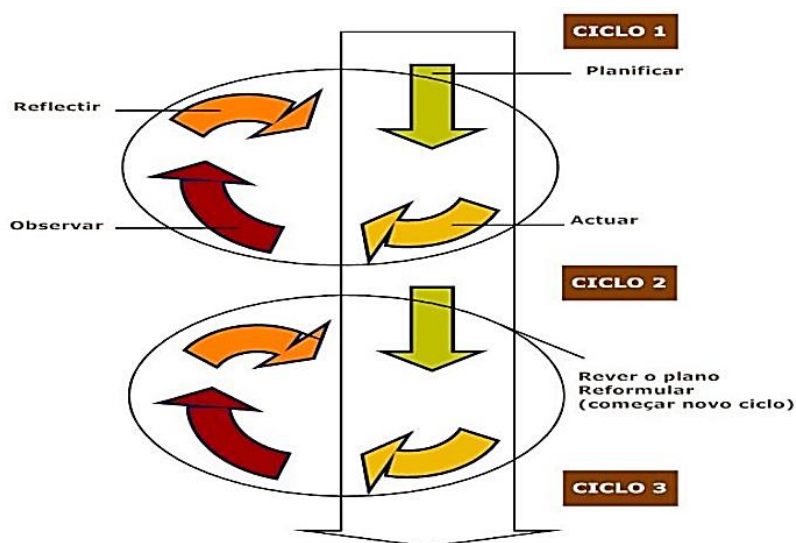
Este processo de investigação foi desenvolvido com base nos princípios da investigação-ação. Especificamente, definindo como campo de investigação o contexto educativo, Watts (1985) “refere que a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (Coutinho, 2014, p. 408)

Neste quadro, importa compreender de que forma esse processo se desenvolve. Assim, a investigação-ação caracteriza-se pela ação (mudança) e pela investigação (compreensão), mas como é que esse processo se desenvolve? Dick (1999) expressa que isto acontece na alternância entre ação e reflexão crítica numa relação de espiral ou ciclo. Neste sentido, o ciclo posterior é aperfeiçoado (planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática) com base na experiência e conhecimento obtido do anterior (Coutinho, 2014). Por este motivo, afirma Coutinho (2014), este tipo de investigação não é somente uma metodologia para estudar; é, também, uma forma de ensino no desenvolvimento profissional do investigador envolvido. Sendo o investigador um sujeito ativo da investigação que provoca mudanças no entorno que investiga, preocupa a muitos académicos tradicionais, o carácter objetivo deste tipo de investigação. Nesse sentido, os autores afirmam que o relato deve ser “orientado pela preocupação de ser honesto, de descrever detalhadamente aquilo que se observou e de se ser rigoroso” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 295). Para que isto seja possível o investigador deve recolher dados na fonte e obter as perspetivas de todas as partes envolvidas. Como assinalado anteriormente, “o resultado da investigação terá sempre

um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 43, citado em Coutinho, 2014, p. 412).

Coutinho (2014), baseando-se em Kemmis (1989), apresenta um gráfico que descreve o processo de investigação-ação, em que se observa um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua.

Figura 7: Os momentos da Investigação-ação



Nota: Kemmis (1989) citado em Coutinho (2014, p. 415).

De facto, para iniciar um ciclo em espiral, primeiro é necessário um começo a partir do qual se originam um conjunto de procedimentos que provocam um movimento circular que dá início a um ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação (Coutinho, 2014, p. 415). Considerando que este processo pretende provocar mudanças nas práticas educativas, é normal que o ciclo se repita e se alargue no tempo para melhorar os resultados.

A vivência destas fases na prática pedagógica permitiu compreender que o processo de investigação-ação não se reduz a uma sequência linear, mas traduz-se num movimento dinâmico e reflexivo. No seguimento das características propostas por Coutinho (2014), a professora, nesta investigação, teve a oportunidade de, na fase da planificação, repensar as suas práticas, identificar fragilidades e desenhar estratégias mais adequadas ao contexto das turmas, isto em cada ciclo de investigação. Na fase de atuação, evidenciou-se a importância da flexibilidade, pois nem sempre a execução decorre como

previsto, exigindo adaptações imediatas. Já no momento de observação, verificou-se o valor da análise crítica, uma vez que a recolha de dados e a reflexão sobre os resultados permitiram não apenas avaliar o impacto da intervenção, mas também fundamentar decisões futuras para a próxima planificação didática. Assim, a prática pedagógica adquire um carácter formativo e transformador, onde o professor assume o papel de investigador da sua própria ação, promovendo uma melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na fase de observação antes mencionada foram imprescindíveis a utilização de técnicas e instrumentos que permitiram recolher dados, em cada ciclo de investigação-ação. Em termos metodológicos propriamente ditos, a investigação-ação pode recorrer à generalidade dos métodos de outros planos de investigação e a técnicas quantitativas e qualitativas, embora, [...] a tendência que predomine seja a de se privilegiarem as técnicas qualitativas (Bisquerra, 1989, citado em Coutinho, 2014, p. 412). No caso desta investigação foram utilizadas ambas técnicas.

De seguida, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação-ação, nomeadamente a observação, o questionário e a entrevista. Explicitar-se-á a forma como cada um destes métodos foi implementado, reservando-se para o capítulo quatro a descrição detalhada do tratamento e da análise dos dados obtidos.

3.2.1. Observação

Segundo Lüdke e Marli (1988), planear a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. Para focar o olhar, realizou-se, primeiro, uma observação geral do contexto escolar e das características e dinâmica das turmas envolvidas. Isto permitiu identificar os problemas que justificaram a necessidade de intervenção pedagógica e a partir da qual surge este estudo. Durante o decorrer da prática pedagógica esta observação foi tornando-se cada vez mais específica, permitindo refletir sobre as ações de intervenção e os resultados, para,

consequentemente, traçar um novo plano de ação. Para isso, recorreu-se à observação direta e indireta.

A observação direta implica contacto imediato do professor com o fenómeno analisado, mesmo quando registado por escrito, permitindo ao observador aproximar-se da perspetiva dos sujeitos e compreender os significados que atribuem à realidade e às suas ações (Luca e Kienen, s.d.; Lüdke e Marli, 1988). Relativamente a esta investigação, a observação foi registada num “diário” que permitiu voltar às situações e refletir sobre elas. Num primeiro momento, documentaram-se atitudes dos alunos, atividades propostas pelas docentes, desempenho académico dos estudantes, tempo de realização das tarefas, etc. tentando avançar de um olhar mais geral a outro mais específico, segundo a proposta de intervenção. Por este motivo, numa etapa mais avançada da intervenção pedagógica, especificamente na área de Português, utilizaram-se grelhas de observação focando o olhar no problema identificado (Reis, 2011), com especial atenção à dimensão comportamental do envolvimento, que inclui a participação entre os seus indicadores. De acordo com isto, as grelhas focaram-se na participação oral e permitiram guiar a análise para uma discussão mais fina e aprofundada dos comportamentos ou acontecimentos observados nessa área, nomeadamente a participação dos alunos que não costumam falar, a reação dos alunos tímidos e inseguros e a organização do discurso. Reis (2011) propõe a realização de uma grelha focada em que o docente-investigador assinale escalas de observação do comportamento e espaços para comentários gerais que permitam o esclarecimento de certas opções do observador. Nesse sentido, a grelha utilizada para a observação da participação oral contém uma escala Likert para avaliar o nível dessa participação e espaços onde se registaram alguns comentários (Anexo 3).

Por outro lado, na área de Espanhol, recorreu-se à observação indireta. Este tipo de observação é realizado quando o professor observa o fenómeno a partir dos produtos da intervenção pedagógica (Luca e Kienen, s.d). Este modo de observação permite delimitar o problema da pesquisa, para intervir de outras formas nas próximas práticas pedagógicas. Nesse sentido, houve sempre um produto final que possibilitou realizar a observação indireta e que foram analisados atendendo a quatro critérios relacionados

com a área de Espanhol e a AC. O primeiro tem a ver com a participação efetiva de todos os membros do grupo – cada aluno contribuiu de maneira significativa para o resultado final?; o segundo, avalia a qualidade comunicativa – a tarefa demonstra que os alunos conseguem usar a língua-alvo de forma funcional, coerente e adequada ao contexto?; o terceiro, se refere ao conhecimento – o produto final reflete a compreensão e aplicação de conteúdos estudados, mostrando aprendizado coletivo?; e o último critério foca-se no processo de cooperação – ainda que a observação seja indireta, é possível inferir, a partir da organização e qualidade do produto final, se a técnica cooperativa (Jigsaw) foi bem implementada. Desta forma a observação indireta possibilitou avaliar tanto o desempenho individual como os efeitos da interação cooperativa, permitindo analisar a sua influência no envolvimento escolar.

3.2.2. Questionário

Latorre (2005) refere que o questionário “[e]s el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (p. 66). Segundo o autor, um questionário tem três aspetos determinantes, a população, os recursos disponíveis e o propósito. Nesta investigação a população a quem se dirigiu os questionários esteve conformada pelos alunos das duas turmas de 11.º ano da Escola Secundária de Rio Tinto, uma da área de Espanhol e outra de Português. No que refere aos recursos disponíveis, as perguntas foram formuladas na plataforma de *Google Forms*, por apresentar diversas vantagens, entre as quais se destacam o acesso gratuito e a facilidade de criação e edição; a distribuição simples, a fácil acessibilidade e a análise imediata dos resultados quantitativos. No entanto, duas desvantagens verificadas foram, por um lado, que alguns alunos não respondiam o inquérito, mesmo quando solicitado e realizado durante as aulas; por outro, houve situações em que o questionário, devido à falta de tempo em aulas, foi preenchido fora da escola o que reduziu a taxa de resposta. Estas situações sublinham a importância de um planeamento adequado para garantir maior participação dos alunos.

Em relação ao propósito dos questionários, o autor expressa que o questionário deve ter um objetivo claro e bem delimitado. Neste sentido, depois do primeiro ciclo de

investigação, realizaram-se dois questionários a cada turma com objetivos diferentes, nomeadamente avaliar as atividades implementadas e analisar a influência da AC no envolvimento escolar. O propósito do primeiro (Anexo 4 e 5) foi recolher a opinião dos alunos sobre o tipo de atividades implementadas e tinha como objetivo conhecer quais tarefas os motivavam mais, de forma a continuar ou modificar o tipo atividades nas consequentes planificações didáticas (questionário personalizado para cada área). O segundo questionário (Anexo 6) teve o objetivo de explorar aspetos essenciais para o bom funcionamento da cooperação, como a comunicação entre pares, o apoio mútuo, o reconhecimento de papéis e a assunção de responsabilidades dentro do grupo, além de avaliar o grau de envolvimento dos alunos nas quatro dimensões, medindo se estes se sentiram confortáveis, interessados e comprometidos com o processo de aprendizagem.

Por outro lado, após o segundo ciclo de investigação realizou-se um questionário (Anexo 7) que tinha como objetivo avaliar a perceção dos alunos relativamente à implementação da técnica cooperativa Jigsaw, analisando a forma como esta promove a participação de todos, a responsabilidade individual no seio do grupo, a partilha de conhecimentos entre pares e o interesse em experimentar outras estratégias de aprendizagem cooperativa.

Por último, cabe mencionar que as questões foram construídas a partir da escala Likert apresentando uma afirmação autodescritiva. Em seguida, oferecem como opção de resposta uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como *“concordo totalmente”* e *“discordo totalmente”*. Isto permite descobrir e conhecer os diferentes níveis de intensidade da opinião dos alunos a respeito do assunto avaliado (Oliveira, 2023).

3.2.3. Entrevista de grupo

Para esta investigação-ação considerou-se a realização de uma entrevista focalizada de grupo. Segundo Ferreira (2004), este tipo de entrevistas implica a reunião de indivíduos que partilham a vivência de uma experiência específica, sob a mediação de um entrevistador responsável pela condução do diálogo. No que concerne aos conteúdos,

privilegia-se a exploração das experiências subjetivas dos participantes relativamente ao tema que constitui o foco da discussão. Segundo a autora, interessa compreender o modo como as pessoas avaliam uma experiência e do hiato que geralmente existe entre as práticas e os discursos. Algumas características deste tipo de entrevista, destacadas por Ferreira (2004), referem-se ao facto de ser uma técnica estruturada e centrada num tema delimitado; à utilização de um guião para orientar a interação entre os participantes; e ao foco nas reações, opiniões ou crenças sobre um objeto específico, que, no contexto desta investigação-ação, corresponde à prática pedagógica. Nesse contexto, procedeu-se à realização de uma entrevista de grupo ao término do segundo ciclo de investigação que teve como objetivo a recolha das perceções dos participantes relativamente à implementação da prática pedagógica fundamentada nos critérios da Aprendizagem Cooperativa, e, especificamente neste segundo ciclo investigativo, sobre a técnica Jigsaw. Previamente, elaborou-se um guião destinado a orientar a discussão e, no dia da entrevista, selecionaram-se três alunos da turma de Português e três da turma de Espanhol. Para criar um ambiente confortável para os participantes, iniciou-se a sessão com a visualização de uma curta-metragem relacionada com a cooperação². Desta forma, procurou-se cumprir os critérios propostos por Latorre (2005) para a condução deste tipo de entrevista, nomeadamente reunir um grupo com um número reduzido de participantes, em ambiente descontraído e orientado por um moderador, com o objetivo de explorar opiniões e conhecimentos sobre o tema em estudo, promovendo a interação através da troca de ideias.

Adicionalmente, com o objetivo de registar com precisão as opiniões dos participantes, a entrevista foi gravada em áudio utilizando computador e telemóvel. As perguntas que orientaram a discussão encontram-se no Anexo 8. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral da sessão, preparando o material para a etapa seguinte de tratamento e análise dos dados que será explicado no capítulo 4.

² Yuzgul Denizcan (Diretor). (s.d.) La alegoría de las cucharas largas [cortometraje]. Productora EALLIN. <https://www.youtube.com/watch?v=ts6UVjapC3M>

3.3. Plano de investigação-ação

A intervenção pedagógica em cada uma das línguas foi estruturada em duas fases distintas, correspondentes a dois ciclos de investigação, de modo a permitir uma análise progressiva e sistemática do processo de ensino-aprendizagem. No caso da disciplina de Português, o primeiro ciclo de intervenção teve lugar durante o mês de janeiro, enquanto o segundo ciclo ocorreu em abril. Relativamente à disciplina de Espanhol, o primeiro ciclo de intervenção desenvolveu-se entre dezembro e janeiro, e o segundo ciclo decorreu nos meses de março e abril. Na secção seguinte, será apresentado o plano de intervenção pedagógica implementado em cada disciplina, descrevendo detalhadamente as atividades e objetivos de cada um dos ciclos de intervenção.

3.3.1. Área de Português

As unidades didáticas de Português foram delineadas em conformidade com os fundamentos da didática da língua e com os documentos normativos nacionais, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* – 11.º ano (Direção Geral da Educação, 2018b) e o PASEO (Martins, et al., 2017). Por outro lado, o plano de intervenção foi orientado para analisar os efeitos da técnica Jigsaw, enquanto estratégia de AC no desenvolvimento da participação oral dos alunos, problema previamente identificado em contexto de observação. Para esse fim, a expressão oral foi trabalhada a partir de excertos de textos literários obrigatórios, articulando-se com os domínios da leitura e da educação literária. Os objetivos foram definidos de acordo com a taxonomia de Bloom (Ferraz e Belhot, 2010), tendo as atividades evoluído progressivamente da leitura e interpretação literária até à expressão oral fundamentada. Do ponto de vista metodológico, o plano de aula seguiu a noção de “estratégia” proposta por Roldão (2009), entendida como competência profissional do professor que integra, de forma intencional e estruturada, diferentes atividades de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a abordagem da análise literária baseou-se em princípios lógicos — indutivo, dialético, simbólico, contextual e comparativo — que possibilitaram aos alunos estabelecer conexões significativas, interpretar simbolismos, debater ideias e situar as obras em diferentes contextos culturais e históricos, promovendo uma aprendizagem

crítica e o fortalecimento da competência oral. A continuação, descreve-se a atividade realizada com a turma em cada um dos ciclos de investigação-ação.

3.3.1.1. Primeiro ciclo de intervenção

A primeira planificação didática destinada a 11.º ano, versou sobre as cenas III e IV – primeiro ato – da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett que foi concretizada durante o mês de janeiro de 2025. As atividades foram desenvolvidas em três aulas, somando um total de 200 minutos. Atendendo às características da turma, em que a participação oral era deficiente, a implementação do trabalho de grupo tinha como objetivo principal motivar os alunos a se expressarem oralmente. Uma vez identificado o problema e definida a intervenção a implementar, o desenho das atividades foi orientado pelo tema central que constitui o objeto de investigação do presente estudo, enfocando as atividades para a promoção do envolvimento escolar e, principalmente, para o envolvimento comportamental a nível da participação oral. No que se refere à organização do trabalho em grupo, a distribuição dos alunos foi realizada a partir da estratégia do perfil HADA, descrita no ponto 2.2.7 do marco teórico, em articulação com as classificações obtidas na disciplina de Português. Esta opção fundamenta-se na perspetiva de Suárez Guerrero (2010), referida na mesma secção, segundo a qual a constituição de grupos cooperativos deve atender ao critério da heterogeneidade do desempenho académico. Para concretizar esta distribuição, os estudantes preencheram previamente o perfil HADA, o que possibilitou a atribuição de papéis ou funções em conformidade com a pontuação obtida. Deste processo resultou a formação de grupos heterogêneos, compostos por quatro e três alunos que se distinguiam tanto pelas habilidades e perfis identificados, como pelos níveis de desempenho académico. No que respeita à dimensão das equipas, o perfil HADA revelou-se coerente com as recomendações apresentadas por Suárez Guerrero (2010) e por Johnson et al. (1999), que sugerem a constituição de grupos de pequena escala, entre dois e seis membros, não ultrapassando este número. Considerando que a turma de Português era composta por 19 estudantes, procedeu-se à formação de quatro grupos com quatro integrantes e um grupo com três integrantes. Neste último, um dos alunos assumiu cumulativamente

duas funções, selecionadas em conformidade com as áreas em que apresentava maior destaque de acordo com os resultados do perfil HADA.

A atividade, que iria ser objeto de reflexão para este estudo, organizou-se da seguinte forma nas duas aulas ministradas: Em primeiro lugar, uma discussão grupal seguindo um guião de análise (Anexo 9) o que dava aos alunos a possibilidade de fazer hipóteses de leitura e trocar opiniões. Em segundo lugar, a partilha dos comentários sobre o trabalho feito por cada grupo. Após o trabalho de grupo, esperava-se uma maior participação oral, pois os alunos teriam a base da discussão prévia para ganhar segurança na hora de comunicar as suas ideias. Na segunda aula, para fechar esta unidade fez-se, com toda a turma, uma síntese sobre as características mais importantes das duas cenas trabalhadas, estas ideias foram organizadas numa tabela preenchida pelos alunos no quadro na medida que concordavam com as respostas (Anexo 10).

Após a intervenção, procedeu-se a uma reflexão sobre o trabalho em grupo. Embora nesta turma não tenham ocorrido conflitos devido ao temperamento dos alunos, verificaram-se, contudo, algumas desvantagens relacionadas com a cooperação, conforme as apontadas na Secção 2.2.4 sobre as atitudes erradas dos alunos sobre a cooperação. Entre elas destacou-se o denominado “efeito carona”, referido por Suárez Guerrero (2010), que se manifesta quando alguns membros da equipa assumem a totalidade do trabalho enquanto outros beneficiam do esforço coletivo sem contribuir ativamente. Para além disso, observaram-se também obstáculos ao desenvolvimento da expressão oral, tal como assinalado por Amor (2003) na Secção 2.2.5.1, particularmente entre os estudantes mais tímidos, que continuaram a apresentar dificuldades significativas em comunicar-se, revelando-se constrangidos e inseguros.

Estas dificuldades levaram a refletir sobre a própria prática e a implementação da AC, chegando à conclusão de que neste primeiro ciclo de intervenção, a falta de uma leitura aprofundada e a nula experiência do docente no que diz respeito à implementação da dinâmica, levou à realização de uma atividade grupal de carácter simples que, apesar de ter cumprido o critério do agrupamento heterogéneo — condição essencial para a constituição de um grupo cooperativo — bem como o número de integrantes por grupo recomendado por Suárez Guerrero (2010) e Johnson et al. (1999), não se consolidou

efetivamente como uma equipa nos moldes definidos pela estratégia prevista. Para resolver estes inconvenientes o docente deve ser um mediador, dar estímulo e seguimento constante às equipas para pensar a solução mais viável e sobre tudo estudar a cooperação. Assim, no segundo ciclo de investigação-ação fizeram-se algumas modificações que serão descritas a continuação.

3.3.1.2. Segundo ciclo de intervenção

A segunda planificação didática versou sobre o prefácio da segunda edição e introdução da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco que foi implementada no mês de abril de 2025. As atividades desta planificação decorreram no espaço de duas aulas, com um total de 150 minutos. Nesta oportunidade, diferentemente da primeira proposta, incluiu-se uma dinâmica de AC. Esta decisão foi tomada depois de uma leitura mais aprofundada sobre a AC e a guia da professora coordenadora que ajudaram a determinar a falha da estratégia, encontrando-se assim a ausência dos elementos da cooperação, especificamente da interdependência positiva mencionada na Secção 2.2.3. Nesse sentido, vários autores, entre eles Aronson (1978), Suárez Guerrero (2010) e Jonhson et al. (1999) propõem a implementação da técnica de Jigsaw, que é uma das dinâmicas que promove a AC. A implementação desta dinâmica possibilitou a promoção da interdependência positiva, entendida como a percepção, por parte de cada estudante, de que o seu próprio sucesso está intrinsecamente condicionado ao êxito dos colegas, não podendo ser alcançado de forma isolada. Por outro lado, conforme referido na Secção anterior, devido à limitada participação oral nesta turma, o planeamento das atividades foi orientado pelo tema central do presente estudo, com o intuito de promover o envolvimento escolar e, em particular, a participação oral como indicador da dimensão do envolvimento comportamental. Nesse sentido, a técnica Jigsaw foi adotada como estratégia de AC para alcançar esse objetivo.

No que diz respeito à atividade que representava a intervenção pedagógica, organizou-se da seguinte forma: Em primeiro lugar, iniciou-se com os alunos uma conversa para indagar o que pensavam sobre a cooperação e definir conjuntamente o que significa trabalhar em equipa. Em segundo lugar, após a conversa explicou-se a técnica Jigsaw utilizando uma figura da obra de Suárez Guerrero (2010) (Anexo 11). Em seguida, iniciou-

se a atividade, em que cada grupo de especialistas devia ler e trabalhar sobre uma parte do texto (Anexo 12). Nesta turma, manteve-se o agrupamento uma vez que não se identificaram problemas de convivência que justificaram a mudança, cumprindo assim com o proposto por Cassany (2004) na Secção 2.2.6 (Figura 4) em que explica que uma das características dos grupos de AC é terem longa vida. Por isso, a conformação dos grupos foi a mesma, quatro grupos com quatro integrantes e um grupo com três integrantes. No grupo constituído por apenas três elementos, durante o desenvolvimento da dinâmica, houve um aluno, que além de assumir duas funções, devia realizar uma dupla tarefa participando em dois grupos de especialistas para recolher informação de cada equipa e poder completar a tarefa do seu grupo-base. Em terceiro lugar, os alunos voltaram à equipa-base e partilharam as informações obtidas. Por último, para finalizar a atividade realizou-se a partilha dos comentários sobre o trabalho feito por cada grupo-base num contexto de diálogo socrático. Nesta oportunidade foi possível avaliar a influência da AC para o envolvimento do aluno, recolhendo dados através de um inquérito, a entrevista de grupo e a observação, cujos resultados serão apresentados no capítulo 4.

3.3.2. Área de Espanhol

As unidades didáticas desenvolvidas para a prática pedagógica foram estruturadas com base nos fundamentos da teoria da comunicação e na abordagem baseada em tarefas. Todas as unidades didáticas propostas, incluindo aquelas não consideradas para a análise deste relatório, partilhavam objetivos centrais, consistindo na análise sistemática das necessidades linguísticas da turma e na orientação da tarefa final para uma atividade comunicativa autêntica, construída em torno das noções e funções previamente selecionadas, de modo a favorecer o desenvolvimento integrado dos diferentes domínios da língua e a promover aprendizagens significativas e contextualizadas. A continuação descrever-se-ão os dois ciclos de investigação correspondentes a esta disciplina.

