



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Anabela Peres Felgueiras Teixeira

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol no Ensino Básico e Secundário

A Aprendizagem Cooperativa como forma de promover o aluno como agente social

2013

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Coorientador:

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

O presente trabalho foi elaborado como parte integrante do Mestrado em Ensino do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este é composto por duas partes, nomeadamente, os fundamentos teóricos e a prática pedagógica. A primeira