3.3.2.1. Primeiro ciclo de intervenção pedagógica

A primeira unidade didática realizada em dezembro de 2025 teve como tema central: "viajar". Esta planificação, por diversos motivos, ocupou o tempo de cinco aulas. A partir da temática propôs-se a atividade "*Vamos de viaje*". Para o desenvolvimento desta unidade, seguiu-se a abordagem baseada em tarefas. Neste sentido, pensou-se como tarefa final a criação de um itinerário de viagem na ferramenta digital *My Maps*. Assim, uma vez identificados os problemas, nomeadamente dificuldades dos alunos de escuta mútua, distrações constantes com o telemóvel e variações extremas de nível de interesse nas diferentes aulas; foi definida a intervenção a ser implementada com o desenho das atividades orientadas pelo tema central que constitui o objeto de investigação deste estudo. A estratégia de AC requereu, em primeiro lugar, a formação de grupos, cuja distribuição foi realizada com base na técnica do perfil HADA, apresentada no ponto 2.2.7 do marco teórico, em articulação com as classificações obtidas na disciplina de Espanhol. Tal opção justifica-se na medida em que, conforme assinala Suárez Guerrero (2010), a constituição dos grupos cooperativos deve igualmente atender ao critério da heterogeneidade no desempenho académico. Para operacionalizar esta distribuição, os estudantes preencheram previamente o perfil HADA, o que permitiu atribuir a cada aluno um papel ou função em conformidade com a pontuação obtida. Deste processo resultou a formação de grupos heterogéneos, compostos por quatro alunos com diferentes habilidades (perfis) e distintos níveis de desempenho académico. No que respeita à quantidade de membros do grupo, o perfil HADA coincide com o que os autores Suárez Guerrero (2010) e Jonhson et al. (1999) propõem neste aspeto. Embora a dimensão do grupo dependa substancialmente da natureza da tarefa, recomenda-se que o trabalho seja realizado em equipas de pequena dimensão, compostas entre dois e seis elementos, não ultrapassando esse número. Neste contexto, tendo em conta que a turma de Espanhol era constituída por 21 alunos, procedeu-se à formação de três grupos com quatro integrantes e três grupos com três integrantes. Nos grupos compostos por apenas três elementos, um dos alunos assumiu cumulativamente duas funções escolhidas em conformidade com aquelas em que revelava maior destaque segundo o perfil HADA.

A tarefa final, em que foi incluída a intervenção pedagógica, teve como primeira etapa a leitura (em grupo) de um folheto turístico, correspondente a um país de fala hispana. Depois da leitura, cada grupo devia pensar e planejar o seu itinerário de viagem respeitando as condições solicitadas na ficha de trabalho (Anexo 13). Após traçado o plano, foi-lhes pedida a descrição do itinerário seguindo as estruturas e perguntas guia colocadas na ficha (ponto 9 do Anexo 13).

No primeiro ciclo de intervenção, a ausência de leitura aprofundada conduziu à realização de uma atividade grupal simples que, embora tenha respeitado o critério do agrupamento heterogéneo — requisito fundamental para a constituição de um grupo cooperativo — e a quantidade de integrantes por cada grupo recomendada por Suárez Guerrero (2010) e Johnson et al. (1999), não se configurou plenamente como uma equipa dentro dos parâmetros da estratégia prevista. Após a sua implementação, procedeu-se a uma reflexão crítica sobre o processo e aprofundou-se o estudo acerca da AC. Esta primeira etapa permitiu constatar que, para que a estratégia seja eficaz, é indispensável articular de forma consistente todos os elementos e características que a definem, o que influenciou na preparação da segunda etapa de intervenção.

3.3.2.2. Segundo ciclo de intervenção pedagógica

A segunda unidade didática, implementada em março de 2025, centrou-se no tema: "compras", que teve uma duração de três aulas. A partir desta temática propôs-se a atividade "*Anuncio mi producto*". Para este fim, foram selecionados os conteúdos e propôs-se como tarefa final a criação de um anúncio digital sobre um produto inventado pelos próprios alunos. A tarefa final foi concretizada em suporte digital através da aplicação Canva, mediante a criação de um anúncio publicitário para as redes sociais. Para que os alunos pudessem chegar ao produto final foi necessário orientá-los na construção do conhecimento sobre a ação de anunciar um produto. Para isso, propuseram-se tarefas possibilitadoras, considerando também o tema de investigação: a aprendizagem cooperativa.

Nesta etapa, procedeu-se à reestruturação dos grupos, uma vez que alguns alunos não se sentiram confortáveis nos agrupamentos anteriores, situação que prejudicou o seu

envolvimento na tarefa. Tal ocorrência reflete diretamente a importância dos princípios da AC, nos quais a participação equitativa e o respeito pelas contribuições de todos são essenciais. Conforme evidenciado na figura 4 (Apartado 2.2.6), a presença de líderes dominantes nos grupos iniciais provocou o retraimento de alguns participantes, comprometendo a interação entre os membros. A reorganização dos grupos procurou, portanto, garantir um ambiente mais equilibrado, propício à colaboração, à reflexão conjunta e à participação ativa de todos os alunos. Nesse sentido, analisaram-se novamente os perfis preenchidos pelos alunos no início do ciclo letivo e reorganizaram-se novamente os grupos sem alterar as funções com que mais se tinham identificado. Em relação aos alunos, já na descrição do grupo se tinha alertado para as variações de humor da turma em geral e especificamente para a presença de um aluno emocionalmente instável. Este aluno sobressaiu, no primeiro grupo, pelo seu ímpeto de liderança, prejudicando os restantes integrantes. Por este motivo, ao representar uma das desvantagens da cooperação mencionadas na Secção 2.2.4, especificamente as atitudes erradas de professores e alunos em relação à cooperação, neste segundo ciclo de intervenção, esse aluno foi colocado junto de um colega que, pelo seu temperamento e pela amizade que partilha com ele, poderia acalmá-lo e reduzir as tensões causadas pela sua personalidade.

Após organizados os grupos, considerou-se necessário promover uma conversa sobre as características do trabalho de grupo devido às dificuldades de escuta ativa, capacidade de atenção e compromisso com as tarefas que foram detetadas no início do ano letivo. Nesse sentido, realizou-se perguntas como: Que acham que é trabalhar em grupo? Que dificuldades sentiram na primeira experiência? Que não correu bem? Como deveria ser trabalhar em grupo? O resultado deste diálogo foi escrito no quadro (Anexo 15). Uma vez definido o trabalho cooperativo, iniciou-se a tarefa final de criação de um anúncio publicitário, que iria concretizar-se através da realização da técnica Jigsaw (Aronson [1978], Suárez Guerrero [2010] e Jonhson et al. [1999]). A aplicação desta dinâmica assegurou a interdependência positiva, mencionada na Secção 2.2.4, que consiste em garantir que cada estudante perceba que está ligado aos outros de tal forma que não pode ter sucesso a menos que os outros também o tenham. Assim, em primeiro lugar,

explicou-se aos alunos a dinâmica utilizando uma figura da obra de Suárez Guerrero (2010) (Anexo 11). Em segundo lugar, apresentou-se a nova distribuição de grupos (segundo o perfil HADA) e, em seguida, iniciou-se a atividade (Anexo 16). Nesta oportunidade, tal e como no primeiro ciclo de investigação formaram-se três grupos com quatro integrantes e três grupos com três integrantes. Por outro lado, durante o desenvolvimento da dinâmica, foi preciso que um aluno de cada grupo de três integrantes realizasse uma dupla tarefa, participando em dois grupos de especialistas, para recolher informação de cada equipa e poder completar a tarefa junto da equipa-base. Depois da dinâmica os alunos deviam continuar com a criação do anúncio, seguindo as indicações da ficha de trabalho (Anexo 17) combinando todos os aportes recolhidos nos grupos de especialistas, de forma a obter um anúncio completo. Podem observar-se os resultados no Anexo 18.

Nesta etapa, foi possível recolher dados através de um inquérito, uma entrevista de grupo e a observação para analisar a influência da estratégia de AC no envolvimento do aluno, de forma a identificar em que dimensões apresenta vantagens ou não.

4. Resultados

A abordagem pedagógica fundamenta-se em estudos qualitativos e quantitativos, num debate clássico entre subjetividade e objetividade na análise de dados. A análise quantitativa é considerada “[...] objetiva uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados” (Afonso, 2005, pp. 13-14), enquanto a qualitativa apresenta “[...] um défice de objetividade, uma vez que se centra em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais” (Afonso, 2005, p. 14). Nesta investigação-ação, optou-se pela combinação das duas metodologias para aproveitar as vantagens de cada abordagem. Convém sublinhar que “toda e qualquer investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que [...] muitas tomadas de decisão refletem necessariamente a subjetividade do investigador” (Berger e Luckmann, 1966, em Afonso, 2005, p. 14). Por isso, é essencial equilibrar objetividade e subjetividade para garantir a qualidade e a credibilidade da investigação, bem como desenvolver o pensamento crítico. Neste capítulo, descreve-se primeiro o processo realizado para análise dos resultados, numa segunda secção apresentam-se os resultados obtidos nos diferentes ciclos de investigação-ação de cada turma e por último, realiza-se a discussão dos resultados através do processo de triangulação de dados e interpretação reflexiva. Esta investigação recolhe dados quantitativos e qualitativos, os primeiros foram inicialmente submetidos a uma análise descritiva, com o objetivo de organizar os dados examinando médias e percentagens (Reis e Reis, 2002). Posteriormente, aplicou-se a análise de conteúdo a ambos os tipos de dados, que consiste numa “técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, em Ávila de Lima, 2013, p. 7). Segundo Bardin (2016), a principal característica da análise de conteúdo é a possibilidade de realizar inferências, independentemente de estas se apoiarem ou não em indicadores quantitativos. Nesse sentido, de acordo com Bardin (2016) o processo realizado para a obtenção de resultados e posterior análise dos mesmos, consistiu em:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| a. Pré-análise | d. Realização de inferências |
| b. Exploração do material | e. Triangulação de dados com a teoria |
| c. Tratamento dos resultados:
Análise de conteúdo de dados
qualitativos e quantitativos | f. Interpretação |

A primeira etapa de pré-análise, consistiu na formulação da hipótese central, na revisão do marco teórico pertinente, na organização dos ciclos de investigação-ação e no levantamento dos dados. Seguiu-se a exploração do material, incluindo codificação, decomposição e enumeração dos dados em função do tema da investigação. A continuação, o tratamento dos resultados compreendeu a análise de conteúdo dos dados obtidos. Na seguinte etapa, foram elaboradas inferências permitindo interpretar significados, padrões, tendências e relações presentes nos dados, ultrapassando a mera descrição. Por último, procedeu-se à triangulação de dados, utilizando o marco teórico para confrontar e enriquecer os resultados (Alzás e Casa García, 2017, p. 401), o que conferiu maior credibilidade e profundidade à investigação, reforçando a validade das conclusões obtidas.

4.1. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo encontrar-se-ão os resultados referentes ao processo de investigação-ação, que se corresponde com as etapas c) tratamento dos resultados e d) realização de inferências, antes mencionadas. Inicialmente, apresentam-se os resultados obtidos nos ciclos de investigação na área de Português, seguidos pelos resultados dos ciclos de intervenção na área de Espanhol e por fim, os resultados obtidos das técnicas e ferramentas de dados comuns às duas turmas, nomeadamente o inquérito (Secção 4.1.3.1) e da entrevista de grupo (Secção 4.1.3.2), ambos sobre a técnica Jigsaw.

4.1.1. Resultados da turma de Português

Na área de português realizaram-se observações diretas assentadas em grelhas de observação e inquéritos por questionários. Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos em cada um dos ciclos de intervenção.

4.1.1.1. Primeiro ciclo de intervenção

A continuação, expõe-se os resultados de cada uma das técnicas e ferramentas de recolha de dados utilizados nesta etapa, lembrando que no primeiro ciclo não foi concretizada nenhuma dinâmica de AC. Em primeiro lugar, apresenta-se os resultados dos questionários e seguidamente, os resultados obtidos da grelha de observação da participação oral.

4.1.1.1.1. Resultados obtidos dos questionários

Observa-se a continuação as respostas já organizadas por categorias com a correspondente realização de inferências.

Quadro 8: Inferências sobre a dimensão afetiva – Português

Avaliação pessoal afetiva					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Sinto-me parte do grupo	5,6%	5,6%	—	5,6%	83,3%
Sinto-me livre de opinar no grupo	—	5,6%	—	5,6%	88,9%
Sinto-me bem e confortável no grupo	—	—	5,6%	22,2%	72,2%
Sinto-me ouvido/a no grupo	—	—	5,6%	—	94,4%
Inferências: - A maioria dos alunos gostam de trabalhar em equipas porque se sentem acolhidos, livres e ouvidos. - Os alunos que não participaram do grupo não se sentiram parte dele. - É importante para os estudantes o sentimento de pertença. - Trabalhar em grupo fortalece as relações interpessoais positivas.					

Nota: Criação própria.

Quadro 9: Inferências sobre a mediação – Português

Avaliação pessoal sobre a mediação entre iguais					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Um colega ajudou-me a entender uma palavra, ideia, conceito ou a instrução da tarefa	—	—	5,6%	27,8%	66,7%

Ajudei a um colega a compreender uma palavra, ideia, conceito ou a instrução da tarefa	5,6%	—	—	11,1%	83,3%
Trabalhar em equipa ajudou-me a perceber melhor o texto lido	11,1%	—	5,6%	22,2%	61,1%
Inferências - Existiu um elevado nível de apoio. - Os alunos têm capacidade de ouvir e aprender dos outros. - O trabalho em grupo fortalece as relações interpessoais positivas - A mediação entre colegas facilita a aprendizagem.					

Nota: Criação própria.

Quadro 10: Inferências sobre a dimensão comportamental – Português

Avaliação da dimensão comportamental do envolvimento					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Esforcei-me para ter um bom desempenho no grupo	—	—	5,6%	—	94,4%
Senti-me comprometido com o grupo para a realização da tarefa	—	—	—	11,1%	89,9%
Inferências - Trabalhar em grupo aumenta o interesse pela aprendizagem. - Trabalhar em grupo eleva o sentido de responsabilidade individual. - Trabalhar em grupo aumenta consideravelmente o nível de compromisso com os colegas do grupo e a tarefa.					

Nota: Criação própria.

Quadro 11: Inferências sobre a dimensão cognitiva – Português

Avaliação da dimensão cognitiva do envolvimento					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
A tarefa (discussão em grupo do texto) foi motivadora	—	5,6%	5,6%	22,2%	66,7%
Motiva-me trabalhar em grupo	5,6%	—	5,6%	22,2%	66,7%
Tentei resolver os desafios/dificuldades que surgiram na tarefa	—	—	5,6%	5,6%	88,9%
Inferências:					

- Realizar uma tarefa em grupo é motivador.
- Trabalhar em grupo é motivador.
- Os alunos gostam de discutir ideias com os colegas.
- A tarefa deve ser motivadora para que os alunos se sentam motivados.
- Trabalhar em grupo incentivou estratégias de superação e proatividade para enfrentar problemas ou desafios.

Nota: Criação própria.

4.1.1.1.2. Resultados obtidos a partir da grelha de observação

A grelha de observação esteve direcionada para a avaliação da participação oral dos alunos no trabalho em equipa e no grande grupo (Anexo 20-A). A continuação apresenta-se uma análise de conteúdo, com a transcrição das observações feitas pela docente e as inferências possíveis.

Quadro 12: Inferências da 1.ª grelha de observação da participação oral – Português

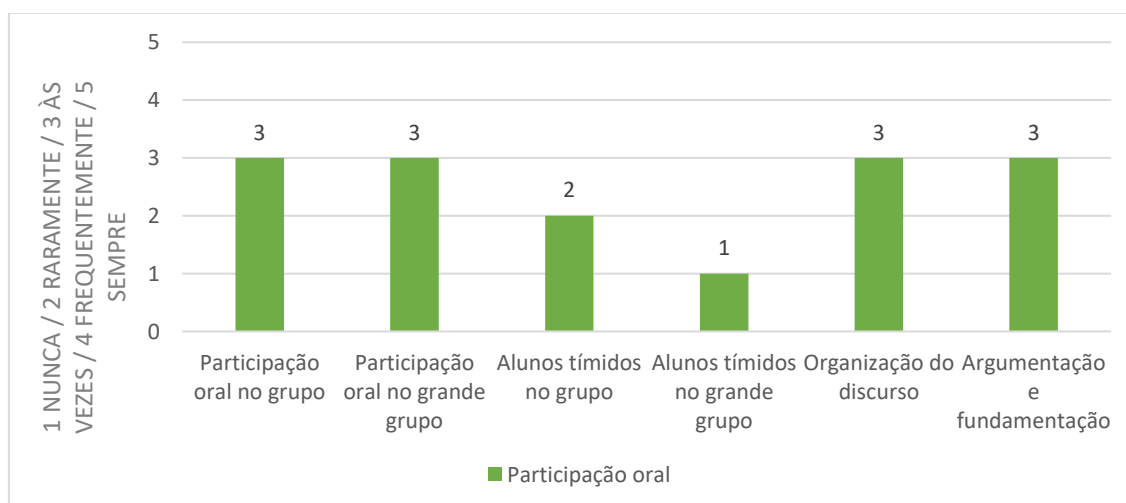
Critério de Observação	Observações da docente	Inferências
Participação oral no trabalho em grupo	“Alguns alunos convidaram outros para opinar, mas estes não estavam muito interessados.”	A participação é desigual: alguns envolvem-se ativamente, outros permanecem pouco interessados e motivados.
Participação oral no debate geral	“O porta-voz apresentou as ideias do grupo, mas noutros grupos essa função foi desempenhada por outro aluno.”	O papel de porta-voz pode ser desempenhado por qualquer aluno ou há necessidade de maior clareza na atribuição de funções?
Alunos tímidos no grupo	“Aluna tímida não participou. Aluna insegura com medo a errar, pouco falou.”	A timidez continua a ser barreira significativa, exigindo estratégias de encorajamento.
Alunos tímidos no debate geral	“Se têm opção de não participar, não o fazem.”	Mesmo em contexto de apoio, os alunos tímidos evitam exposição pública, falta de confiança em interações coletivas.
Organização do discurso	“O aluno que cumpriu a função de porta-voz organizou o discurso” “O resto dos alunos não organizaram bem as ideias”.	O porta-voz foi forçado, pela natureza do seu papel, a organizar o discurso. Os outros membros do grupo, por não terem essa responsabilidade, não foram obrigados a praticar ou a demonstrar essa mesma habilidade

Argumentação e fundamentação	“Os que costumam falar têm melhor habilidade de argumentação”.	Participaram oralmente os que habitualmente o fazem. A atividade grupal não promoveu a participação de todos, já que não se conseguiu avaliar o discurso dos outros.
-------------------------------------	--	---

Nota: Criação própria.

Por outro lado, a grelha de observação continha uma escala Likert para avaliar a frequência em que os critérios foram observados, assim foi possível fazer a seguinte análise que complementa o registo anterior:

Gráfico 1: 1.ª avaliação da participação oral – Português



Nota: Criação própria.

Inferências: Não foram observadas modificações na participação oral dentro do grupo em relação à turma. Ainda que os alunos tímidos sintam maior segurança no pequeno grupo, a sua participação não é frequente. Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades de organização do discurso e fundamentação está diretamente ligado à oportunidade de as praticar através da participação oral. Consequentemente, se a participação é intermitente, a demonstração de habilidades como a organização e a argumentação também o será. Adicionalmente, as oportunidades para praticar a argumentação e a organização do discurso são monopolizadas pelos estudantes que já demonstram maior fluidez na expressão oral.

4.1.1.2. Segundo ciclo de intervenção

No segundo ciclo de intervenção preencheu-se a grelha de observação da participação oral (Anexo 20-B). Por outro lado, foram realizados um questionário por inquérito e uma entrevista de grupo que foram preenchidos pelas duas turmas, portanto serão apresentados na Secção 4.1.3.1 e 4.1.3.2, respetivamente.

4.1.1.2.1. Resultados obtidos a partir da grelha de observação

No segundo ciclo de investigação-ação, em que foi utilizada a técnica de Jigsaw para a leitura e interpretação do prefácio da segunda edição e introdução da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, preencheu-se a mesma grelha de observação utilizada no primeiro ciclo de intervenção.

Quadro 13: Inferências da 2.ª grelha de observação da participação oral – Português

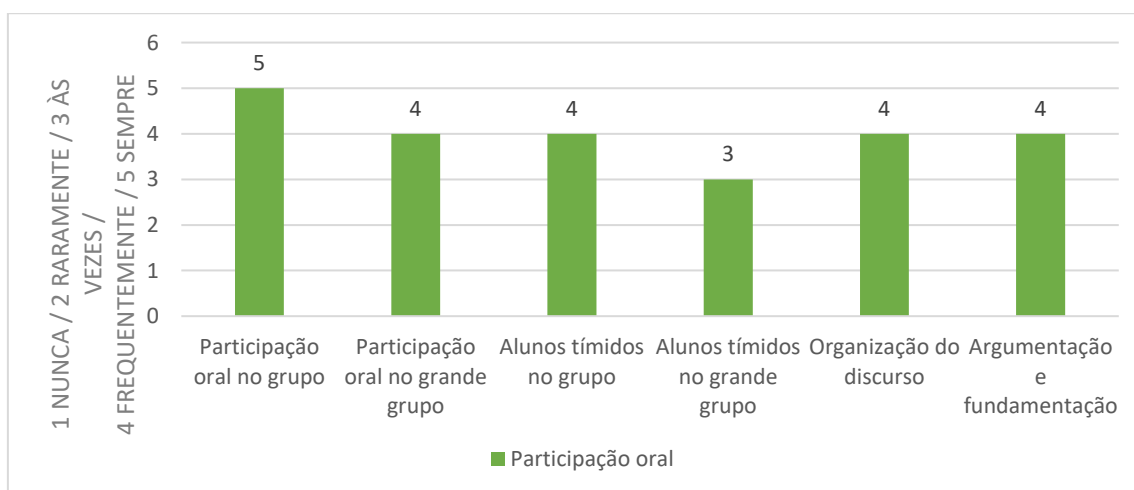
Critério de Observação	Observações da docente	Inferências
Participação oral no trabalho em grupo	“Todos deviam dar uma opinião no grupo de especialistas.” “Todos participaram (com exceção da aluna tímida no grupo de especialistas)”	A técnica de Jigsaw melhora a participação oral. Mudar de grupos (base ou especialista) pode retrain os mais tímidos.
Participação oral no debate geral	“Até a aluna insegura participou por iniciativa própria” “Alguns alunos ainda devem ser chamados a opinar”	O papel de porta-voz não atrapalha a participação oral, pois a técnica de Jigsaw exige que todos conheçam o conteúdo.
Alunos tímidos no grupo	“A aluna tímida conseguiu expressar-se, sobre tudo quando voltou para o grupo-base”	Quando os alunos têm responsabilidade individual por uma parte do trabalho, a participação, neste caso através da expressão oral, aumenta, mesmo nos casos de timidez.
Alunos tímidos no debate geral	“Só participou uma aluna que não é bem tímida, mas parece ter medo de errar”	Os alunos tímidos evitam a exposição pública, embora há uma melhoria em alguns casos. O trabalho no grupo de especialistas aumenta a confiança dos alunos para transmitir as suas ideias.
Organização do discurso	“Na equipa de especialistas houve muitas discussões” “Souberam organizar as	A organização de ideias e a fundamentação é o resultado de práticas cooperativas.

	ideias” “Muitos tomavam apontamentos”	Tomar apontamentos representa um mecanismo para sintetizar e impor ordem à complexidade das discussões.
Argumentação e fundamentação	“As perguntas que precisavam de fundamentação foram debatidas nos grupos”	O debate em grupo atua como motor para o desenvolvimento e o fortalecimento de argumentos. A necessidade de justificar uma posição para os pares numa discussão força os indivíduos a procurarem e a articularem provas e a construírem um raciocínio lógico mais sólido.

Nota: Criação própria.

A seguir, apresenta-se o gráfico de frequência da participação oral:

Gráfico 2: 2.ª avaliação da participação oral – Português



Nota: Criação própria

Inferências: A técnica Jigsaw parece ter um efeito muito positivo na participação oral, especialmente em pequenos grupos, uma vez que os alunos podem sentir-se mais confortáveis e confiantes para partilhar as suas ideias num ambiente mais pequeno e íntimo. No entanto, embora o método Jigsaw incentive os alunos tímidos a participar, o ambiente maior ainda pode ser uma barreira para eles. Além disso, a natureza cooperativa do método Jigsaw ajuda os alunos não apenas a participar, mas também a estruturar os seus pensamentos e a apoiar as suas ideias com raciocínio.

4.1.2. Resultados da turma de Espanhol

Na área de espanhol realizaram-se observações indiretas (sobre os produtos finais do trabalho em equipa), questionários por inquéritos e a entrevista de grupo aos alunos da

turma. Como já referido, os resultados do segundo ciclo de investigação-ação são comuns às duas turmas neste caso o inquérito por questionário sobre a técnica de Jigsaw e da entrevista de grupo que serão apresentados no subcapítulo 4.1.3.1 e 4.1.3.2, respetivamente.

4.1.2.1. Primeiro ciclo de intervenção

De seguida, expõem-se os resultados de cada uma das técnicas e ferramentas de recolha de dados utilizados nesta etapa, lembrando que no primeiro ciclo não foi concretizada nenhuma dinâmica de AC. Em primeiro lugar, apresenta-se os resultados dos questionários e seguidamente, os resultados obtidos dos registos de observação indireta sobre os produtos das tarefas finais.

4.1.2.1.1. Resultados obtidos dos questionários

Os dados destes questionários foram recolhidos através de inquéritos de escolha múltipla, com escalas Likert, preenchidos e organizados na plataforma *Google Forms*. Os modelos dos inquéritos encontram-se no Anexo 6 e 7, podendo observar-se a continuação as respostas já organizadas por categorias com a correspondente realização de inferências.

Quadro 14: Inferências sobre a dimensão afetiva – Espanhol

Avaliação pessoal afetiva					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<i>Me siento parte de este grupo</i>	—	10,5%	21,1%	5,3%	63,2%
<i>Me siento libre de opinar en este grupo</i>	—	—	15,8%	10,5%	88,9%
<i>Me siento bien y cómodo/a en este grupo</i>	—	15,8%	5,3%	10,5%	68,4%
<i>Me siento escuchado/a</i>	—	5,3%	10,5%	10,5%	73,7%
Inferências - O trabalho em grupo promove o envolvimento afetivo dos alunos no grupo: sentem-se integrados, ouvidos e com liberdade de expressão. - O clima socioafetivo dos grupos é positivo, marcado pela inclusão e pelo respeito às opiniões. - É preciso analisar as situações particulares de descontentamento e atuar sobre eles, para manter um clima sócio afetivo positivo geral.					

Nota: Criação própria.

Quadro 15: Inferências sobre a mediação – Espanhol

Avaliação pessoal sobre a mediação					
Afirmaciones	Nunca	Pocas veces	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<i>Un compañero/a me ha ayudado a entender una palabra, idea, concepto o la instrucción de la tarea</i>	—	21,1%	—	10,5%	68,4%
<i>He ayudado a outro compañero/a a entender una palabra, idea, concepto o la instrucción de la tarea</i>	—	—	15,8%	26,3%	57,9%
<i>Trabajar en grupo me ha ayudado a aprender más sobre los contenidos</i>	5,3%	5,3%	15,8%	26,3%	47,4%
Inferências - Há reciprocidade na mediação entre pares: tanto receber quanto dar ajuda são práticas comuns, embora a percepção de receber seja ligeiramente superior à de dar. - Trabalhar em grupo promove a mediação entre iguais. - Um trabalho em grupo simples, ajuda a aprender mais sobre os conteúdos?					

Nota: Criação própria.

Quadro 16: Inferências sobre a dimensão comportamental – Espanhol

Avaliação da dimensão comportamental do envolvimento					
Afirmaciones	Nunca	Pocas veces	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<i>Me he esforzado para lograr un buen desempeño en el grupo</i>	—	—	5,3%	21,1%	73,7%
<i>Me he sentido comprometido con el grupo para realizar la tarea</i>	—	—	15,8%	26,3%	57,9%
Inferências - Trabalhar em grupo aumenta o senso de dedicação individual para o sucesso coletivo. - Trabalhar em grupo eleva o nível de compromisso com a tarefa.					

Nota: Criação própria.

Quadro 17: Inferências sobre a dimensão cognitiva – Espanhol

Avaliação da dimensão cognitiva					
Afirmações	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<i>La tarea ha sido motivadora</i>	—	5,3%	31,6%	15,8%	47,4%
<i>Me motiva trabajar en grupo</i>	10,5%	5,3%	5,3%	21,1%	57,9%
<i>He intentado resolver los desafíos/ dificultades que han surgido en la tarea</i>	—	5,3%	5,3%	26,3%	63,2%
Inferências - A motivação dos alunos vem mais da interação entre os membros do grupo, do que da natureza da tarefa em si. - Apesar de a tarefa não ser motivadora para todos, o trabalho em grupo impulsiona o envolvimento e a participação. - O trabalho em grupo promove a proatividade dos alunos para resolver problemas ou desafios.					

Nota: Criação própria.

4.1.2.1.2. Resultados obtidos da observação indireta e registo de observação docente.

Os dados obtidos da observação indireta sobre os produtos finais dos grupos realizaram-se, como já referido na Secção 3.2.1, a partir de quatro critérios de observação, nomeadamente, a participação efetiva de todos os membros do grupo, avaliação da qualidade comunicativa, a aplicação de conteúdos estudados e o processo de cooperação. A seguir, apresenta-se o registo realizado depois da observação indireta sobre dois produtos finais, resultados da mesma tarefa, sendo o primeiro considerado como o resultado mais fraco e o segundo como o resultado mais completo, cada um com as respetivas inferências. A seguir, apresenta-se o resultado da observação indireta e as inferências realizadas.

Resultado do texto mais fraco (Anexo 14-A)
Registo de observação do dia 7 de janeiro: Não houve trabalho em grupo. É possível que o prazo de três dias para organizar uma visita a um país de grandes dimensões tenha dificultado o cumprimento da tarefa. Tinha previsto esta situação e, por esse motivo, o folheto incluía outras opções de visita, mas os alunos não conseguiram resolvê-la. O grupo não se apresentou coeso, tendo trabalhado de forma individualista. Duas alunas, muito amigas entre si, conversaram bastante sobre outros assuntos. Não se verificou interação orientada para a realização conjunta da tarefa.

Desta observação é possível colocar as seguintes inferências: Há fragmentos desconexos, lacunas não preenchidas e ausência de uniformidade que sugere que alguns alunos contribuíram de forma apressada ou pontual, enquanto outros possivelmente não intervieram de maneira significativa na construção coletiva. A presença de interferências do Português e os erros na língua-alvo sugere que não houve mediação de conceitos (mencionados na Secção 2.3.3). A mediação entre pares, no sentido da teoria sociocultural também não esteve presente, pois ao texto falta a riqueza do contributo de vários, portanto o texto sugere que não aprenderam nada uns dos outros devido à falta de interação. A dificuldade na língua-alvo e a ausência de interação (falha na dinâmica de grupo) sugere falta de organização da atividade cooperativa por parte da docente.

Resultado do texto mais completo (Anexo 14-B)
Registo de observação do dia 7 de janeiro: Neste grupo verificou-se organização na execução da tarefa, dando a impressão de que o trabalho de grupo funcionou. O grupo era composto por quatro integrantes. Apesar de se ouvirem conversas sobre outros assuntos, estas distrações não se prolongavam. Observou-se que os alunos liam atentamente a informação do folheto, sendo que grande parte do conteúdo incluído no texto produzido provinha do material turístico. O texto foi estruturado em partes, cada uma correspondente ao dia da visita, em que os alunos foram desenvolvendo uma ideia de cada vez. Recorreram às estruturas de apoio fornecidas na ficha de trabalho. Dois integrantes revelaram menor envolvimento, mas os outros dois conseguiram organizar o grupo e motivar os colegas a participar. Os alunos mais implicados na tarefa desempenharam as funções de desenvolvedor (coordenador) e analista (secretário).

Desta observação indireta colocam-se as seguintes inferências: Este grupo de alunos cumpriu a tarefa, conseguindo utilizar a língua-alvo de forma adequada ao contexto. Além disso, o uso das estruturas estudadas e sugeridas pela docente evidencia a eficácia da ficha de trabalho enquanto documento de apoio, ao passo que a clara estruturação das ideias demonstra que o trabalho prévio à criação do itinerário foi positivo. Contudo, importa salientar que o foco principal desta atividade residia no trabalho de grupo. A partir da observação indireta do texto infere-se que, possivelmente, apenas metade da equipa esteve efetivamente envolvida. Com efeito, dois integrantes assumiram a liderança e a responsabilidade de motivar os outros dois, que revelaram menor empenho. Tal situação sugere uma divisão desigual do trabalho, na qual não se verificou compromisso individual por parte de todos os membros. Em consequência, o resultado foi impulsionado sobretudo por um subgrupo, e não por uma contribuição equitativa de todos.

4.1.2.2. Segundo ciclo de intervenção

Nesta etapa, recolheram-se dados da observação indireta sobre os produtos, os registos de observação de aulas e, por outro lado, foram realizados um questionário por inquérito e uma entrevista de grupo que foram preenchidos pelas duas turmas e que serão apresentados na Secção 4.1.3.1 e 4.1.3.2 respetivamente. Lembra-se que, nesta oportunidade, realizou-se a técnica Jigsaw para implementar a AC.

4.1.2.2.1. Resultados obtidos da observação indireta e registo de observação docente

O produto final do segundo ciclo de investigação-ação consistiu na elaboração de um anúncio publicitário para promover um produto de chocolate. Dos seis grupos envolvidos, apenas dois procuraram atender a todos os requisitos estabelecidos para a tarefa, mas incluíram formas verbais imperativas simples e não as formas verbais imperativas com pronome que haviam sido solicitadas. Os anúncios produzidos encontram-se disponíveis no Anexo 18. A seguir, apresenta-se o resultado da observação direta e indireta, e as inferências realizadas.

Registo de observação do dia 5 de abril
Após explicar a dinâmica os alunos começaram a trabalhar. Uma das tarefas que um grupo de especialistas devia realizar consistia em pensar possíveis verbos no imperativo com pronomes que pudessem ser utilizados no anúncio de um produto com chocolate. Durante o meu percurso pelos grupos de especialistas, a maioria dos alunos encontrava-se a tomar notas. Nesta unidade procurei estruturar melhor as tarefas, fornecendo indicações, orais e escritas, sobre o que deveria ser feito. No entanto, considero que teria sido necessária uma aula suplementar para rever as produções com os alunos, ajudá-los a compreender o conteúdo gramatical, o seu uso e corrigir novamente as produções.

Por outro lado, o resultado da observação indireta, considerando a tarefa do especialista e as características dos anúncios, permite observar que todos apresentam marca, *eslogan* e imagens, cumprindo esse requisito fundamental. No que diz respeito ao uso de imperativos (equipa de especialistas 1), apenas dois anúncios recorrem a esta forma verbal, porém, em nenhum deles se verifica a utilização do imperativo com pronome estudado em aula, como é o caso de *Chocosu* e *Olimpor*. Relativamente à descrição do chocolate (equipa de especialistas 2), todos os anúncios apresentam um texto complementar escrito, com exceção do da marca *Olimpor*, cuja descrição se encontra apenas sugerida pela imagem. Além disso, em termos de sensações e emoções provocadas (equipa de especialistas 3), todos os anúncios transmitem pelo menos uma sensação associada ao consumo do produto. Finalmente, no que se refere à adequação ao público-alvo (equipa de especialistas 4), verificam-se diferenças: *Chocosu* dirige-se a crianças e também a jovens/adultos, *Lkinder* ao público jovem/adulto, *Ginebeso* e *Olimpor* a adultos, *Trufa Real* a um público gourmet ou conhecedor, enquanto *Chocoloko* procura alcançar o público em geral.

Considerando a observação direta e indireta é possível fazer as seguintes inferências: Tomar apontamentos ajuda a organizar a informação e indica envolvimento dos alunos na tarefa. A maioria participou ativamente nos grupos de especialistas, favorecendo o desenvolvimento da tarefa final e a comunicação na língua meta. Contudo, a orientação docente revelou-se insuficiente, especialmente na explicação do uso do imperativo com pronome, o que prejudicou a aplicação gramatical e a qualidade comunicativa. Fica claro que a docente precisa de maior preparação na implementação da aprendizagem

cooperativa, nomeadamente na gestão do tempo e no acompanhamento ativo da dinâmica.

4.1.3. Resultados comuns às duas turmas

Nesta secção apresentar-se-ão os resultados obtidos da avaliação dos alunos sobre a técnica Jigsaw, nomeadamente o inquérito preenchido pelas duas turmas e a entrevista de grupo.

4.1.3.1. Resultado do questionário por inquérito

Devido a que a técnica Jigsaw foi implementada da mesma forma em ambas as turmas, decidiu-se passar um único inquérito. Com ele pretendia-se conhecer a opinião dos alunos em questões gerais da atividade, como a sua influência no nível de participação, a mediação entre iguais e a responsabilidade. É importante destacar que entre as duas turmas faziam um total de quarenta alunos, no entanto só vinte e dois alunos responderam o inquérito.

Os resultados apresentam-se a continuação:

Quadro 18: Inferências sobre a técnica Jigsaw – Espanhol e Português

A técnica Jigsaw					
Perguntas	Discor- do totalmen te	Discor- do	Não concor- do, nem discordo	Concor- do	Concor- do totalme nte
Achas que a dinâmica Jigsaw favoreceu a participação de todos os integrantes do grupo?	4,5%	9,1%	22,7%	31,8%	31,8%
A nível pessoal, uma vez que a dinâmica Jigsaw propõe primeiro o trabalho com os colegas especialistas, achas que isto ajudou-te a aprender melhor sobre as perguntas para logo comunicar as respostas ao grupo original?	4,5%	—	31,8%	31,8%	31,8%
Achas que dinâmica Jigsaw favorece a responsabilidade individual para completar o trabalho de grupo?	4,5%	13,6%	13,6%	36,4%	31,8%
Inferências					

- Quase um quarto dos alunos tem uma opinião neutra, isto pode indicar que a dinâmica não foi percebida de forma forte o suficiente para motivar a participação de todos, mas também não foi vista como uma barreira.
- A dinâmica funcionou para a maioria, mas ainda deve ser melhorada de forma a garantir que todos sejam incluídos.
- A AC favorece a aprendizagem e a comunicação.
- A AC aumenta o sentido de responsabilidade individual.
- O trabalho com os colegas "especialistas" ajudou os alunos a preparar-se para comunicar as respostas ao seu grupo original. Isso indica que a metodologia Jigsaw é percebida como eficaz pelos alunos no que diz respeito à preparação individual para a partilha em grupo.

Nota: Criação própria.

4.1.3.2. Resultado da entrevista de grupo

A entrevista de grupo foi realizada no dia 5 de junho de 2025 a seis alunos de 11.º ano, sendo três deles da turma de Português e os outros três da turma de Espanhol. Antes de começar com as perguntas os alunos viram um vídeo motivador que mostra a dinâmica da cooperação. A transcrição da entrevista e o *link* do vídeo encontram-se no Anexo 19. Depois da análise de conteúdo realizaram-se as seguintes inferências.

Quadro 19: Inferências sobre o registo de entrevista de grupo– Espanhol e Português

Categorias	Unidades de registo (alguns trechos literais)	Inferências realizadas pela docente
Conceito de cooperação	“Ajuda”; “Trabalho em equipa”; “Aproveitar dos pontos positivos dos outros”	Cooperação é entendida como ajuda mútua e aprendizagem colaborativa.
Papéis atribuídos	“Cada um tinha um papel”; “Não necessariamente (essencial)”; “Mais organizado”; “Torna-se irrelevante (se alguém não quer cooperar)”.	Os papéis formais ajudaram na organização, mas não garantiram participação. O envolvimento individual foi mais determinante que o papel.
Técnica Jigsaw	“[...] o grupo original, onde tinham as pessoas que também foram partilhar com os outros grupos”; [Se não cumpria, acabava por] “prejudicar o grupo”; “Relação de interdependência”. “[...] em menos tempo, conseguirmos perceber mais coisas”	O método foi visto como positivo para criar responsabilidade e interdependência, embora dependente do envolvimento dos alunos.
Obstáculos à cooperação	“Havia colegas que não queriam saber”; “Um duo que ignorava o resto”; “Não são tão eloquentes e não conseguiam	Barreiras surgiram por falta de motivação, desigual compromisso, dificuldades de

	explicar”; “Vergonha de falar”; [Por falta de atenção no grupo-base não] “[...] conseguiram comunicar com os outros colegas”; [se o colega está desatento cria] “um desnível”.	expressão oral e timidez, afetando a justiça no grupo. O sucesso da dinâmica depende muito da atitude e do envolvimento de cada membro.
Vergonha de falar	Como obstáculo: “E também é vergonha, muitas vezes”; “Mesmo entre colegas, temos pessoas que têm vergonha”; Benefício da AC: “Ajuda essa pessoa a começar a desenvolver mais [confiança]”.	A vergonha foi reconhecida como obstáculo, mas a dinâmica em grupo pode atenuá-la, promovendo confiança e participação progressiva.
Pontos positivos do trabalho em grupo	“Aproveitar os pontos positivos uns dos outros”; “É importante ter as coisas divididas que mais fácil de trabalhar [...] é sempre mais organizado”; “mesmo as pessoas que tinham a nota mais alta precisavam (dos outros)”; “Estar em grupo ajudou-me (...) não tinha vergonha de expor”; “É mais dinâmico [...] um gênero de responsabilidade”; “Mais fácil concentrar-se [...] quando somos nós que estamos a trabalhar no assunto”; “Ajuda essa pessoa a começar a desenvolver mais [confiança]”.	Os alunos percebem ganhos em organização, aproveitamento das diferenças individuais, apoio entre pares, redução da ansiedade, sentimento de segurança aumento da concentração e da confiança, dinamismo e crescimento pessoal.
Envolvimento e motivação	“Sentiram-se mais envolvidos? -- Sim”; “Eu não me senti de parte em nenhuma das situações”; “Estar em grupo ajudou-me (...) não tinha vergonha de expor”; “É mais dinâmico”; “Acham que se sentiram motivados? – Sim” [...] “Somos nós que estamos a trabalhar no assunto”	A cooperação promoveu maior envolvimento dos alunos nas tarefas, sentimento de pertença, atenção contínua e motivação.
Sugestões dos alunos	“Tem de ser repetido (ao longo do ano)”; “é necessário que os grupos fossem mudando sempre”; “Devia haver avaliação individual dos colegas”.	Os alunos reconhecem a utilidade da metodologia, mas pedem ajustes para evitar desigualdades e garantir justiça na avaliação.
Papel do professor	“A maneira como a professora explica anima-me”; “a professora tinha aquela “mãozinha”. [...] sentia-se o toque [...] mesmo quem não gostava de ler, quem não queria falar, porque tem vergonha, acabavam por relaxar, ficavam mais calmos”	O professor é visto como mediador essencial, criando ambiente seguro, de inclusão, favorecendo participação e confiança.

Nota: Criação própria.

4.2. Análise e discussão dos resultados

Este subcapítulo destina-se à análise e discussão dos resultados que foram obtidos a partir de dados quantitativos e qualitativos provenientes das diversas técnicas e ferramentas de recolha. A finalidade da primeira análise da secção anterior foi a realização de inferências que agora serão trianguladas com a teoria incluída no marco teórico, de forma a desenvolver uma avaliação crítica da prática pedagógica e do processo de investigação-ação, mantendo o foco nos objetivos delineados e nas problemáticas identificadas nas turmas, conforme detalhado na secção 1.2 deste relatório. No início do processo de investigação, identificaram-se problemáticas semelhantes em ambas as turmas selecionadas, nomeadamente as distrações frequentes com o telemóvel e a oscilação do nível de interesse nas atividades. Contudo, também se observaram dificuldades distintas: na turma de Português verificaram-se problemas de participação oral, enquanto na turma de Espanhol se constatou a ausência de escuta ativa entre pares. Apesar destas diferenças, concluiu-se que a origem poderia ser comum, isto é, a falta de envolvimento dos alunos na dinâmica da aula — entendido como compromisso e participação ativa (Campos, 2020) — particularmente nas atividades propostas pelas docentes. Neste contexto, a investigação à volta da estratégia de AC evidencia, a pesar das dificuldades da sua implementação, múltiplos benefícios que poderiam influir de forma positiva no envolvimento. Assim, ao longo do processo de investigação-ação, tentou-se compreender a forma em que a aprendizagem cooperativa, através da implementação da técnica Jigsaw, influenciava o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Para começar esta análise, os resultados obtidos em cada um dos ciclos de intervenção foram comparados atendendo às características da AC, essencialmente no que respeita aos elementos da cooperação (Secção 2.2.3). Por esse motivo, depois de uma autoavaliação e da análise das dificuldades observadas no primeiro ciclo de investigação, concluiu-se que, devido à pouca preparação teórica da docente-investigadora a primeira intervenção não passou de uma atividade de grupo tradicional muito diferente de uma atividade de grupo cooperativo (diferença assinalada por Cassany, 2004), apesar dos esforços por respeitar o critério do agrupamento

heterogéneo (Suárez Guerrero [2010] e Johnson et al. [1999])— requisito fundamental para a constituição de um grupo cooperativo — e a quantidade de integrantes por cada grupo recomendada por Pabst e Winkler (s.d), descritos na Secção 2.2.8. O erro, nesta primeira etapa, foi assumir que os alunos sabiam trabalhar cooperativamente (Figura 4) e que somente era preciso o agrupamento para implementar a estratégia de AC.

Assim, durante o primeiro ciclo de intervenção chegou-se à conclusão de que a docente-investigadora não se constituiu como uma guia capaz de promover a cooperação e a autonomia dos alunos, constatando-se uma das desvantagens da AC assinalada por Suárez Guerrero (2010), que se refere à falta de preparação do corpo docente disposto a utilizar estas metodologias. Embora o papel da docente tenha sido concebido desde o início em consonância com as funções descritas por Úriz Bidegáin (1999) e Suárez Guerrero (2010) no Quadro 2, na Secção 2.2.2, a sua atuação não contemplou de forma eficaz as funções de mediador: desenhar atividades cooperativas e desenvolver nos alunos um conjunto de competências sociais prévias para o funcionamento da equipa, sobre tudo, moldar o ambiente; de observador: dinamizar a cooperação; nem a de facilitador da autonomia da aprendizagem: ceder paulatinamente o controlo das atividades; todas elas referem-se à promoção da cooperação, em que o grau de estruturação do processo de aprendizagem é elevado, cabendo ao professor uma intervenção mais marcada na organização das atividades (Suárez Guerrero, 2010). Por outro lado, no segundo ciclo de investigação, refletindo sobre as funções do professor, o papel que resultou numa falha mais evidente foi a função de observador, que se refere a intervir de acordo com as dificuldades que se apresentem. No entanto, os erros cometidos na prática pedagógica no primeiro ciclo de intervenção permitiram reconhecer a potencialidade da AC em comparação com o trabalho de grupo tradicional e refletir sobre o papel que é esperado por parte do docente na implementação da estratégia. Todas estas deficiências no papel do professor serão abordadas mais especificamente no transcurso desta análise.

Em primeiro lugar, apresentar-se-á uma análise dos resultados com o objetivo de verificar a influência da AC no envolvimento dos alunos, examinando separadamente

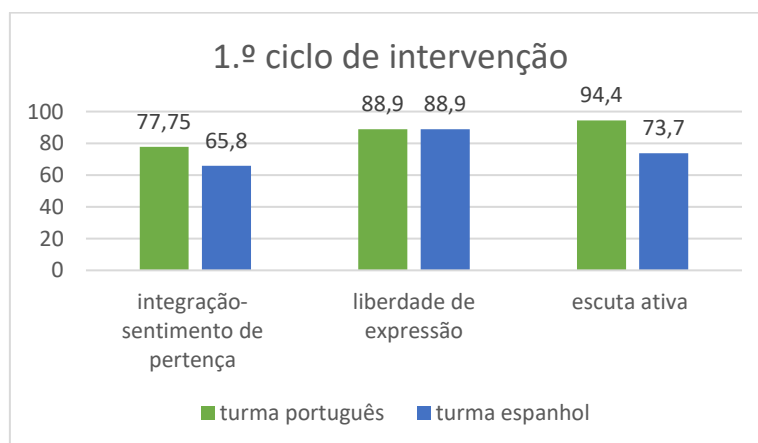
alguns³ dos indicadores correspondentes a cada uma das dimensões. Em seguida, abordar-se-á a ideia central da cooperação, entendida como a aprendizagem com os outros, cuja verificação se efetiva através da presença da mediação entre pares; nesta secção, incluir-se-á igualmente uma reflexão acerca da mediação no âmbito da disciplina de Espanhol. Por fim, refletir-se-á sobre a influência da AC nas problemáticas inicialmente identificadas nas turmas, sem descuidar, contudo, a possibilidade de integrarem-se, ao longo da análise, comentários pontuais sobre tais questões.

Direcionando o foco para as vantagens da cooperação no envolvimento do aluno, embora os dados obtidos no primeiro ciclo de intervenção se correspondam ao trabalho em grupo simples, no qual não se verificou cooperação nos termos preconizados pela estratégia de AC, nesta abordagem reflexiva todos os resultados serão examinados com o intuito de comparar a influência dos dois tipos de agrupamento — simples e cooperativo — no envolvimento do aluno.

No que diz respeito à dimensão afetiva do envolvimento foi possível determinar que trabalhar e estar com outros, para resolver uma tarefa, tem efeitos positivos na dimensão afetiva do envolvimento (Quadros 8 e 14). A continuação apresenta-se um gráfico comparativo das opiniões das duas turmas depois da primeira intervenção pedagógica.

³ Na secção 2.4 apresentam-se os indicadores de cada dimensão do envolvimento considerados neste estudo, elaborados a partir de González (2010), Hidiroğlu e Sungur (2015), Silva et al. (2020) e Veiga (2012). Importa salientar que não se analisaram todos os indicadores propostos, mas apenas aqueles que emergiram durante a prática.

Gráfico 3: Comparação do nível de envolvimento afetivo entre as turmas



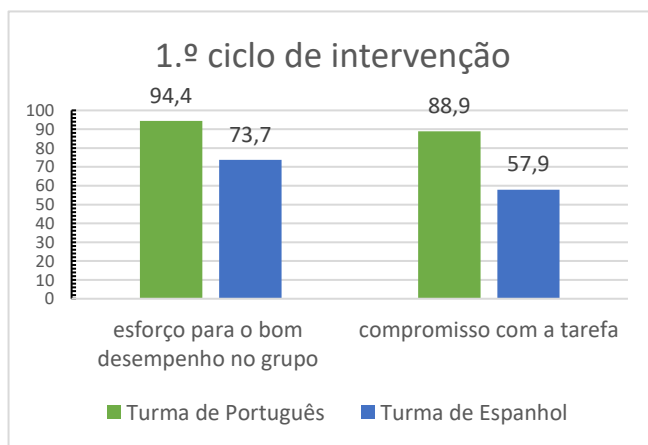
Nota: Criação própria.

Os resultados dos inquéritos aplicados no primeiro ciclo de investigação (Quadros 8 e 14) revelam interesse dos alunos na experiência do trabalho de grupo, verificando-se uma maioritária apreciação positiva relativamente às relações com os colegas – por exemplo integração, escuta ativa, liberdade de expressão, inclusão, respeito pelas opiniões– o que converge com os indicadores propostos por González (2010) e Veiga (2012) para verificar o envolvimento na dimensão afetiva. Por outro lado, no segundo ciclo de investigação, em que foi implementada a técnica Jigsaw, os resultados também validam essa influência positiva, como evidenciam alguns comentários dos alunos incluídos no Quadro 19.

Durante a entrevista, os alunos revelaram que cooperar aumenta o apoio entre pares, o sentimento de segurança no grupo e a confiança pessoal. Constata-se, portanto, que os agrupamentos, tanto tradicionais como de aprendizagem cooperativa (AC), favorecem a criação de vínculos emocionais, bem como de atitudes e sentimentos positivos em relação aos colegas, contribuindo de forma efetiva para a dimensão emocional do envolvimento. Este aspeto foi igualmente observado diretamente pela docente, o que reforça a validade das opiniões expressas pelos alunos, dado que o envolvimento — nas suas três dimensões — deve traduzir-se em condutas publicamente observáveis (Reeve, 2012). Pode-se concluir, assim, que os alunos se sentem confortáveis com os pares em ambos os formatos de trabalho em grupo, tradicional e cooperativo.

Por outro lado, na dimensão comportamental do envolvimento, os resultados evidenciam diferenças entre os dois ciclos de intervenção (Quadros 10 e 16). Importa recordar que, na primeira etapa, não se verificou a presença da interdependência positiva como elemento da cooperação, tal como preconizado por Johnson et al. (1999) e Suárez Guerrero (2010), uma vez que não foi utilizada uma técnica que garantisse a responsabilidade individual na contribuição para a tarefa coletiva. Apresenta-se, a seguir, o gráfico que compara a opinião das duas turmas nos indicadores desta dimensão.

Gráfico 4: Comparação do nível de envolvimento comportamental entre as turmas



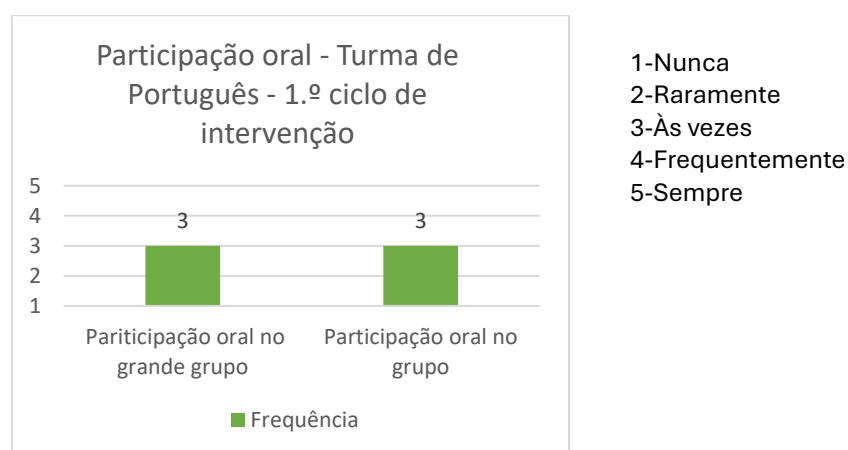
Nota: Criação própria.

Observa-se no gráfico que, a nível pessoal, os alunos afirmam ter atuado de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho em grupo. Os níveis de compromisso com a atividade permitem inferir que houve atitudes dos alunos que se corresponderam com a dimensão comportamental definida na Secção 2.4.2. Nessa mesma secção, no Quadro 4, os autores González (2010) e Veiga (2012) propõem indicadores para identificar este tipo de envolvimento. Assim, as categorias expostas no gráfico coincidem com os indicadores do envolvimento comportamental na categoria de compromisso e esforço proposto pelos autores antes mencionados. Dessa forma, pode-se inferir que trabalhar em grupo aumenta consideravelmente o nível de compromisso com os colegas do grupo e a tarefa, incentiva estratégias de superação e proatividade para enfrentar problemas ou desafios e que eleva o nível de compromisso com a tarefa. No entanto, o

envolvimento não se pode medir simplesmente por apreciações, por isso o resultado do inquérito será contrastado com informação da observação docente, os resultados da análise da grelha de observação sobre a participação oral (indicador desta dimensão) na turma de Português e a observação indireta realizada na turma de Espanhol, que permitirão validar ou não se esses sentimentos pessoais se tornaram condutas observáveis.

No que respeita à turma de Português, os resultados da escala Likert da grelha de observação sobre a participação oral durante as aulas, incluem-se nos indicadores propostos por González (2010) e Veiga (2012) sobre desempenho académico e tarefas (Quadro 4) que, entre outros critérios, inclui o grau de realização das tarefas e participação em atividades que será objeto de análise para identificar a dimensão comportamental. Nesse sentido, detetada a problemática de baixa participação oral dos alunos – colocada num nível 2 da escala do gráfico 5, segundo a avaliação da docente-investigadora – durante as tarefas de expressão oral (comentários, opiniões, respostas e realização de inferências) sobre as obras literárias trabalhadas, apresenta-se a continuação um gráfico que permite observar os resultados após a primeira intervenção.

Gráfico 5: Comparação da frequência de participação oral na turma de Português



Nota: Criação própria.

Do gráfico anterior pode observar-se que o nível de frequência de participação oral subiu apenas um ponto em relação à avaliação inicial. Este resultado contrasta com o

apresentado no gráfico 4, em que os níveis podem ser associados às duas categorias, uma vez que a tarefa consistiu na partilha de opiniões sobre a obra tratada que remete diretamente para a participação oral e o esforço por participar. Assim, fazendo a média entre as duas categorias do gráfico 4, conclui-se que 92,5% dos alunos afirmou ter participado sempre⁴, o que não coincide com a conduta observável. Em termos matemáticos, nos resultados do gráfico 5, houve apenas um aumento do 20% na frequência⁵ da participação oral, totalizando 60% ao considerar-se o nível inicial, e não um aumento de quase 32,5% como afirmaram os alunos. Neste mesmo sentido, a observação docente registou, nesta primeira etapa, participação oral por iniciativa própria sempre dos mesmos cinco ou seis alunos, o que levou a docente a refletir sobre o motivo pelo qual o trabalho de grupo não tinha funcionado melhor, concluindo, como já referido, que esta primeira atividade não havia sido planificada de acordo com todas as características da AC.

A propósito da turma de Espanhol, os resultados obtidos da observação indireta dos produtos finais do primeiro ciclo de intervenção, também se incluem nos indicadores propostos por González (2010) e Veiga (2012) sobre desempenho académico e tarefas (Quadro 4) que, entre outros critérios, inclui o grau de realização das tarefas e participação em atividades que será objeto de análise para identificar a dimensão comportamental. A partir da análise dos produtos finais foi possível constatar diferenças relevantes no envolvimento comportamental dos alunos. No grupo cujo resultado foi considerado mais fraco, verificou-se ausência quase total de participação orientada para a tarefa, já que os alunos trabalharam de forma individualista e dispersa, sem assumir qualquer responsabilidade coletiva. As conversas paralelas, alheias ao objetivo da atividade, revelam falta de compromisso individual e inexistência de interação entre pares, o que resultou num produto fragmentado e incoerente, evidenciando a ausência

⁴ É importante salientar que o gráfico foi elaborado com base no nível mais elevado da escala de Likert (5= sempre), deixando de lado, para efeitos desta análise, as percentagens correspondentes ao nível imediatamente inferior (4= quase sempre), que igualmente poderiam ser consideradas positivas. Neste caso, os restantes alunos optaram pela categoria 4, como se observa no Quadro 10, o que indica que a totalidade da turma declarou ter participado.

⁵ Tanto no inquérito quanto na grelha de observação foi utilizada a mesma escala Likert, em que 5 era igual a “sempre”.

de cooperação efetiva. Em contraste, no grupo que apresentou o resultado mais completo, observou-se maior organização na execução da tarefa. Embora dois integrantes tenham revelado um envolvimento reduzido, os outros dois assumiram papéis de liderança e coordenação, conseguindo estruturar o texto com base nas informações disponíveis. Houve alguma interação e leitura conjunta do material, o que contribuiu para a coerência do produto final. Contudo, a desigualdade de participação demonstrou que, mesmo em trabalhos mais bem-sucedidos, o agrupamento tradicional não garante compromisso individual nem uma contribuição equitativa de todos os membros. Em síntese, de acordo com o resultado da observação indireta conclui-se que o trabalho de grupo tradicional favorece apenas de forma limitada o envolvimento comportamental dos alunos. Embora possibilite alguma participação e organização, observa-se que a responsabilidade tende a concentrar-se em poucos elementos, enquanto outros permanecem passivos ou alheios à tarefa. A ausência de mecanismos que assegurem compromisso individual e interdependência positiva conduz frequentemente a uma participação desigual, o que compromete a efetividade do trabalho coletivo e o desenvolvimento de competências de cooperação.

Por outro lado, a observação direta na implementação da tarefa também permitiu analisar a participação na realização das tarefas de todos os grupos, revelando a existência marcada de alguns estudantes que se resistiram à participação produtiva. Observou-se a ocorrência do “efeito carona” (Suárez Guerrero, 2010) em todos os grupos. Este fenómeno, no qual alguns membros da equipa assumem a maior parte das tarefas enquanto outros contribuem minimamente, foi particularmente evidente num grupo específico, onde um único integrante foi responsável pela totalidade da tarefa. As intervenções pedagógicas em todos os grupos para incentivar a cooperação foram seguidas de participação breve e descontinuada pelos estudantes, que só participavam quando solicitados, cessando a participação logo em seguida. Outro caso notável foi a existência do líder sem controlo (Cassany, 2004, na Figura 4) caracterizado pelo seu forte temperamento. Neste sentido, verificou-se um grupo de três estudantes em que um deles controlava a dinâmica provocando inibição marcada no segundo e a submissão do terceiro, que participou parcialmente na organização e realização da tarefa. Assim,

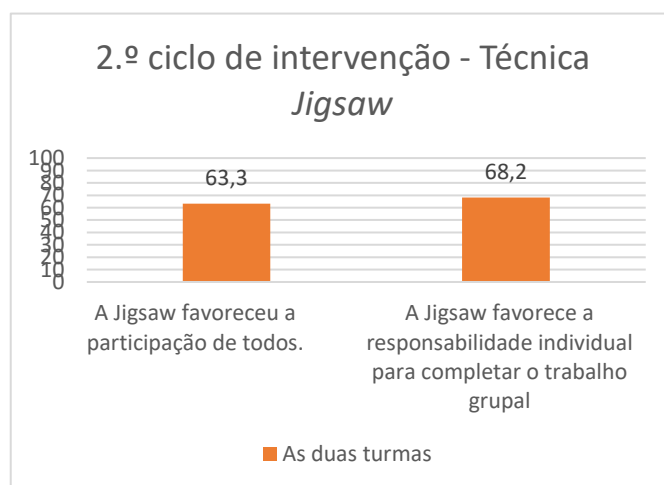
considerando a opinião dos alunos da turma de Espanhol (Gráfico 4), pode observar-se que, sendo a média de 66,5% entre as duas categorias, um número considerável de alunos afirma ter-se envolvido na atividade nos termos da dimensão comportamental, o que não coincide totalmente com o resultado da observação indireta, em que o produto final reflete participação limitada, e a observação direta, a presença de muitos alunos que utilizaram o “efeito carona” e a aparição do líder controlador.

Deste modo, no primeiro ciclo de investigação, considerando as observações feitas em ambas as turmas (Português e Espanhol), é possível concluir que a simples formação de grupos tradicionais tem uma influência limitada na promoção do envolvimento comportamental. Este tipo de agrupamento não garante a participação efetiva de todos os membros, falhando em fomentar a responsabilidade individual. Consequentemente, os alunos não se sentem compelidos a contribuir de forma concreta para a tarefa, nem valorizam o trabalho dos colegas como um fator de enriquecimento mútuo. A prevalência do "efeito carona" e de dinâmicas de poder desequilibradas, como o "líder sem controle", evidenciam a necessidade de estratégias mais estruturadas para garantir a cooperação plena.

Continuando com a análise da dimensão comportamental, a seguir reflete-se sobre os resultados do inquérito realizado no segundo ciclo de intervenção e que foi preenchido pelas duas turmas. Nesta reflexão mantêm-se a análise dos indicadores propostos por González (2010) e Veiga (2012) sobre desempenho académico e tarefas (Quadro 4) que, entre outros critérios, inclui a participação nas atividades, assim neste indicador acrescenta-se a responsabilidade individual para a finalizar a tarefa do grupo. Seguidamente, revelam-se os resultados⁶ obtidos em relação ao envolvimento comportamental uma vez implementada a técnica Jigsaw de AC (Secção 2.2.8).

⁶ O resultado considera as opiniões positivas da escala Likert, concordo totalmente e concordo.

Gráfico 6: Resultado sobre o envolvimento comportamental – Técnica Jigsaw



Nota: Criação própria.

As inferências obtidas na secção anterior (Quadro 18) mostram que há alunos que não se envolveram na dinâmica, que apesar da técnica Jigsaw promover a responsabilidade individual, nem todos os estudantes especialistas assumiram essa responsabilidade de entender a informação para as transmitir aos seus grupos originais (Aronson, 1978; Jonhson, 1999 e Suárez Guerrero, 2010). Infere-se também que a AC favorece a aprendizagem e a comunicação, mas a estratégia ainda deve ser melhorada de forma a garantir que todos sejam incluídos. Nesse sentido, observando a média do Gráfico 6, o resultado apresenta-se como positivo e pode ser comparado com as opiniões dos alunos que participaram na entrevista de grupo. Refletindo sobre as inferências realizadas, a técnica Jigsaw foi vista como positiva para criar responsabilidade e interdependência, embora dependente do envolvimento dos alunos em que o compromisso desigual criou uma barreira que dificultou a realização da tarefa no grupo-base. No Quadro 19, encontram-se exemplos sobre algumas opiniões sobre os pontos fortes da técnica e algumas observações sobre as dificuldades surgidas.

A comparação entre os resultados obtidos no inquérito e na entrevista evidencia uma relação de causalidade: por um lado, os alunos reconhecem que o envolvimento é condição necessária para que a técnica Jigsaw funcione de forma eficaz; por outro, afirmam que a própria técnica contribui para promover esse envolvimento. Isso significa que existe uma coerência entre o que os alunos pensam e o que a técnica exige. Por outras palavras, para que a técnica de trabalho em grupo Jigsaw funcione de forma

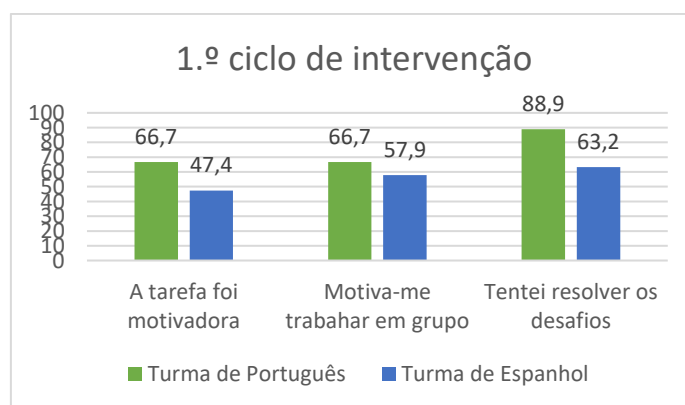
eficaz, o envolvimento ativo dos alunos é fundamental. O facto de os alunos terem concordado que a técnica favorece o envolvimento indica que eles perceberam essa relação. Mas, por que 35% dos alunos pensaram que a técnica não favoreceu a participação de todos nem o desenvolvimento da responsabilidade individual? Surgem aqui algumas dificuldades próprias da interação cooperativa referidas por Suárez Guerrero (2010) na Secção 2.2.4 e que se vem refletidas nos exemplos antes mencionados sobre as dificuldades da técnica. Essas dificuldades também foram percebidas pela docente-investigadora durante a observação direta e têm a ver com o desenvolvimento de competências sociais nos alunos. Segundo Cassany (1998), um dos requisitos fundamentais para que a AC funcione é desenvolver as competências sociais nos estudantes – trocar informação, escutar, falar, fazer perguntas e dar respostas, colaborar numa conversa, num diálogo, numa tarefa linguística, etc. (Secção 2.2.5.1). Neste sentido, afirma Suárez Guerrero (2010) que o desenvolvimento destas capacidades pode levar muito tempo, mas o valor educativo da AC é inequívoco. De igual modo, o autor expressa que a competência do docente de “saber fazer” também deve ser desenvolvida e leva tempo para atingir a meta de uma estratégia bem implementada. De acordo com isto, a docente-investigadora admite erros que foram surgindo durante a implementação da técnica, como não intervir imediatamente na explicação da tarefa a um grupo de especialistas (o que aconteceu na turma de Espanhol com a explicação do conteúdo gramatical) e que acabou por prejudicar a realização da tarefa final; também, a falta de momentos de avaliação e reflexão entre os alunos em momento de aulas, o que poderia ter favorecido a evolução das competências cooperativas.

Para finalizar com a análise da dimensão comportamental do envolvimento, os resultados analisados permitem concluir que o trabalho de grupo tradicional promove um envolvimento comportamental limitado, marcado por uma participação desigual e pela concentração de responsabilidades em apenas parte dos alunos, em que a ausência de mecanismos que garantam compromisso individual e interdependência positiva promove atitudes passivas e reduz a qualidade do produto coletivo. Em contraste, a aprendizagem cooperativa, a pesar das dificuldades surgidas, foi desenhada e

estruturada de forma a introduzir estratégias que assegurassem a corresponsabilidade e a participação de todos os membros. Neste sentido, projeta-se que esta metodologia, a longo prazo, contribui para uma maior equidade na execução das tarefas e para o desenvolvimento de competências interpessoais, o que resultará num maior envolvimento do estudante no seu processo de aprendizagem.

A terceira dimensão do envolvimento é a cognitiva. Segundo González (2010), esta dimensão refere-se basicamente ao investimento psicológico do aluno na sua aprendizagem, bem como aos aspetos relacionados com a motivação e as estratégias metacognitivas do aluno — aprendizagem autónoma e a responsabilidade de a melhorar. Gonzalez (2010) e Veiga (2012) propõem indicadores para avaliar esta dimensão (Quadro 6). De acordo com eles, no primeiro ciclo de intervenção, foram organizadas as categorias que correspondem a esta dimensão nos resultados do primeiro inquérito (Quadro 11, turma de Português e 17, turma de Espanhol). A continuação, apresenta-se o um gráfico comparativo das duas turmas em relação a esta dimensão.

Gráfico 7: Resultado do envolvimento cognitivo no 1.º ciclo de intervenção



Nota: Criação própria.

No gráfico anterior, as duas primeiras colunas referem-se diretamente à motivação e a terceira às estratégias metacognitivas e de autorregulação do Quadro 6. No que respeita à terceira coluna, resolver desafios implica estratégias como saber gerir a informação, elaborar planos de execução e estratégias de autocontrolo (Gonzalez, 2010 e Veiga, 2012), como a resiliência.

Em termos gerais, considerando a primeira intervenção como uma atividade de agrupamento tradicional, do Gráfico 7 infere-se que para a turma de Português realizar uma tarefa em grupo é motivador, apresentando um resultado positivo em que 66,7% dos alunos se sentiram motivados. Por outro lado, na turma de Espanhol infere-se que a motivação dos alunos vem mais da interação entre os membros do grupo, do que da natureza da tarefa em si e que, apesar da tarefa não ser motivadora para uma grande parte dos alunos (52,6%), o trabalho em grupo impulsiona o envolvimento e a participação. Considerando as duas categorias, as médias sobre a motivação refletem um 66,7% para os alunos de português e um 53,95% para a turma de espanhol. Com base nas médias, conclui-se que a simples organização de grupos tradicionais contribui para um aumento, ainda que moderado, no envolvimento cognitivo. Essa descoberta é importante, pois o problema inicial das turmas era justamente a variação extrema de interesse, que se manifestava de forma generalizada na turma de Espanhol e em casos específicos na de Português. Assim, a relação entre interesse e motivação é crucial para entender este resultado. O interesse é o que atrai a atenção e curiosidade do aluno⁷, enquanto a motivação é a força que o impulsiona a agir e persistir, são os motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de determinada maneira⁸.

Portanto, a introdução do trabalho em grupo, mesmo sem estratégias mais complexas, parece ter sido uma resposta inicial que conseguiu estimular o interesse dos alunos, transformando-o numa motivação moderada para o envolvimento na dimensão cognitiva. Por outro lado, González (2010) expressa que somente o envolvimento cognitivo genuíno resultará em aprendizagem, entende-se assim que apesar da motivação ser um fator psicológico, também se traduz em condutas observáveis que podem ser avaliadas na aplicação de estratégias metacognitivas como as mencionadas no Quadro 6 e no Gráfico 7; assim, resolver desafios implica estratégias como saber gerir a informação, elaborar planos de execução e estratégias de autocontrolo (Gonzalez,

⁷ "interesse", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2025, <https://dicionario.priberam.org/interesse>.

⁸ "motivação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2025, <https://dicionario.priberam.org/motiva%C3%A7%C3%A3o>.

2010 e Veiga, 2012), como a resiliência. Segundo o Gráfico 7, os alunos demonstram uma alta motivação para resolver conflitos, o que pode sugerir que utilizaram estratégias como a organização de informações e a elaboração de um plano de trabalho. No entanto, comparando esses resultados com os da grelha de observação da turma de Português (Quadro 12 e Gráfico 1) e do produto final na turma de Espanhol (Secção 4.1.2.1.2), os dados não são consistentes.

No que refere à turma de Português, a inferência realizada com base na observação (Gráfico 1) reflete que as oportunidades para praticar a argumentação e a organização do discurso são monopolizadas pelos estudantes que já demonstravam maior fluidez na expressão oral, pelo que se infere que alguns alunos não participaram porque não foram capazes de estruturar os seus pensamentos e a apoiar as suas ideias com raciocínio, considerando também o facto da não participação dos alunos tímidos. Isto não coincide com o exposto por Avedaño e Miretti (2013) que expressam que o docente deve promover espaço para que todos os alunos possam participar em situações de troca oral em que é necessário expor, argumentar, explicar, formular, solicitar, debater, etc., com os pares. No mesmo sentido, na turma de Espanhol, evidenciou-se numa das produções escritas a presença de fragmentos desconexos, lacunas não preenchidas e ausência de uniformidade que sugere que alguns alunos contribuíram de forma apressada ou pontual, enquanto outros possivelmente não intervieram de maneira significativa na construção coletiva. Em outra das produções, observa-se o uso das estruturas estudadas e sugeridas pela docente, com clara estruturação das ideias demonstrando que o trabalho prévio à criação do itinerário foi positivo, mas o resultado deste grupo foi impulsionado sobretudo por um subgrupo, e não por uma contribuição equitativa de todos.

Em consideração de tudo o anteriormente exposto, a análise do envolvimento cognitivo, baseada em indicadores de estratégias metacognitivas, revela uma discrepância significativa entre a perceção dos alunos e o desempenho efetivo. A capacidade de resolver desafios, que envolve a gestão de informação e a elaboração de planos de execução, foi autoavaliada pelos alunos numa média de 76,05%, indicando uma tentativa de abordar as tarefas propostas. No entanto, essa tentativa não se concretizou

nos resultados práticos observados nos produtos finais. Especificamente, a análise demonstrou uma falha na argumentação e na organização do discurso nas produções orais da turma de Português, nesse aspecto Amor (2003) afirma que alguns problemas de expressão oral surgem a causa de dificuldades no campo linguístico-discursivo e de dificuldades no plano da construção e coerência discursivas. Também, a utilização de estratégias metacognitivas não foi evidente na estruturação das ideias nos textos escritos da turma de Espanhol. Conclui-se, portanto, que, nesta primeira intervenção de agrupamento tradicional, a intenção metacognitiva dos alunos em resolver desafios não foi efetivamente transferida para a produção final. Esta desconexão motivou a necessidade de estratégias de intervenção que promovessem não apenas a intenção, mas também a aplicação prática e a concretização das competências metacognitivas na resolução de problemas. Nessa direção, implementou-se no segundo ciclo de intervenção a técnica de Jigsaw, cujos resultados se apresentam a continuação.

No segundo ciclo de investigação, o resultado nesta dimensão do envolvimento foi analisado a partir da grelha de observação da participação oral na turma de Português e a observação indireta dos anúncios produzidos na turma de Espanhol. Nesse sentido, mantêm-se os critérios de análise que se referem aos indicadores de estratégias metacognitivas e reflete-se sobre a influência da técnica de Jigsaw nesta etapa. De acordo com isto, na turma de Português as inferências realizadas a partir da análise da grelha de observação revelam maior organização e fundamentação de ideias como resultado de práticas cooperativas, em que a ação de tomar apontamentos representa um mecanismo para sintetizar e impor ordem à complexidade das discussões. Desse modo, o debate em grupo atua como motor para o desenvolvimento e o fortalecimento de argumentos, pois a necessidade de justificar uma posição para os pares numa discussão força os indivíduos a procurarem e a articularem provas e a construírem um raciocínio lógico mais sólido. Estas inferências concordam com as afirmações de Cassany (1998), quando expressa que praticamente a maioria das nossas atividades ocorre através de um diálogo, de uma conversa ou de alguma frase interativa oral de expressão (a própria aula é um claro exemplo disso), estamos sempre a comunicar em situações orais “plurigeridas”, isto é, com os outros. Cassany (1998), afirma que uma das

metodologias que se centram especialmente no trabalho destas comunicações é a AC, portanto os docentes devem promover este tipo de situações comunicativas não só para detetar dificuldades, mas também para as melhorar. Essa melhoria vê-se refletida na participação e expressão oral dos alunos da turma de Português, após a implementação da técnica de Jigsaw, como pode ser evidenciado no Gráfico 2. Por outro lado, na turma de Espanhol, segundo os resultados apresentados na Secção 4.1.2.2.1, as inferências revelam que tomar apontamentos representa um mecanismo para sintetizar e impor ordem à complexidade do texto. Além disso, a maioria contribuiu ativamente nos grupos de especialistas, o que se mostrou crucial para o desenvolvimento da tarefa final no grupo-base. Do mesmo modo, os grupos conseguiram comunicar na língua-alvo, atendendo às características gerais do anúncio. De acordo com isto, os anúncios produzidos demonstram que a técnica Jigsaw foi efetiva para a promoção do envolvimento cognitivo dos alunos no sentido de aplicação de estratégias metacognitivas.

Na perspetiva da motivação, que foi o primeiro indicador da dimensão cognitiva do envolvimento a ser analisado, na entrevista de grupo os resultados das inferências sugerem que a cooperação promoveu maior envolvimento dos alunos nas tarefas, atenção contínua e motivação. Um exemplo disso é o seguinte comentário: “Acham que se sentiram motivados? – Sim” [...] “Somos nós que estamos a trabalhar no assunto” (Quadro 19), opinião que sustenta a melhoria no envolvimento cognitivo: na turma de português através de discursos mais organizados e fundamentados e na turma de espanhol por meio dos textos produzidos com maior estruturação de ideias e respeito pelas características do género.

No entanto, nesta etapa é importante refletir sobre a atuação docente que revelou na turma de Espanhol falta de perspicácia para detetar que os alunos não estavam a perceber a explicação do uso do imperativo com pronome. Em consequência, os alunos não conseguiram aplicar o conhecimento gramatical nos anúncios criados, o que comprometeu, mesmo que minimamente, a qualidade comunicativa do trabalho. Por fim, torna-se evidente que a docente necessita de maior preparação na implementação da aprendizagem cooperativa, designadamente no que respeita à gestão do tempo e a

uma participação mais ativa no acompanhamento da dinâmica, de modo a detetar falhas e corrigi-las atempadamente. Esta problemática própria do papel docente é definida por Suárez Guerrero (2010) como uma dificuldade inerente da interação cooperativa no que respeita ao conhecimento técnico-pedagógico por parte da docente, o que revela falta de preparação da professora que está disposta a utilizar estas metodologias (Secção 2.2.4).

Para concluir com a reflexão sobre o envolvimento cognitivo, comparando os dois ciclos de intervenção revela-se uma clara evolução entre as duas fases. Inicialmente, o trabalho em grupo tradicional gerou uma motivação moderada, mas não se traduziu em resultados práticos, pois a intenção dos alunos em resolver desafios, embora presente, não se refletiu de forma consistente na estruturação de ideias ou na argumentação dos trabalhos finais. No entanto, a introdução da técnica Jigsaw no segundo ciclo de intervenção impulsionou significativamente a aplicação prática do envolvimento cognitivo, em que, por exemplo, a tomada de notas tornou-se um mecanismo crucial para a síntese e a organização das ideias. Especificamente na turma de Português, o debate em grupo e a necessidade de justificar posições levaram a discursos mais organizados e fundamentados. Já na turma de Espanhol, a técnica promoveu a cooperação ativa e a estruturação mais consistente das ideias nos textos escritos, apesar de algumas falhas na aplicação de regras gramaticais específicas que não foram totalmente responsabilidade dos alunos. Assim, a AC melhora a motivação e promove a aplicação efetiva de estratégias metacognitivas. Os resultados indicam que a técnica de Jigsaw foi importante na transformação da intenção em ação. Em contrapartida, a docente deve aprimorar a sua gestão para garantir que a metodologia seja plenamente eficaz, especialmente na identificação e correção de lacunas no processo de aprendizagem.

Seguidamente, será abordado o envolvimento na dimensão agenciativa (Quadro 7). De acordo com Campos et al. (2020), esta dimensão corresponde à contribuição intencional dos alunos com o objetivo de aprimorar e personalizar a sua própria aprendizagem. É relevante salientar que, segundo Hidiroğlu e Sungur (2015), esta dimensão está estreitamente articulada com o desenvolvimento das outras três, uma vez que, quando

os professores promovem um clima de sala de aula orientado para a aprendizagem e para o progresso pessoal, os alunos tendem a perceber os seus pares como fontes de conhecimento, apoio e colaboração (Reeve e Lee, 2014). À luz desta perspetiva e da reflexão realizada até este ponto, pode inferir-se que, na primeira intervenção, apesar dos esforços da docente em fomentar um ambiente de aprendizagem cooperativa, tal não se concretizou plenamente. A atividade permaneceu circunscrita a um agrupamento tradicional, o que impediu os alunos de se envolverem em aspetos essenciais da agência, tais como: apresentar sugestões aos professores para melhorar as aulas, partilhar opiniões e preferências com docentes e colegas sobre as atividades realizadas, refletir sobre sentimentos durante as atividades e a limitação na expressão das opiniões dos alunos. Porém, estes indicadores da dimensão agenciativa estiveram minimamente presentes no segundo ciclo de intervenção, o que se viu refletido na opinião dos alunos na entrevista de grupo, em que reconhecem a utilidade da metodologia, mas pedem ajustes para evitar desigualdades e garantir justiça na avaliação, por exemplo: “Tem de ser repetido (ao longo do ano)”;

“é necessário que os grupos fossem mudando sempre”;

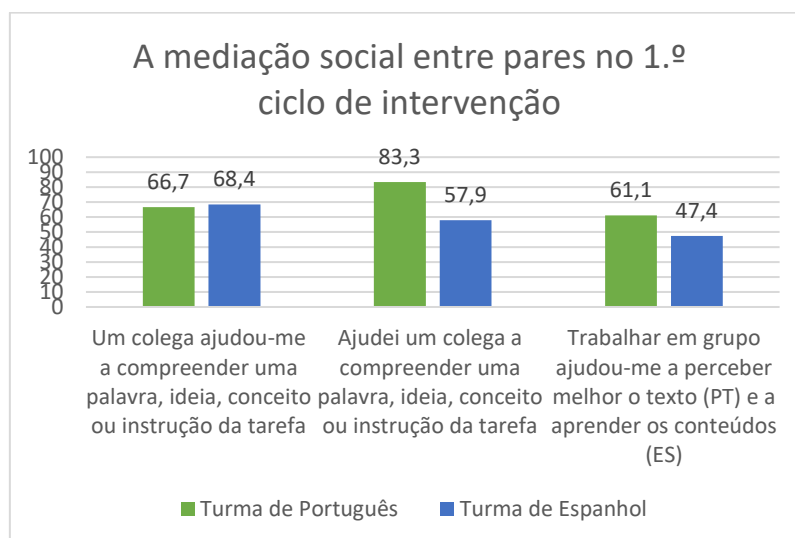
“Devia haver avaliação individual dos colegas” (Quadro 19). Este último comentário levou a docente a refletir sobre o funcionamento da dinâmica, permitindo constatar que os alunos mais preocupados com o seu rendimento académico necessitam de critérios específicos que possibilitem diferenciar e avaliar a participação individual, de modo a evitar que sejam prejudicados pela atuação de colegas que recorrem ao chamado “efeito carona” ou que, assumindo uma postura de liderança excessiva, acabam por limitar o espaço para outras opiniões. Tal situação relaciona-se também com a limitação assinalada por Suárez Guerrero (2010) na Secção 2.2.4, que destaca o carácter individualista da organização institucional educativa, onde os alunos estão habituados a uma avaliação predominantemente sumativa, marcada pela ênfase no mérito pessoal e pela dificuldade em partilhar o sucesso coletivo, justamente porque não possuem experiência prévia nesse tipo de prática.

Em conclusão, para promover o envolvimento agenciativo Reeve (2012) acredita no apoio e a colaboração como estratégia de desenvolvimento de todas as dimensões, o

que se relaciona com o elemento da cooperação que se refere à avaliação global da equipa. A promoção do envolvimento agenciativo exige que os alunos se envolvam na avaliação do seu próprio processo colaborativo. Nesse sentido, a avaliação deve focar-se na reflexão sobre a performance da equipa e na contribuição individual para a consecução dos objetivos coletivos. De acordo com Johnson et al. (1998), este processo metacognitivo envolve: a) Analisar as ações que facilitaram ou dificultaram o alcance dos objetivos de aprendizagem; b) Preservar relações de trabalho produtivas; e c) Decidir quais comportamentos precisam ser mantidos ou modificados para otimizar a aprendizagem, prevenir erros e aprimorar as competências de trabalho em equipa. Em suma, a implementação de uma avaliação que estimule a reflexão metacognitiva sobre o trabalho em grupo é fundamental para aprimorar a agência dos alunos, capacitando-os a gerir e a melhorar ativamente a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, uma das deficiências das intervenções pedagógicas analisadas foi a ausência de uma avaliação de grupo ou individual, especificamente no que respeita à implementação da técnica de Jigsaw, pois a entrevista de grupo não refletiu a avaliação de todos os alunos. Isso demonstra um ponto fraco na atuação docente que precisa ser melhorado em futuras práticas pedagógicas, garantindo que o processo de avaliação seja mais completo e reflita a participação de todos.

Em seguida, a segunda parte desta reflexão abordará a ideia central da cooperação, entendida como a aprendizagem com os outros. Para isso, analisar-se-á como a mediação entre pares se manifestou, com um foco específico na disciplina de Espanhol. Desta forma, inicia-se apresentando uma comparação dos resultados obtidos nas duas turmas após o primeiro ciclo de intervenção, especificamente sobre a mediação social.

Gráfico 8: Comparação da mediação social nas duas turmas no 1.º ciclo de intervenção

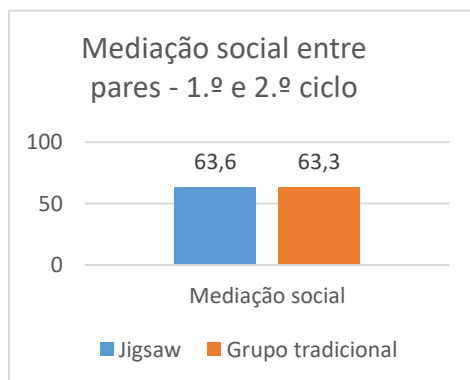


Nota: Criação própria

Nas inferências realizadas na apresentação dos resultados concluiu-se que existiu um elevado nível de apoio entre os alunos e que a mediação entre colegas facilitou a aprendizagem. Na turma de Espanhol a perceção de receber ajuda é ligeiramente superior à de dar, ao contrário da turma de Português em que a sensação de ajudar é maior do que receber ajuda. Por outro lado, observa-se que trabalhar em grupo promove a mediação entre iguais, mas não assegura a aprendizagem.

Considerando que nesta primeira intervenção a mediação desenvolveu-se num contexto de agrupamento tradicional, a intenção dos alunos de dar e receber apoio é positiva, embora esse propósito se revele menor na turma de Espanhol, representando, esta capacidade de aprender com outros, uma média de participação na mediação social entre pares de 56,23%, ao contrário da turma de Português em que a média foi de 70,37%. Isto reflete as características de cada turma mencionadas no primeiro capítulo, evidenciando competências sociais (Cassany, 1998) mais desenvolvidas na turma de Português, o que se pode constatar, também, em todos os gráficos anteriores. No entanto, no segundo ciclo de intervenção pedagógica em que o inquérito e entrevista foram comuns às duas turmas os resultados sobre a capacidade de mediação revelam a seguinte informação

Gráfico 9: Comparação da mediação social entre pares, no 1.º e 2.º ciclo de intervenção



Nota: Criação própria⁹

As inferências realizadas na apresentação dos resultados (Quadro 18) indicam que a AC favorece a aprendizagem e a comunicação, pois o trabalho com os colegas "especialistas" ajudou os alunos a preparar-se para comunicar as respostas ao seu grupo original. Isso indica que a metodologia Jigsaw é percebida como eficaz pelos alunos no que diz respeito à preparação individual para a partilha em grupo. Isto reflete diretamente sobre o conceito de mediação entre iguais, porque foram eles que se prepararam entre si. A dinâmica funcionou para a maioria, mas ainda deve ser melhorada de forma a garantir que todos sejam incluídos nessa mediação ajudando ou recebendo ajuda. Por outro lado, os resultados da entrevista de grupo revelam que a cooperação é entendida como ajuda mútua e aprendizagem colaborativa – por exemplo, os alunos comentaram que significa “Aproveitar dos pontos positivos dos outros” (Quadro 19) – aproveitamento das diferenças individuais e apoio entre pares – por exemplo, os alunos manifestaram “mesmo as pessoas que tinham a nota mais alta precisavam (dos outros)”; “Estar em grupo ajudou-me (...) não tinha vergonha de expor” – o que indica que a interação entre pares foi positiva.

Portanto, a evidência apresentada no gráfico anterior relaciona-se com o exposto por Suárez Guerrero (2010) sobre os benefícios da AC na Secção 2.2.4, em que menciona que os três benefícios da AC não ocorrem automaticamente, pois eles dependem da

⁹ O inquérito sobre a técnica *Jigsaw* foi preenchido por 55% dos alunos, o que representou uma dificuldade para avaliação geral da técnica.

forma como o docente planifica e conduz a aprendizagem cooperativa, bem como das características dos estudantes. Assim, a cooperação deve ser entendida não somente como uma técnica pedagógica, mas como uma prática educativa que, quando bem orientada, amplia as possibilidades de cada aluno se reconhecer como competente, valioso e capaz de contribuir para o grupo e para o seu próprio crescimento. No mesmo sentido os alunos, como já foi mencionado em linhas anteriores, são conscientes de que a técnica de Jigsaw e a estratégia de AC deve ser prolongada no tempo para um melhor aproveitamento das suas vantagens.

Especificamente sobre o conceito de mediação na área de Espanhol, apresentado na Secção 2.3.3, no contexto da aprendizagem cooperativa, a mediação de conceitos é a mais relevante, pois envolve tornar conceitos complexos em acessíveis, facilitando a construção coletiva de conhecimento e a interação eficaz entre colegas (Conselho da Europa, 2020). No Quadro 3 podem observar-se vários indicadores da mediação de conceitos que ressaltaram na turma de Espanhol ao longo desta análise refletiva, sobretudo na implementação da técnica Jigsaw, considerando que a mediação costuma ocorrer num contexto cooperativo. Assim, foi possível observar, no segundo ciclo de investigação, mediação na colaboração-cooperação em grupo, em que o indicador que se refere a saber definir as próximas etapas do trabalho coletivo foi evidente na realização e conclusão do produto da tarefa final (anúncios publicitários – Anexo 18) observando-se maior estruturação das ideias e trabalho conjunto. Da mesma forma, os indicadores sobre a organização do trabalho em grupo estiveram presentes e revelaram-se eficazes, uma vez que houve menos alunos que fizeram uso do “efeito carona” e a anulação quase total da presença do líder dominante (Suárez Guerrero, 2010). Deste modo, alguns alunos foram capazes de gerir e facilitar a comunicação dentro do grupo, outros intervinham quando necessário para avançar a discussão e, por fim, observou-se a adaptação das próprias intervenções para apoiar a comunicação de forma adequada através do uso de estratégias de mediação (Conselho da Europa, 2020), como a apresentação de exemplos e definições claras e a adaptação da linguagem dos alunos mais proficientes ao grupo, seja através da paráfrase ou da reformulação de frases para maior clareza na comunicação. No caso da mediação cognitiva ou construção de

conhecimento foram mais evidentes situações em que os alunos ofereciam suporte para que cada membro ou o grupo construa novos conceitos por si mesmos, por exemplo no segundo ciclo de intervenção, sobre o tema “compras”, havia alunos que sabiam a diferença entre “*ir de compras*” e “*hacer la compra*” e intentavam explicar aos colegas fazendo perguntas ou dando exemplos.

Desta forma, pode dizer-se que a aprendizagem cooperativa constitui um espaço privilegiado para a mediação de conceitos e para o desenvolvimento de estratégias de mediação, pois ao promover a interação social entre os alunos possibilita que estes construam coletivamente novos conceitos e compreensões. Por meio do debate, da resolução conjunta de problemas e da partilha de significados, que foram algumas das tarefas promovidas nas aulas, no âmbito da AC, os estudantes não apenas receberam informação, mas participaram ativamente no processo de aprendizagem, apoiando-se mutuamente em atividades centrais como relembrar, sintetizar e inferir, resolver um problema, e sobre tudo criar.

Por fim, será analisada a influência da aprendizagem cooperativa, em particular da técnica Jigsaw, nas problemáticas inicialmente identificadas nas duas turmas. Nesse sentido, em primeiro lugar refletir-se-á sobre as problemáticas da turma de Português em que se verificavam algumas distrações com o telemóvel, variações do nível de interesse em casos específicos e particularmente, dificuldades na participação oral, observando-se sempre a participação dos mesmos alunos e a presença de alunos tímidos ou com medo ao erro. Sobre as duas primeiras, menos relevantes nesta turma, os três casos específicos de alunos com variações do nível de interesse coincidem com os que se distraem com facilidade nos telemóveis. Segundo a observação direta, durante a realização da técnica Jigsaw, a participação destes alunos foi mínima tanto na equipa de especialistas como no grupo-base, usufruindo, nas duas etapas, do denominado “efeito carona” (Suárez Guerrero, 2010). Particularmente da entrevista, o aluno A4 fazia parte desta turma e sobre este assunto ele expressou, em poucas palavras, que a falta de preparação de alguns alunos tinha gerado desequilíbrios comprometendo o desempenho do grupo (Anexo 19). Os restantes alunos manifestaram sempre concordância com o que foi dito por A4. A partir deste dado, pode-se inferir que os

estudantes demonstraram capacidade de reconhecer atitudes que não correspondem aos princípios da AC.

No que se refere à participação oral, os resultados apresentados nos gráficos 1 (primeiro ciclo de investigação) e 2 (segundo ciclo de investigação) evidenciam progressos tanto na frequência como na qualidade dessa participação entre a primeira e a segunda intervenção. Neste âmbito, confirma-se o exposto por Cassany (1998), que defende ser no diálogo entre pares que se tornam mais visíveis as dificuldades de expressão, fala e comunicação, o que deve motivar o docente a trabalhar tais aspetos em aula. Situações de diálogo, conversação e interação oral configuram práticas “plurigeridas”, em que os alunos comunicam constantemente com os outros e, por isso, devem ser incentivadas. O autor sublinha ainda que a AC se revela uma das estratégias mais eficazes neste campo, algo que, apesar de todas as dificuldades e erros cometidos pela docente investigadora, ficou comprovado no decorrer desta investigação.

No mesmo sentido, dois aspetos particulares, entre as dificuldades na participação oral, são a timidez dos alunos e o medo de cometer erros ao falar (Amor, 2003), que foram duas problemáticas observadas na turma. Os casos que apresentavam estas dificuldades não eram numerosos, mas foram considerados importantes para esta investigação-ação desde o início, pois todos os alunos são importantes e a estratégia de AC mostrou-se prometedora neste aspeto. Da observação direta, conclui-se que, depois da implementação da técnica, houve maior participação oral sobre tudo do aluno com receio a errar que levantou a mão várias vezes para opinar. Já no caso do aluno tímido a evolução foi mínima, mas importante, pois tentou comunicar-se para o cumprimento da tarefa. Neste sentido, os alunos expressaram na entrevista que os colegas com dificuldades de expressão deram pequenas contribuições, ganhando confiança (Anexo 19).

Acredita-se que a técnica de Jigsaw, em que ocorreram interações plurigeridas, favoreceu o desenvolvimento das microcompetências da expressão oral que abrangem a conversação (poligestão) e exposição oral (monogestão) (Cassany, 1998). Entre as várias microcompetências mencionadas por Cassany (1998), as que foram trabalhadas com a estratégia de AC foram a capacidade de planeamento do discurso,

nomeadamente, ler a obra, preparar o tema na interação e usar suportes escritos, o que se verificou quando os alunos estavam a tirar apontamentos; a condução do discurso, refere-se às estratégias para iniciar, desenvolver e encerrar conversas, que foram promovidas no diálogo e a discussão sobre as obras em cada grupo; e negociação do significado dos excertos das obras para os transmitir no grupo-base. A aplicação destas microcompetências varia com a idade, Cassany (1998) propõe muitas estratégias didáticas em que os estudantes de faixas etárias superiores podem praticá-las, entre elas a chuva de ideias, a leitura em voz alta e a discussão, que foram as estratégias mais utilizadas nesta investigação-ação para tratar os problemas identificados durante a observação, através da implementação da técnica de AC.

Por outro lado, na turma de Espanhol, identificaram-se como principais problemáticas a dificuldade de escuta ativa, as distrações constantes com o telemóvel e as variações extremas no nível de interesse durante as aulas. Estas três situações comprometiam o desenvolvimento habitual das atividades. Durante a implementação da técnica Jigsaw, no 2.º ciclo de investigação, verificou-se uma redução dos focos de conversa paralela e das distrações com o telemóvel. Contudo, foi necessário reorganizar os grupos após o 1.º ciclo de intervenção, no qual se observaram líderes sem autorregulação, colegas que se retraíam e a ausência de mecanismos de controlo sobre as contribuições individuais para a tarefa final (Cassany, 2004). Essas condutas tornaram-se mais evidentes na medida em que faltou cooperação entre os membros do grupo. De forma semelhante, Suárez Guerrero (2010) alerta para a existência de estudantes que simplesmente não querem participar, aproximando-se do chamado “efeito carona”. Também neste caso se identificaram alunos com esse perfil durante a primeira intervenção. Considerando as dificuldades anteriormente identificadas, procedeu-se a uma nova análise do perfil HADA previamente preenchido pelos alunos e reorganizaram-se os grupos, preservando-se as funções em que cada estudante revelava maior destaque. Com esta nova configuração e a implementação da técnica Jigsaw, verificou-se um aumento do compromisso com a tarefa e uma diminuição das distrações, dado que cada aluno tinha de realizar uma tarefa individual para, em seguida, contribuir para a tarefa coletiva do grupo. Como referido na Secção 2.2.8, esta técnica responsabiliza cada estudante pelo

estudo de uma parte do tema num grupo de especialistas, que posteriormente regressa ao grupo-base, onde cada membro transmite aos colegas o conhecimento adquirido (Aronson, 1978; Suárez Guerrero, 2010; Johnson et al., 1999; Pabst e Winkler, s.d.).

A comparação dos produtos finais do segundo ciclo de intervenção (Anexo 18) evidencia, assim, maior participação ativa e fortalecimento da responsabilização individual em prol da construção coletiva do conhecimento, reduzindo significativamente o espaço para as condutas anteriormente descritas. Esta evolução foi igualmente confirmada nas entrevistas, onde os alunos destacaram que a divisão de tarefas promove interdependência, organização e dinamismo, facilita a concentração e permite que todos contribuam e assumam responsabilidade pelo trabalho coletivo (Quadro 21).

Para finalizar a análise sobre a implementação da AC, este estudo revela o seu potencial transformador no envolvimento do aluno. Ao contrário dos agrupamentos tradicionais, que frequentemente limitam a participação e a aplicação prática do conhecimento, a cooperação genuína, como a promovida pela técnica Jigsaw, atua como um catalisador para o envolvimento em todas as suas dimensões. Os indicadores para identificar cada uma das dimensões do envolvimento, relacionam-se diretamente com as vantagens da estratégia de AC a nível de rendimento académico, a nível das relações interpessoais e a nível intrapessoal, mencionadas por Suárez Guerrero (2010). Neste sentido, a pesquisa demonstrou que a aprendizagem cooperativa não só estimula o envolvimento comportamental, aumentando a participação ativa, mas também impulsiona o envolvimento emocional ao criar um ambiente mais confortável e de apoio, onde a timidez pode ser gradualmente superada. Mais importante, a técnica contribuiu para o envolvimento cognitivo, pois a necessidade de partilhar e justificar ideias forçou os alunos a aprofundar a sua compreensão e a aplicar estratégias metacognitivas, como a organização e a argumentação.

Por fim, a estratégia de AC destaca-se por considerar a importância do envolvimento agenciativo do aluno. De acordo com isso, neste estudo, a opinião e sugestões dos estudantes para a melhoria da prática foi valorizada. No entanto, ficou exposto nesta análise que é crucial que os educadores se preparem adequadamente para gerir as técnicas de AC, garantindo que a avaliação seja justa e que todos os alunos tenham a

oportunidade de desenvolver as suas competências. Em suma, a aprendizagem cooperativa, quando conduzida adequadamente, pode aumentar os benefícios da medição social entre pares, correspondendo ao docente, como eixo fundamental no sucesso desta prática, preparar-se para minimizar os aspetos negativos.

Considerações Finais

A presente investigação-ação procurou dar resposta à pergunta de investigação: de que forma a aprendizagem cooperativa contribui para o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem? Para esse fim, foram definidos três objetivos que orientaram o desenvolvimento do estudo que se retoma nesta secção para refletir até que ponto foram cumpridos..

Relativamente ao primeiro objetivo, este consistiu em identificar quais são os aspetos da aprendizagem cooperativa que favorecem o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem e, sendo o caso, aqueles que o dificultam. Nesse sentido, após uma análise detalhada dos resultados obtidos, constatou-se que a aprendizagem cooperativa favorece o envolvimento ao promover a corresponsabilidade, a interação social, a partilha de significados e a valorização do contributo individual para o sucesso do grupo. Estes aspetos revelaram-se em todas as dimensões do envolvimento, com maior destaque para a dimensão cognitiva e a agenciativa, quando os alunos se mostraram mais ativos na construção de conhecimento, na explicação de conceitos entre pares (mediação social) e no uso de estratégias metacognitivas que lhes permitiram contribuir de forma responsável e individual para a tarefa comum. Neste quadro de análise, a cooperação, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, apresenta características que geram benefícios a nível intrapessoal, interpessoal e no rendimento académico, benefícios estes que podem ser diretamente relacionados com as quatro dimensões do envolvimento, dado que cada uma delas se manifesta nos indicadores de conduta dos alunos que remetem para esses três aspetos. Pode, assim, considerar-se que existe uma inter-relação mútua entre o envolvimento e a aprendizagem cooperativa: por um lado, para que a estratégia funcione de forma adequada, é necessário o envolvimento dos alunos; por outro, a própria aprendizagem cooperativa promove esse envolvimento em todas as suas dimensões. De acordo com isto, afirma-se que não há nenhum elemento da cooperação que não favoreça o envolvimento do aluno. Contudo, a implementação da estratégia pode gerar dificuldades provenientes de diversos fatores. Algumas dessas dificuldades têm como foco principal o aluno, que, por não estar habituado a esse tipo de aprendizagem, pode apresentar uma participação desigual, assumir-se como líder

sem autorregulação ou, inversamente, retrair-se, permitindo o chamado “efeito carona”. Outras dificuldades estão relacionadas com o papel do professor, que, apesar do interesse em promover uma mediação constante — seja para regular a dinâmica dos grupos, seja para apoiar alunos mais tímidos ou inseguros —, pode cair numa distribuição formal de papéis e na realização de uma tarefa em que a interdependência entre os membros da equipa não esteja assegurada, conformando simples agrupamentos tradicionais.

Em relação ao segundo objetivo, este estudo analisou como a implementação da aprendizagem cooperativa, especificamente através da técnica Jigsaw, atuou sobre as problemáticas identificadas nas turmas de Espanhol e Português. Esta técnica, para promover a AC, revelou-se especialmente eficaz para enfrentar esses problemas, uma vez que promove a responsabilidade individual dentro de um contexto de interdependência positiva em que cada aluno se torna responsável por aprender e ensinar uma parte do conteúdo ao grupo, aumentando a escuta ativa, a atenção e a participação equilibrada. Esse envolvimento específico contribuiu para reduzir distrações, pois a maioria dos alunos percebeu a importância de estarem atentos ao trabalho dos colegas, e também estimulou alunos mais tímidos a intervir, criando um ambiente de maior equidade na participação oral. Apesar de a mudança ter-se manifestado num nível baixo de um ciclo de intervenção para outro, a dinâmica de dividir e partilhar conhecimento despertou o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo que se revelou como fortalecedora das competências sociais como o respeito pelos turnos de fala, a cooperação e a capacidade de ouvir atentamente. Desta forma, o Jigsaw não só atendeu às problemáticas previamente identificadas, como também consolidou um espaço de aprendizagem mais ativo, cooperativo e centrado nos alunos.

O terceiro objetivo deste estudo consistiu em refletir sobre o papel do professor na implementação das dinâmicas de aprendizagem cooperativa no contexto das práticas pedagógicas. Nesse âmbito, constatou-se que a função docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo-se como mediador e organizador de um ambiente de cooperação. Cabe-lhe planejar cuidadosamente as atividades, definindo objetivos claros, estruturando tarefas que assegurem interdependência positiva e

responsabilidade individual, bem como organizando grupos equilibrados e heterogêneos. Durante a execução, o professor atua como facilitador, acompanhando o trabalho dos grupos, apoiando alunos mais tímidos ou inseguros, regulando conflitos e garantindo que todos os elementos participem de forma equitativa. Simultaneamente, exerce um papel reflexivo, analisando continuamente os resultados das dinâmicas implementadas, identificando dificuldades e ajustando a sua prática em função das necessidades específicas de cada turma. Este processo revela que o docente também é um sujeito em aprendizagem, que evolui a cada etapa, construindo gradualmente um espaço autêntico de cooperação. Assim, o papel do professor nas práticas de aprendizagem cooperativa é duplo: por um lado, assegurar a intencionalidade pedagógica; por outro, criar condições para que os alunos se tornem protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Tudo isto, representou uma tarefa complexa, cheia de desafios, erros e aprendizagens que tiveram sempre o objetivo de promover a AC em benefício dos alunos.

No que se refere às limitações do estudo, destaca-se o facto de a investigação não ter começado com a implementação da técnica Jigsaw, o que impossibilitou a análise e a avaliação da evolução das aprendizagens num ambiente cooperativo. Outro limite identificado foi a ausência de momentos sistemáticos de avaliação, tanto coletiva como individual, aspeto essencial para consolidar a estratégia e configurar um espaço de cooperação plenamente desenvolvido. Acresce ainda o desafio de organizar a aprendizagem cooperativa em duas turmas distintas, cada uma pertencente a uma disciplina diferente, o que exigiu refletir sobre técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem observar de forma mais rigorosa as problemáticas em estudo.

Para investigações futuras, sugere-se o aprofundamento do impacto da aprendizagem cooperativa numa área específica e ao longo de um período mais alargado, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências sociais. Nesse processo, torna-se fundamental integrar estratégias de avaliação que articulem de forma equilibrada as dimensões individual e coletiva. Seria igualmente pertinente explorar o potencial da articulação entre aprendizagem cooperativa e ferramentas digitais, promovendo novas formas de interação e cooperação. Neste sentido, importa investigar como essas

ferramentas podem apoiar os diferentes elementos da cooperação — interdependência positiva, responsabilidade individual e de equipa, interação promotora, avaliação global da equipa e gestão interna da equipa. Assim, poderiam ser analisadas questões como: quais ferramentas digitais facilitam a comunicação, a interação e a partilha entre os alunos, mesmo fora do horário de aula; de que forma as salas de aula virtuais podem sustentar a interdependência positiva; ou até como certas plataformas possibilitam a monitorização e avaliação dos contributos individuais, bem como a oferta de *feedback* entre pares.

Em conclusão, a investigação demonstrou que a aprendizagem cooperativa, quando devidamente estruturada e mediada, contribui de forma significativa para o envolvimento ativo do aluno no seu processo de aprendizagem. Por fim, a nível pessoal, o percurso desta investigação permitiu valorar o estágio como espaço de crescimento profissional, refletindo sobre a complexidade da tarefa docente e mostrar o caminho para futuras práticas.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3. (2019). Plano de Inovação. <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/plano-de-inovacao>
- Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3. (2022). *Projeto Educativo*. <https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>.
- Aguilar, M. M. G. (2016). *A expressão oral no ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol (LE): Uma análise comparativa*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/6380/1/5170_10287.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Amor, Emília (2003): Didática do Português. Fundamentos e metodologia. Lisboa, Texto Editora.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Sage Publishing Company.
- Balkcom, S. (1992). *Cooperative learning* (Education Research Consumer Guide, No. 1; Report Nos. ED/OERI-92-38 & OR-92-3054). Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346999.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências Da Educação. Porto Editora.
- Campos, L. V. e, Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2020). Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática: An overview of school engagement: A systematic review. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 221–246. <https://doi.org/10.21814/rpe.18145>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. 4.ª Ed. Graó.
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2004* (pp.8-25). Instituto Cervantes de Múních. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa.
- Conselho de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mc_er_volumen-complementario.pdf
- Coutinho, C. P. (2014) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina. <https://pdfcoffee.com/metodologia-de-investigacao-em-ciencias-sociais-e-humanas-4-pdf-free.html>
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais – Espanhol 11.º ano (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espagnol_f_geral_inic.pdf
- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais – Português 11.º ano (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf
- Ferreira, V. (2004). *Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios*. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/48164>
- Fiscarelli, S. H.; Uehara, F. M. & Melo, A, C. D. (2022). Engajamento de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no uso de objetos de aprendizagem. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 8, e196522, 1-24. <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/1965/867/10401>
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P.; & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. Vol. 74, Nº. 1, 59-109 <https://www.isbe.net/documents/engagement-concept.pdf>
- Gessler, M. e Uhlig-Schoenian, J. (2022) *Gestión de Proyectos Aprendizaje auto-organizado y trabajo planificado*. 2a edición. Universidad de Bremen. <https://media.suub.uni-bremen.de/entities/publication/c05bdbaa-862e-4ba1-8042-0400f6f14c41>
- Guitert, M., & Jiménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. In J. M. Duart & A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp.

113–134).

Gedisa.

[https://www.academia.edu/1559803/Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje](https://www.academia.edu/1559803/Trabajo_cooperativo_en_entornos_virtuales_de_aprendizaje)

González González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.4.001>

Hidiroğlu M. & Sungur S. (2015). Predicting seventh grade students' engagement in science by their achievement goals. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16, Issue 2, Article 1.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Johnson Holubec, E. (1994). *The New Circles of Learning Cooperation in the Classroom and School*. Ed. ASCD. [https://www.google.pt/books/edition/The New Circles of Learning/el_gEAA_AQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=1&pg=PP5&printsec=frontcover](https://www.google.pt/books/edition/The_New_Circles_of_Learning/el_gEAA_AQBAJ?hl=pt-PT&gbpv=1&pg=PP5&printsec=frontcover)

Johnson, D. W. ; Johnson, R. T., & Johnson Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Ed. ASCD. Trad. Gloria Vitale (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, 30(4), 26–35. https://eipd.dcs.wisc.edu/non-credit/LAAS-nonDEPD/LMOWS/LMOWS_6500_Leadership/hypothesis%20readings/M6/Cooperative%20learning%20returns%20to%20college%20what%20evidence%20is%20there%20that%20it%20works.pdf?utm_source=chatgpt.com

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Luca, G. G & Kienen, N. (s.d.) Observação direta e observação indireta como modos de observação de um fenómeno. <https://www.scribd.com/document/688052232/Texto-Observac-a-o-direta-e-indireta>

Lüdke, M. & Marli, E. D. A. A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Alves Encarnação, M. M. G., Costa Horta, M. J. do V., Soares, M. T. C., Vieira Nery, R. F., Rodrigues, S. M. C. V. (2018). *Perfil dos alunos à saída da*

escolaridade obrigatória (PASEO). Ministério de Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Oliveira, A. (2023). O que é escala Likert e como aplicá-la na pesquisa? *Mindminers Blog*.
<https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Ed. PPU.

Pabst, K. & Winkler R. D. (s.d) Aronson's Jigsaw: A Co-Operative Teaching & Learning Technique. *Best In Class: Classroom Strategies, Techniques, Leading Practices*. York University.
https://www.yorku.ca/teachingcommons/wp-content/uploads/sites/38/2022/09/Best_In_Class-01-Aronsons-Jigsaw.pdf

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Reis, E. A., & Reis, I. A. (2002). *Análise descritiva de dados – Síntese numérica* (Relatório Técnico RTP-02/2002). Departamento de Estatística, Universidade Federal de Minas Gerais.
<https://www.est.ufmg.br/portal/wp-content/uploads/2023/01/RTE-02-2002.pdf>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.
<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Silva, C., Veiga, F. H., Silva, E., & Ribas, A. (2020). Retenção Escolar: Será o envolvimento dos alunos na escola um bom preditor? In: F. H. Veiga (Coord.), *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade* (pp. 13-23). Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/53304/1/Reten%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Ser%C3%A1%20o%20envolvimento%20dos%20alunos%20na%20escola%20um%20bom%20preditor.pdf>

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Ed. Aique.

Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Editorial UOC.

Úriz Bidegáin, N. (1999) *Aprendizaje cooperativo: Principios básicos*. Ed. Gráficas Lizarra.
<https://www.colectivocinetica.es/media/%C3%BAriz-bideg%C3%A1in-coord-aprendizaje-cooperativo.pdf>

- Veiga, F. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058036.pdf>
- Tavares, M., Caldeira, S., & Silva, O. (2016). Insucesso Escolar: Contributos da Psicologia para um Região de Elevada Vulnerabilidade". In F. H. Veiga (Coord.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (Motivação para o Desempenho Académico)* (pp. 514-526). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/4c4326b6-6932-42a1-b21f-c6971a2ea72b>

Anexos

Anexo 1: Questionário do Perfil HADA

Instruções

Começa pela linha A. Lê as quatro afirmações da linha A. Qual delas condiz mais com o teu perfil e qual condiz menos?

Pontua cada afirmação com **4, 3, 2 e 1**:

- 4 significa “corresponde com precisão”

- 1 significa “corresponde muito pouco”

- Os números 2 e 3 correspondem às fases intermédias respetivamente.

Continua com as restantes linhas.

No fim, soma as tuas pontuações em cada coluna.

A	Sou empreendedor(a) (tenho iniciativa, sou dinâmico/a)	Gosto de trabalhar com os outros.	Gosto de desenvolver ideias novas.	Gosto de analisar as situações.
B	Para mim, é importante chegar à meta rapidamente.	Valorizo a comprovação dos resultados rápidos.	Gosto de ir por novos caminhos.	Gosto de trabalhar de maneira minuciosa (estou atento ao pormenor e aos detalhes).
C	Gosto de assumir responsabilidade.	Não me custa trabalhar com os outros.	Gosto de criar propostas novas.	Não me custa opinar de forma crítica.
D	Transmito um ar de ser dominante.	Transmito um ar de ser retraído/a.	Transmito um ar de inquietação (nervosismo, ansiedade)	Dou a impressão de ser muito responsável.
E	Não gosto de perder tempo.	Não gosto de discussões (debates).	Não gosto de rotina.	Não gosto de apressar as coisas.
F	Importo-me com os progressos no trabalho.	Valorizo o bom ambiente na equipa.	Importo-me com a diversidade (de pessoas) na equipa.	Gosto que todos trabalhem com exatidão (perfeição).
Perfil HADA ¹⁰	Soma Ex (executor) ¹¹	Soma Ag (agrupador)	Soma De (desenvolvedor)	Soma An (analizador)

¹⁰ (Gessler e Schoenian, 2002, p. 14, Trad. própria)

¹¹ Corresponde à letra H do perfil HADA do documento original.

Anexo 2: Funções do Perfil HADA

1. **(H) Executor:** Coordena os turnos de fala. Relembra o tempo em que a tarefa deve ser concluída.
2. **Agrupador:** Cria um bom ambiente de trabalho Assegura-se de que todos sejam ouvidos e motiva os colegas a participar.
3. **Desenvolvedor:** Ouve as dúvidas de todos e procura ajuda para melhorar o trabalho do grupo.
4. **Analizador:** Toma nota das respostas. Verifica que todos usem um tom de voz baixo.

Em espanhol:

1. **Hacedor:** Supervisa el orden de los turnos de palabra. Se asegura que todos participen. Recuerda el tiempo en el que se debe cumplir la tarea.
2. **Agrupador:** Genera buen ambiente para que todos participen, es optimista, tolerante y justo. Coordina las diversas opiniones y actividades. Motiva a los compañeros a hablar en español.
3. **Desarrollador:** Está atento a las opiniones de sus compañeros para descubrir nuevos caminos. Busca ayuda cuando no comprenden la actividad para mejorar el trabajo del grupo.
4. **Analista:** Registra respuestas. Comprueba que todos utilizan un tono de voz bajo. Trabaja de manera organizada. Es cumplido y objetivo.

Anexo 3: Grelha de observação da participação oral

Critério de observação	Indicadores	Escala de Avaliação (1-5)	Observações / Comentários
Atitudes de participação oral	Houve maior participação oral por parte dos alunos no trabalho em grupo?	1 2 3 4 5	
	Houve maior participação oral por parte dos alunos no debate geral?	1 2 3 4 5	
Organização do discurso	As ideias são apresentadas de forma lógica e organizada?	1 2 3 4 5	
Argumentação e fundamentação	As ideias são bem fundamentadas e apoiadas por argumentos ou exemplos?	1 2 3 4 5	

1 – Nunca / 2 – Raramente / 3 – Às vezes / 4 – Frequentemente / 5 – Sempre

Anexo 4: Questionário – Turma de Português

Avaliação sobre as atividades.

A continuação apresentam-se algumas afirmações que terás de responder escolhendo só uma opção.

1. A atividade inicial com a apresentação do romance cantado "Postos estão frente a frente" foi...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interessante
☐ Pouco interessante
☐ Interessante
☐ Muito interessante

2. A atividade de visualização do vídeo sobre o Mito de Dom Sebastião foi...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interessante
☐ Pouco interessante
☐ Interessante
☐ Muito interessante

3. A discussão grupal sobre as cenas lidas foi...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interessante
☐ Pouco interessante
☐ Interessante
☐ Muito interessante

4. Partilhar as ideias do grupo com a turma foi...

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interessante
☐ Pouco interessante
☐ Interessante
☐ Muito interessante

Anexo 5: Questionário – Turma de Espanhol

Evaluación sobre la tarea (1)

A continuación vais a encontrar algunas afirmaciones a las que deberás responder seleccionando solo una opción.

1. **La actividad para llegar al tema "Viajar", descubriendo los objetos envueltos, a través de los sentidos ha sido...**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interesante
☐ Poco interesante
☐ Interesante
☐ Muy interesante

2. **Los vídeos sobre el viaje de Juan han sido...**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interesante
☐ Poco interesante
☐ Interesante
☐ Muy interesante

3. **Completar los cuadros con informaciones extraídas del vídeo ha sido...**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada interesante
☐ Poco interesante
☐ Interesante
☐ Muy interesante

4. **Responder por escrito a las preguntas sobre el tema que hemos trabajado ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

5. **Trabajar con las tarjetas de embarque ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

6. **Preparar por escrito nuestra presentación oral ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

7. **Poder leer y tener los folletos turísticos impresos con colores en papel ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

8. **La tarea en grupo para crear el itinerario digital ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

9. **Presentar oralmente nuestro trabajo ha sido...**

Marcar apenas una oval.

- ☐ Nada interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Muy interesante

Anexo 6: Questionário comum às duas turmas: Avaliação pessoal

Avaliação pessoal.

A continuação apresentam-se algumas afirmações que terás de responder escolhendo só uma opção.

1. Sinto-me parte do grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

2. Sinto-me livre de opinar no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

3. Sinto-me bem e confortável no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

4. Um/a colega ajudou-me a compreender uma palavra, ideia, conceito ou a instrução da tarefa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

5. Ajudei a um/a colega a compreender uma palavra, ideia, conceito ou a instrução da tarefa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

6. Esforcei-me para ter um bom desempenho no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
☐ Poucas vezes
☐ Às vezes
☐ Quase sempre
☐ Sempre

7. Senti-me comprometido com o grupo para a realização da tarefa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

8. Dei a minha opinião.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

9. Senti-me ouvido/a no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

10. Afastei-me do grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

11. Não senti interesse pela tarefa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

12. Trabalhar em equipa ajudou-me a perceber melhor o texto lido.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

13. Respeitei a função do meu colega no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

14. Tentei resolver os desafios/dificuldades que surgiram na tarefa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

15. Motiva-me trabalhar em grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

16. A tarefa (discussão grupal do texto) foi motivadora.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

17. Levei a sério a minha função no grupo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

Anexo 7: Questionário comum às duas turmas: Técnica Jigsaw

Aprendizagem cooperativa

Avaliação da dinâmica de classe.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Conhecias a dinâmica "Jigsaw" *



Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Achas que a dinâmica "Jigsaw" favoreceu a participação de todos os integrantes do grupo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo, nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

3. *A nível pessoal, uma vez que a dinâmica "Jigsaw" propõe primeiro o trabalho com os colegas "expertos", achas que isto ajudou-te a a aprender melhor sobre as perguntas para logo comunicar as respostas ao grupo original?* *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não concordo, nem discordo
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

4. *Achas que a dinâmica "Jigsaw" favorece a responsabilidade individual para completar o trabalho grupal?* *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não concordo, nem discordo
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

5. *Gostavas de experimentar outras dinâmicas de trabalho e aprendizagem cooperativo?* *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Não concordo, nem discordo
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

Anexo 8: Guião da entrevista

Prestamos atenção ao seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=-NQIcS4_KBo

1. Açam que este vídeo tem relação com alguma atividade que tenhamos feito durante as minhas aulas? Porquê?
2. Que é cooperar?
3. Gostaram de trabalhar em equipas? Porquê?
4. Que pensam sobre os papeis que cada integrante teve durante o trabalho em grupo? Ajudou-vos para a realização das tarefas ou não?
5. Prestaram atenção a esses papeis durante o trabalho em grupo? Açam que foi relevante para o trabalho em equipa?
6. Trabalhar em equipa ajudou-vos em algum sentido? Por exemplo, expressar-se melhor, ter mais confiança, aprender com as opiniões dos colegas, etc.
7. Relembremos a dinâmica Jigsaw. Sabem explicar em que consistiu?
8. Que podem assinalar de positivo sobre essa dinâmica? E algo negativo?
9. Com esta dinâmica, sentiram-se mais envolvidos na tarefa? De que forma? Por exemplo: consegui seguir regras, esforcei-me para..., participei (de que forma?), opinei, estava interessado, senti-me motivado, etc.
10. Particularmente sobre o vosso relacionamento com os colegas da equipa. Como se sentiram ao trabalhar com eles? Porquê? Trabalhar com outros, com quem não costumam trabalhar habitualmente, melhora as relações entre colegas, permite conhecer o outro?
11. Sentiram que faziam parte do grupo? Porquê?
12. As suas opiniões foram aceites e valoradas pelos membros do grupo?
13. Se sentiram aborrecidos em algum momento da dinâmica? Falta de interesse na atividade? Porquê?
14. Sentiram-se motivados durante a dinâmica? Porquê?

Anexo 9: Guia para a discussão do texto na turma de Português (1.º ciclo)

CENA III, ATO I

1. Como é a relação entre Maria e a mãe? (Linha/s: _____)
2. Como é a relação entre Telmo e Maria? (Linha/s: _____)
3. Na primeira didascália, menciona-se que Maria traz umas flores na mão. Que significado podem dar às flores? (Linha/s: _____)
4. Em que momento Maria refere indiretamente o motivo do desentendimento entre Telmo e D. Madalena? (Linha/s: _____)
5. Que significa o provérbio dito por Maria na linha 15 “Voz do povo, voz de Deus”? (Linha/s: _____)
6. Por que razão Maria pensa que o pai poderia estar a favor do rei espanhol Dom Filipe II? (Linha/s: _____)
7. Dona Madalena acredita no mito de D. Sebastião? Qual é a reação dela ao ouvir falar do mito? (Linha/a: _____)
8. Na linha 36, como reage Telmo ao pegar nas mãos da menina? Qual é a vossa interpretação deste facto?

CENA IV, ATO I

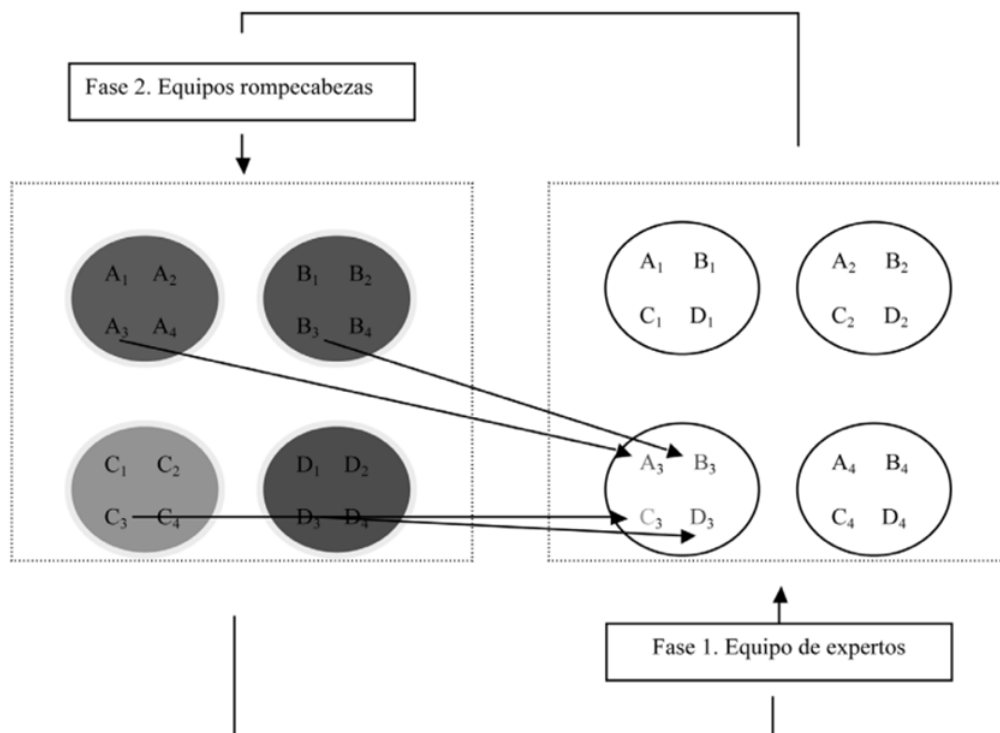
1. Qual é o receio de Madalena? Porquê? (Linha/s: _____)
2. Na linha 8, reparem nas formas verbais na fala de Madalena e na conjunção “se”. Que significado podem atribuir à frase?
3. Releiam as linhas 18 e 19. Que coisas poderá Maria saber?
4. Que propriedades têm as papoulas segundo Maria? Para que as quer? (Linha/s: _____)
5. Que pensam de as **flores** estarem **murchas**? Terão algum significado? (Linha/s: _____)
6. Na última fala, Maria, ao contemplar o retrato do pai, expressa um desejo. Como o interpretam?¹²

¹² Dirigir-se-á a interpretação dos alunos para a dualidade do objeto contemplado: mundo exterior independente do drama “*gentil cavaleiro de Malta [...] Como ele era bonito*” e mundo exterior inserido no drama “*para que deixou ele o hábito*” (Oliveira, 1989, p. 66)

Anexo 10: Resultado do 1.º ciclo de intervenção na turma de Português

Análise literária	Cena III	Cena IV
Personagens: características psicológicas.	Maria: curiosa, perspicaz, sensível, patriota (Sebastianista), frágil.	
	Madalena: preocupada, confusa, ansiosa, medrosa, aterrorizada, angustiada.	
	Telmo: companheiro, leal, patriota (Sebastianista), preocupado, amoroso com a Maria.	
	Manuel de Sousa Coutinho: patriota	
Símbolos e presságios.	Flores que revelam a fragilidade e sensibilidade de Maria. Flores cortadas: indicam um presságio. Provérbio “<i>Voz do povo, voz de Deus</i>”: significa que a volta de D. Sebastião <u>vai acontecer</u>. As mãos quentes e as rosetas de Maria: presságio de doença.	Flores vermelhas murchas: presságio que indica morte e sangue. Retrato de D. Manuel de Sousa Coutinho: tem um sentido positivo fora do drama (l. 41) e um sentido negativo dentro do drama (l. 42)
Contexto histórico.	A morte de D. Sebastião e o mito sebastianista. Perda da independência de Portugal.	
Motivo de preocupação e consequências.	O regresso de D. Sebastião em relação à volta de D. João. Isto poderia causar a ilegitimidade de Maria.	A saúde de Maria e o futuro incerto.

Anexo 11: Figura da técnica Jigsaw



Fonte: Suárez Guerrero (2010, p. 107).

Anexo 12: Guia para a discussão do texto na turma de Português (2.º ciclo)

Cada número representa um integrante do grupo-base que se reúne no grupo de especialistas para a discussão da sua parte.

1. Reflitam sobre

- a. as fontes usadas para reconstituir a história de Simão Botelho, tio paterno de Camilo Castelo Branco;
- b. o efeito obtido com a referência a diversas fontes;
- c. os elementos que permitem a identificação entre o narrador-autor e Simão;

2. Reflitam sobre

- d. as características de *Amor de Perdição* (segundo o próprio autor).
- e. a relação entre a rapidez da escrita da obra (quinze dias) e o estado de espírito do narrador.

3. Reflitam sobre

- f. a atitude crítica do autor acerca da obra.
- g. o significado da autocrítica.
- h. a receção pública.

4. Reflitam sobre

- i. a presença de elementos, neste prefácio, relacionados com o título (*Amor de Perdição*) e com o subtítulo (“Memórias duma família”).

Anexo 13: Ficha de trabajo da turma de Espanhol

7. Leed el folleto del país que vais a visitar y elegid cuatro ciudades para crear un itinerario de viaje. ¡Prestad atención a las siguientes reglas!

- ⇒ **Tenéis que utilizar** el computador para buscar las rutas en la aplicación de MY MAPS.
- ⇒ **Tenéis que planificar** la visita para tres días.
- ⇒ **Debéis de marcar** las ciudades elegidas en el mapa y las rutas de una ciudad a otra.
- ⇒ **Tenéis que pasar** la noche en dos de las ciudades elegidas. Elegid e indicad el alojamiento en cada una de ellas.
- ⇒ **Tenéis que optar** por la opción de transporte más económica y viable.
- ⇒ Podéis colocar fotografías.

8. Completad vuestro itinerario con las informaciones obtenidas.

Llegada: Aeropuerto internacional de Ezeiza			Día 1		Hora: 7:00
Día (1, 2 o 3)	Ciudad/ Lugar	Salida (Hora en n.º)	Transporte	Duración del viaje en horas (con palabras)	Llegada (Hora en n.º)
	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
Partida: Aeropuerto internacional de Ezeiza			Día 4		Hora: 10:00

9. Describid vuestro itinerario y justificad por qué habéis elegido esos lugares para visitar.

Algunas preguntas y estructuras guía:

¿Qué os ha gustado del lugar que habéis elegido para visitar?

¿Cuál es el alojamiento que habéis elegido? ¿Por qué? ¿Cómo se llama? ¿Dónde está ubicado?

Vamos a llegar a...

En nuestro primer día **vamos a visitar...**porque...

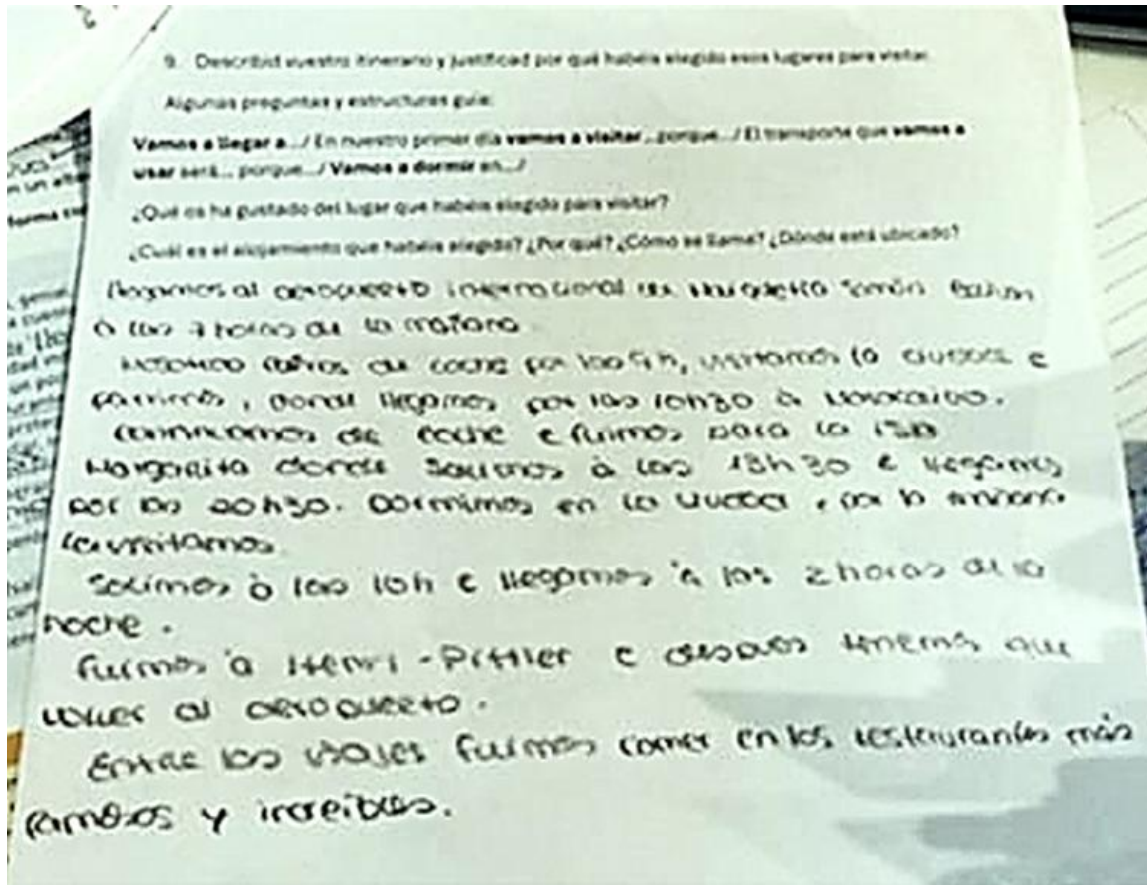
El transporte que **vamos a usar** será... porque...

Vamos a dormir en...

Anexo 14: Resultados do 1.º ciclo de intervenção da turma de Espanhol:

A) Resultado mais fraco

<



Transcrição do texto:

Llegamos al aeropuerto internacional de Maiquetia Simón Bolívar a las 7 horas de la mañana.

Nosotras fuimos de coche por las 9h, visitamos la ciudad e corrimos, porque llegamos por las 10h30 à Maracaibo.

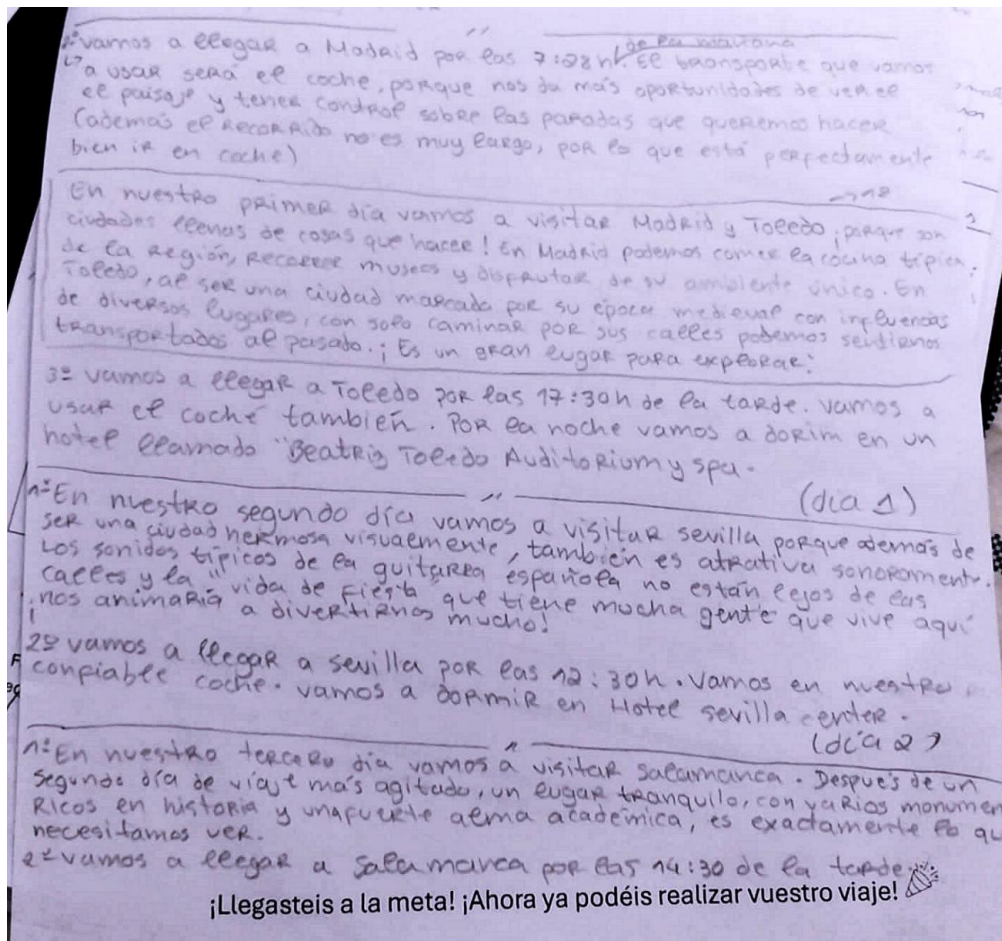
..... de coche e fuimos para la isla Margarita donde salimos alas 13h30 e llegamos por las 20h30. Dormimos en la e por la mañana la visitamos.

Salimos à las 10 h e llegamos à las 2 horas de la noche.

Fuimos a Henri Pittier e después tenemos que volver al aeropuerto.

Entre los viajes fuimos comer a los restaurantes más famosos y increíbles.

B) Resultado mais completo:



Transcrição do texto:

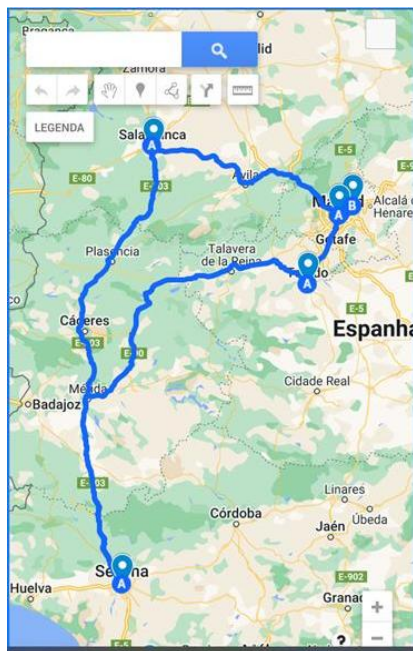
Vamos a llegar a Madrid a las 7:28h. de la mañana. El transporte que vamos a usar será el coche, porque nos da más oportunidades de ver el paisaje y tener control sobre las paradas que queremos hacer. Además, el recorrido no es muy largo, por lo que está perfectamente bien ir en coche.

En nuestro primer día vamos a visitar Madrid y Toledo, porque ¡son ciudades llenas de cosas que hacer! En Madrid podemos comer la comida típica de la región, recorrer museos y disfrutar de su ambiente único. En Toledo, al ser una ciudad marcada por la época medieval, con solo caminar por sus calles podemos sentirnos transportados al pasado. ¡Es un gran lugar para explorar! Vamos a llegar a Toledo a las 17:30h. Por la noche vamos a dormir en un hotel llamado "Beatriz Toledo Auditorium y Spa".

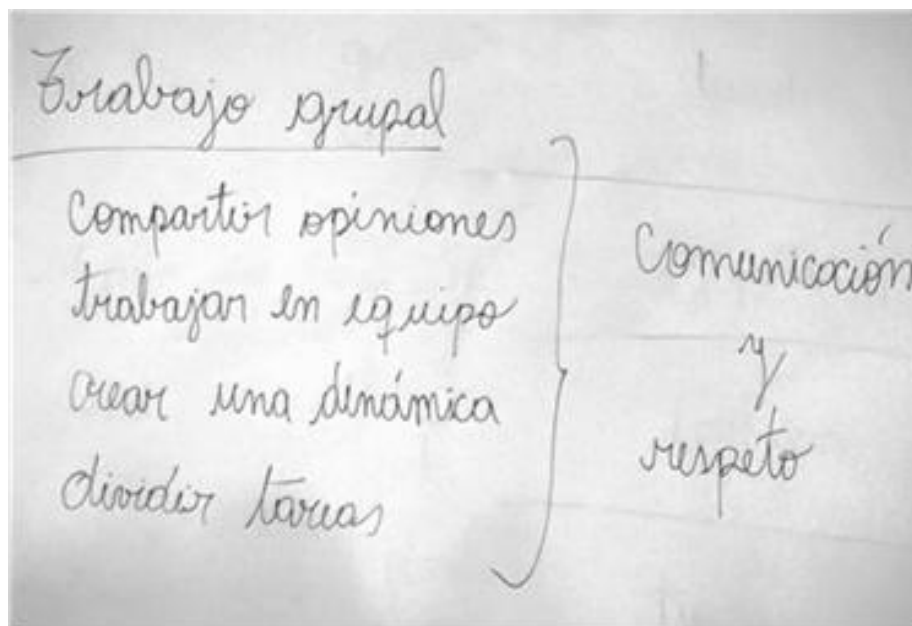
En nuestro segundo día vamos a visitar Sevilla porque, además de ser una ciudad hermosa visualmente, también es atractiva sonoramente. Los sonidos típicos de la guitarra española no están lejos de las calles. El ambiente de fiesta creado por la gente que vive aquí nos animará y nos divertiremos mucho. Vamos a llegar a esta ciudad a las 12:30h. Vamos a pasear toda la tarde y dormiremos en el Hotel Sevilla Center.

En nuestro tercer día vamos a visitar Salamanca. Después de un día de viaje agitado, un lugar tranquilo, con varios monumentos ricos en historia y una fuerte alma académica, es exactamente lo que necesitamos ver. Vamos a llegar a esta ciudad a las 14:30h.

Apresentação do itinerário na aplicação *MyMaps*



Anexo 15: Características de um grupo segundo os alunos



Registo do dia 19/03

Anexo 16: Atividade de Espanhol com a dinâmica de Jigsaw

Cada integrante del grupo recibe una de las siguientes tareas:

Alumno 1: Elabora una lista de imperativos que se pueden utilizar.

Alumno 2: Elabora una lista respondiendo a la pregunta: ¿cómo es el chocolate?

Alumno 3- Escribe una lista de sensaciones y emociones que provoca.

Alumno 4- Escribe ideas de productos con chocolate de acuerdo con el público objetivo (niños, jóvenes, adultos, ancianos).

Luego, todos los alumnos de los diferentes grupos que tienen la misma tarea se agruparán formando así un grupo de expertos.

Después, cada experto vuelve a su grupo y comparte con él todas las ideas que ha elaborado en el grupo de expertos.

Anexo 17: Ficha de trabalho da segunda unidade didática de Espanhol

Instrucciones para realizar en grupo el anuncio de un producto con chocolate.

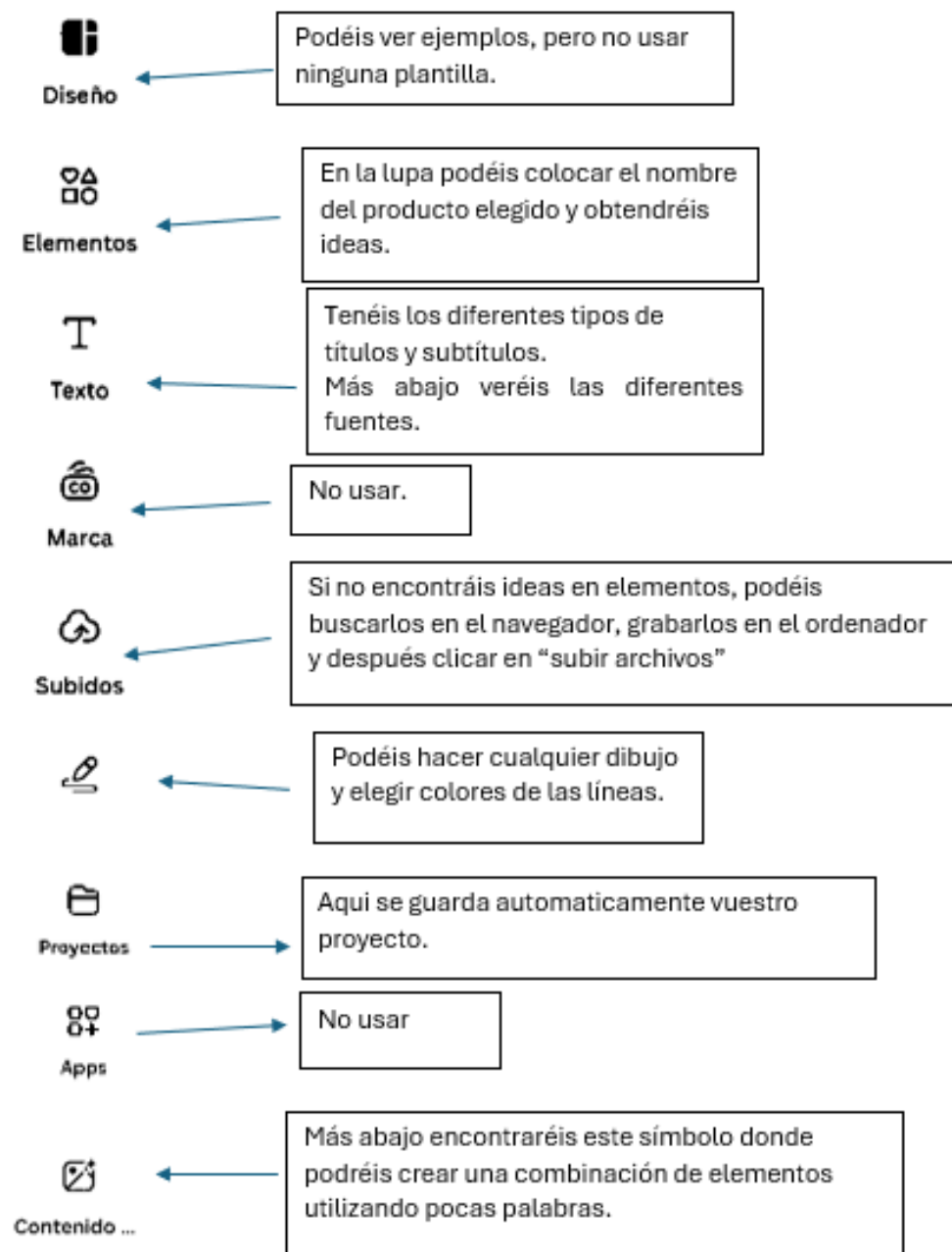
Primera parte

- A. Compartid las ideas que habéis elaborado en el grupo de expertos.
- B. Llegad a un acuerdo sobre las ideas que vais a utilizar.
- C. Haced un borrador de vuestro anuncio teniendo en cuenta sus partes.
- D. Utilizad una hoja limpia y colocad vuestros nombres.
- E. En el borrador debéis colocar el nombre de vuestra marca, el eslogan y el cuerpo del texto.

Segunda parte

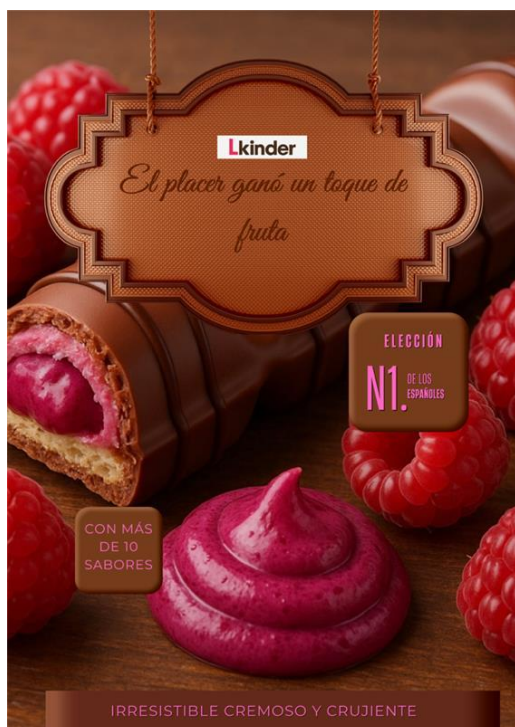
- F. Abrid el navegador y colocad “Canva en español”
- G. Entrad a la aplicación que tiene la extensión “.es”.
- H. Clicad en “Crear un diseño”
- I. En la lupa escribid “anuncio animado para redes sociales”
- J. Comenzad de cero con el anuncio en blanco.
- K. Arriba y del lado izquierdo tenéis todas las funciones que podéis usar.
- L. Debéis rotar en el uso del ordenador (obligatorio).

Funciones que podéis utilizar:



Anexo 18: Resultados do 2.º ciclo de intervenção da turma de Espanhol

A) Anúncios que não tinham verbo imperativo





B) Anúncios que incluíram todas as características solicitadas, embora com o verbo imperativo errado.



Anexo 19: Transcrição da entrevista de grupo

Entrevista aos alunos de 11.º

Contexto da Entrevista

Esta entrevista foi realizada no dia 5 de junho de 2025 a seis alunos de 11.º ano, da ESRT, sendo três deles da turma de Português e os outros três da turma de Espanhol.

Antes de começar com as perguntas os alunos viram o seguinte vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=ts6UVjapC3M>

Logo precedeu-se à entrevista. Os alunos serão identificados na seguinte transcrição com as letras “A1”, “A2”, “A3”, “A4”, “A5” e “A6”, deixando a letra “P” para identificar à professora.

Transcrição da entrevista:

Transcrito por [TurboScribe.ai](https://www.turbo.scribe.ai) e verificado pela docente investigadora.

P: Tá, acho que já está a gravar, tudo bem. Então, vamos ver aqui primeiro um vídeo e depois eu vou fazer umas perguntinhas. Oh, não temos conexão.

P: Vamos ver aqui um vídeo. É uma curta-metragem. Conseguem ver daí? Todos? Sim?

P: De que acham que se trata este vídeo?

A1: Sobre a... ajuda.

P: Ajuda. Mais?

A2: Trabalho em equipa.

P: Trabalho em equipa, não é? E tem alguma relação com o que nós fizemos? Nas aulas?

A3: Com os trabalhos de equipa, como a A2 disse.

P: É, muito bem. Os trabalhos de equipa, não é?

A1: Sobre cooperação.

P: E porquê? E o que é cooperar, para vocês? O que é que aprenderam que é cooperar com as atividades que nós fizemos?

A4: Cada um teve um papel no seu grupo.

P: Cada um tinha um papel, não é? E acham que esse papel foi essencial para o trabalho em equipa?

A1: Não necessariamente. Pelo menos não nos grupos em que eu estive.

A2: Depende um bocado. Acho que a ideia era tirar os pontos positivos de cada um, onde são melhores, para conseguirmos fazer um trabalho melhor, aproveitando os pontos positivos uns dos outros.

P: Sim, certo. Mais alguma ideia? Fez sentido para vós? Trabalhar com um papel? Ter um papel na equipa? Ou nem tanto? Podemos dizer a verdade aqui

A4: Por um lado sim. Mas quando estávamos a analisar obras, por exemplo, eu e a "X", já tínhamos lido as duas obras, e as outras duas pessoas não tinham lido. E dessa forma nós conseguimos ajudar as outras a entenderem melhor a obra também.

A3: E também às vezes é importante ter as coisas divididas, que é mais fácil de trabalhar.

Cada um tem o seu papel, não impede que depois podemos fazer um bocadinho do trabalho do outro, ou fazer um bocado do nosso trabalho. Mas é sempre mais organizado.

A1: Cooperação também é isso.

P: Cooperação também é isso. Sentiram isso então? Todos? Todos. Podem ser sinceros.

Podem aqui criticar, porque não há problema. Então, os papéis... aqui falaram sobre aprender dos outros que mais sabiam. Acham que faz sentido no trabalho de uma equipa cooperar assim nesse sentido?

Todos: Sim.

P: Perceberam que estavam divididos em grupos onde alguns tinham notas, um rendimento académico superior aos outros? Perceberam isso?

Todos: Sim. Demais.

P: Sim? E isso ajudou-vos? Conseguiram ajudar ou ser ajudados pelos colegas?

A5: Eu acho que sim. Também dependiam muito dos grupos, não é? Mas acho que mesmo as pessoas que tinham a nota mais alta precisavam das pessoas que tinham o rendimento mais baixo para conseguir fazer o trabalho por completo.

P: Certo, é verdade. Porque todos têm capacidades diferentes. Exato. Podem ter uma nota superior, mas têm outras capacidades como, por exemplo, falar, saber explicar melhor. E acham que conseguiram aprender melhor falando ou opinando com outro colega?

Todos: Sim.

A2: Talvez dependia do grupo. Dependia muito de com quem estávamos a falar. Havia algumas pessoas que não tinham interesse nenhum e que não conseguiram. A cooperação não existia.

P: Muito bem. Muito bem. Lembram-se da primeira atividade onde vocês tiveram os papéis? Da viagem? Da viagem, no vosso caso. E já me lembram muito bem em português onde é que foi, mas... Foi um trânsito de semana aos pés. Sim, mas houve o trabalho em equipa. Cada um teve um papel, mas não houve a dinâmica de trabalho em equipa. Certo? Depois é que eu implementei com vós uma dinâmica com todos, espanhol e português, uma dinâmica que se chama Jigsaw. Lembram-se de quebrar cabeças?

Alguns: Mais ou menos.

P: Da dinâmica que fizemos? Podemos explicar mais ou menos em que consistiu?

A4: Na primeira vez, quando nós não tínhamos os papéis atribuídos, só estávamos num grupo juntos, eu sinto que demorámos mais a fazer a tarefa quando tínhamos um papel atribuído a cada um.

P: Sim, e Jigsaw, sobre a dinâmica de Jigsaw, o que se lembram? Houve uma dinâmica do quebra-cabeças em que vocês estavam num grupo original e depois tinham de sair desse grupo original para formar uma equipa de especialistas.

A4: Primeiramente, pelo menos no nosso caso, nós tínhamos preenchido uma tabela. Tinha cinco papéis. Tinha o executor, mas tinha também aquele que falava.

P: Isso é do perfil de cada um, certo?

A4: Sim, e a partir desses resultados nós fazíamos grupos, cada um com um papel diferente. Depois, a partir daí, juntávamos grupos com a mesma função. Todos tinham a mesma função no grupo.

A2: Eram os especialistas. Os especialistas eram dos diversos grupos. Nós tínhamos o número lá e quem tinha o mesmo número ficava junto para discutir aquelas ideias.

Eles eram os especialistas daquela ideia. Nós compartilhávamos de volta para o grupo original, onde tinham as pessoas que também foram compartilhar com os outros grupos.

P: Lembram-se então? Sim. Ou seja, cada um de vós tinha de partilhar, levar uma ideia. O especialista levava uma ideia ao grupo original. E o que é que aconteceu no grupo original?

A4: Havia pessoas que não tinham desenvolvido bem, provavelmente. Tinham estado no outro grupo, não estavam com atenção e não conseguiram comunicar com os outros colegas.

P: E isso afetou a quem? Afetou a equipa toda, o nosso canal. Porque houve aqui o quê?

A4: Um desnível.

P: Claro. Cada um era responsável por aprender bem um tema e levar bem aquelas ideias para poder comunicar com os outros. Porque se não, prejudicava ao grupo todo. Então aqui é uma relação de interdependência. Notaram isso na dinâmica do Jigsaw?

Todos: Sim.

P: E acham que pode ser benéfico para aprender?

A3: Eu acho que sim. Se toda a gente estiver empenhada para fazer aquele trabalho, é uma maneira de, em menos tempo, conseguirmos perceber mais coisas. Cada um vai focar-se numa coisa e depois vai explicar aos outros.

P: E em relação aos sentimentos de cada um de vocês, o que sentiram respeito à dinâmica da cooperação, da Jigsaw e do grupo, do trabalho em equipa? Sentiram-se confortáveis com quem estavam? Acharam que não faziam parte? Tentaram fazer parte?

A2: No meu grupo estava tudo bem. Nós tentámos incluir toda a gente ali e deu certo.

P: Outras experiências?

A6: No meu grupo, precisamente no primeiro início em que fizemos esse estilo, eu fiquei com pessoas que havia basicamente um duo que ignorava o resto. Certo. E foi muito complicado conseguir fazer o trabalho por causa disso.

P: E depois mudámos, certo? Sim. E no grupo depois, o seguinte grupo?

A6: Foi mais equipa. Foi realmente esse primeiro grupo que tinha um duo, quer dizer, tinha o grupo principal, não o grupo de especialistas, o grupo principal em que eu estava, tinha um duo e foi muito complicado conseguir.

Depois, no grupo de especialistas, foi bem melhor. As pessoas realmente perguntavam umas às outras. Agora, no grupo em que eu estava mais, não eram especialistas, mas tinha aquele duo que não nos deixava falar, basicamente.

P: Bem, mas naquela dinâmica de Jigsaw, tu eras especialista numa coisa. Sim, mas... E aquele duo, cada uma delas, também era especialista numa coisa.

A6: Pois, mas eles basicamente ignoravam o meu lado e faziam a minha parte. Eu fazia a minha parte, só depois eu ia a partilhar essa parte e eles já tinham a feito. E eu ficava muito confusa, porque depois, tenho de admitir, eu não fazia nada, porque eu nunca partilhava nada. Mas foi basicamente lá o primeiro.

P: Uma desvantagem, não é? Da cooperação, de aprender a trabalhar com os outros também. Depende muito de com quem é que estamos a trabalhar. Bem, a ver... Respeito ao vosso envolvimento com a tarefa, com a atividade, o que é que acham que sentiram? Sentiram-se mais envolvidos, menos envolvidos, interessados, mais interessados, participaram, não participaram.

Acharam que tinham lugar para participar.

A2 e A5: Sim, eu acho, no meu caso, acho que sim. No meu também.

Que sim, que?

A5: Que conseguiam ter tanta virtude, como a vontade, para poder participar e fazer a atividade completa. Pelo menos eu não me senti de parte em nenhuma das situações.

P: Certo, o resto.

A2: E também estar em grupo ajudou-me. Se eu tivesse alguma dúvida, não entendesse algo, eu não tinha vergonha de expor. Porque não é o professor, são pessoas ali, são amigos.

P: Acham que é bom para vocês? Foi algo positivo, ou é algo positivo, trabalhar em equipa com iguais?

Todos: Sim.

A3: Também é mais fácil concentrar-se, porque numa aula, quando estamos a dar matéria, é um bocado mais difícil estar concentrado que quando somos nós que estamos a trabalhar no assunto.

P: É um envolvimento mais ativo, não é?

A2: É mais dinâmico.

P: É mais dinâmico, certo. Sentiram isso de todos? Que ao ter uma tarefa que cada um tinha de realizar, sentiram que estavam mais envolvidos?

A2: Um género de responsabilidade. Nós tínhamos e então nós dissemos, ok, se isto é para mim, então é bom que seja colocado direito.

Toda a gente sentiu assim? claramente não. Muitas pessoas de outros grupos não queriam saber da função que eles tinham, o papel que eles tinham, mas são exceções, eu acho.

P: Agora, deixando de lado os papéis, acham que podia funcionar igual uma dinâmica tipo Jigsaw sem aqueles papéis? do secretário, do porta-voz?

A4: Dependia da confiança que tínhamos no colega basicamente. Nós já conhecíamos bem a nossa turma, já estávamos há três anos juntos e provavelmente nós íamos ter mais confiança em outras pessoas do que provavelmente uma pessoa que nem trocávamos duas palavras por dia. Isso dava-nos a tal função de conseguirmos tentar explicar aos outros. Ou seja, aqueles que não conhecíamos, também mostrar parte da nossa consciência sobre aquele assunto e também isso ajuda-nos a conhecer melhor.

P: Então, tu achas que ter um papel foi positivo ou não tanto?

Por um lado, sim, mas, quer dizer, depende. Porque imaginemos se eu quedasse com uma pessoa que não trabalhasse, nada, não queria saber, estava sempre à telemóvel e não fazia o trabalho. E, por exemplo, tínhamos a “X”, que estava ali, estava focada, isto ia criar o tal desequilíbrio entre o grupo, porque havia uns que trabalhavam e outros que não.

E isso de haver um papel ou não é...

A2: Torna-se irrelevante

A4: Torna-se irrelevante, porque, por exemplo, imaginemos que a “X”, ia com aquela pessoa não estava a trabalhar, já tinha feito o seu papel, ia passar para ao lado dele, ia buscá-lo, ia tentar-lhe melhorar, provavelmente para tirar um bom partido do grupo, basicamente.

P: Agora, para que vocês não fiquem confundidos, o papel de cada integrante no grupo era só mesmo para dar um papel, que alguém tenha uma função.

Agora, na dinâmica de aprendizagem cooperativa, de trabalhar com os outros, nas dinâmicas, o que interessou de Jigsaw é aquilo que vocês já disseram, que aprendemos os outros. Aprendemos com os outros e tínhamos, isto também que vocês já disseram aqui, uma responsabilidade, cada um tinha uma responsabilidade de levar uma coisa para o grupo. E se não cumpria, cumpria com essa... Não o papel, não estamos a falar do papel, se não cumpria com essa atividade, por exemplo, vocês no português tiveram uma pergunta, um tema que desenvolver, cada um, cada especialista depois tinha de levar essas ideias para os outros.

E também receber dos outros especialistas os outros comentários, das outras perguntas.

A4: Exatamente, esse é o problema. Algumas pessoas não acabavam por trazer o conhecimento sobre aquela tarefa que tinham, acabam por prejudicar o grupo, para conseguirmos responder às perguntas.

P: E acham que foram muitos os que não se interessaram em desenvolver as ideias no grupo dos especialistas? Foram muitos?

A3: Eu acho que no nosso grupo não.

A2: Eu não estive em todos os grupos, mas no grupo em que eu estive, todos estavam a participar.

A5: No nosso também.

P: Todos fizeram a sua parte da tarefa e conseguiram levar alguma coisa para o grupo original?

A2: Por menor que fosse, desde que ajudasse.

P: às vezes não é uma questão de não estar interessado, mas sim de não saber explicar.

A6: Acho que isso também aconteceu em alguns grupos. Não são tão eloquentes e não conseguiam explicar o assunto tão bem.

A4: E também é vergonha, muitas vezes.

P: Há colegas que têm ainda vergonha convosco, mesmo entre colegas?

A4: Sim, mesmo nas apresentações portuguesas, por exemplo, temos algumas pessoas que...

P: Certo, certo, certo. E eu percebi. Mas acham que aquelas pessoas que não falam e não conseguem falar, não se expressar, ao menos conseguiram um bocadinho explicar alguma coisa?

Todos: Sim.

A6: Porque ajuda essa pessoa a começar a desenvolver mais.

P: Ajuda, não é? Ajuda as pessoas a ganharem mais confiança depois para poder expressar as suas ideias e opiniões, porque já estiveram num grupo de especialistas e sabem que aquilo que falaram, há muitos que concordam com aquilo.

Então vão transmitir aquilo que outros também já concordam. Achem que ganham confiança no trabalho em equipa?

A3: Acho que se for só uma vez, não. Tem de ser repetido de momento. Uma pessoa que tem dificuldade para se expressar, ou mesmo para falar com outras pessoas, não vai ser só uma vez que tem uma experiência positiva que...

P: Exatamente. Então concordam com a A3 de que isto poderia ser repetido várias vezes ao longo do ano?

Todos: Sim.

P: Gostam mais dessa forma de trabalhar cooperativamente ou uma aula tradicional?

A4 E A5: Mais ou menos, sim.

P: As aulas na maneira tradicional também são importantes, não é? Quando temos de adiantar conteúdos e tudo. Mas quando possível, gostavam de trabalhar assim cooperativamente?

A3 E A2: Não necessariamente.

A2: Mas eu prefiro, se for para fazer trabalho de grupo, que seja assim. Porque se for para fazer um trabalho de grupo onde nós escolhemos o grupo e depois ninguém faz nada, prefiro que tenhamos os papéis, que tenhamos o que fazer, que tenhamos especialistas, que tenhamos um momento para falar, que haja concordância. Porque senão fica muito a quem?

A5: Sim. E esse era o tal problema que aquelas pessoas que não faziam nada, aquelas pessoas que não faziam nada não eram influenciadas pelos que sum faziam, porque os outros acabavam por trabalhar por elas e a nota iria ser tão grande como a esperada, mas se, por causa daquele colega que não trabalhou, basicamente ele vai continuar a ter melhor nota, vai ter boa nota mesmo não tendo feito nada.

P: No trabalho em equipe? Sim. Mas isso pronto, nós não fizemos uma avaliação do desempenho do colega, mas esta estratégia precisa de uma avaliação depois.

A4: Sim, devia ser também individual.

P: Claro, cada um de vós tem de avaliar o colega, isso faz parte. Eu não implementei isso, porque ia ser muito mais demorado, mas é próprio, o professor que leva esta dinâmica à sala, tem de fazer essa avaliação para poder também verificar. Que os colegas avaliem os outros colegas, é importante. Isso também porque acontece isto, porque alguns trabalham e outros não.

A3: E também, se se fizesse mais vezes isto durante o ano escolar, é necessário que os grupos fossem mudando sempre, não fosse só um grupo com a tarefa de ir aos outros grupos, para minimizar aquilo de algum não fazer nada, e não ser sempre mesmo que seja prejudicado.

P: É uma boa sugestão ir mudando ao longo do ano, as equipas.

A4: No suposto intervalo de tempo, nenhum grupo iria ficar influenciado, basicamente.

P: Muito bem, acho que a minha pergunta final é se sentiram motivados com este trabalho?

Todos: Sim.

P: Como e porquê?

A2: A maneira como a professora explica as coisas anima-me, no geral. Não é só o trabalho, é a maneira como a professora fala.

P: Obrigada,

A3: concordo.

A4: E para além de explicar as coisas bem, também havia uma... Quando nós estávamos a ler, por exemplo, a professora tinha aquela “mãozinha”. Bom, sim. Nós estávamos tipo a ler, sentia-se o toque, e pronto, deixava-nos assim, mesmo que quem não gostava de ler, quem não queria falar, porque tem vergonha, acabavam por relaxar, ficavam mais calmos. Porque toda a gente iria a ler e ninguém ia ser julgado.

P: Claro. Muito bem.

A3: E também não sabia onde iam ser a vez deles, então tinham de estar sempre atentos.

P: Sim, tinham de estar sempre atentos, é verdade. Muito bem, então gostei de vos conhecer, agradeço que tenham aqui participado, e pronto, até não sei quando, alguma vez, não é? Por aí, se calhar, agora já é a última vez que vos vejo, portanto desejo-vos tudo de bom.

Todos: Igualmente.

Anexo 20: Grelha de observação da participação oral na turma de Português

A. 1.º ciclo de intervenção

Grelha de observação da participação oral 11.º

Unidade didática: *1.º* Data do registo *25/01*

Data: *23/01 - 24/01*

CrITÉRIOS de Observação	Indicadores	Escala de Avaliação (1-5) ¹	Observações / Comentários
Atitudes de participação oral	Houve maior participação oral por parte dos alunos no trabalho em grupo?	1 2 <u>3</u> 4 5	Alguns alunos convidaram outros para opinar, mas estes não estavam muito interessados.
	Houve maior participação oral por parte dos alunos no debate geral?	1 2 <u>3</u> 4 5	O professor comentou as ideias do grupo, mas houve grupo em que essa função foi desempenhada por outro aluno. Fiz perguntas a outros alunos.
	Os alunos tímidos conseguiram expressar-se no trabalho em grupo?	1 <u>2</u> 3 4 5	A aluna tímida não participou. A aluna insegura com medo a errar poucas vezes.
	Os alunos tímidos conseguiram expressar-se no debate geral?	<u>1</u> 2 3 4 5	Se têm opção de não participar não o fazem.
Organização do Discurso	As ideias são apresentadas de forma lógica e organizada?	1 2 <u>3</u> 4 5	O aluno que cumpriu a função de portador o fez. Outros <u>2</u> Será q' a função de portador não limita a participação oral?
Argumentação e Fundamentação	As ideias são bem fundamentadas e apoiadas por argumentos ou exemplos?	1 2 <u>3</u> 4 5	Os que costumam falar têm melhor habilidade de argumentar.

¹ 1 – Nunca / 2 – Raramente / 3 – Às vezes / 4 – Frequentemente / 5 – Sempre

2.º ciclo de intervenção

Grelha de observação da participação oral 11.º

Unidade didática: 2º

Data: 4/04

Diá de registo
4/04

CrITÉrios de Observação	Indicadores	Escala de Avaliação (1-5) ¹	Observações / Comentários
Atitudes de participação oral	Houve maior participação oral por parte dos alunos no trabalho em grupo?	1 2 3 4 5	Todos deram das suas opiniões no grupo de especialistas. Todos participaram (com excepção de alguns tímidos do grupo de especialistas).
	Houve maior participação oral por parte dos alunos no debate geral?	1 2 3 4 5	Até o aluno inseguro participou por iniciativa própria. Alguns alunos ainda devem ser chamados a opinar.
	Os alunos tímidos conseguiram expressar-se no trabalho em grupo?	1 2 3 4 5	A aluno tímido conseguiu expressar-se, sobre tudo quando voltou ao grupo-box, o elo perdido do (3).
	Os alunos tímidos conseguiram expressar-se no debate geral?	1 2 3 4 5	Só participou um aluno que não é bem tímido mas sim parece ter medo de errar. O trabalho com os especialistas foi positivo.
Organização do Discurso	As ideias são apresentadas de forma lógica e organizada?	1 2 3 4 5	No trabalho no grupo de especialistas houve muita discussão, souberam organizar as ideias. Muitos tomavam apontamentos o que fez com q' o dinâmico decorreu.
Argumentação e Fundamentação	As ideias são bem fundamentadas e apoiadas por argumentos ou exemplos?	1 2 3 4 5	Foram feitas perguntas que passaram de ser fundamentadas e no grupo (box e de especialistas) fizeram este trabalho.

¹ 1 – Nunca / 2 – Raramente / 3 – Às vezes / 4 – Frequentemente / 5 – Sempre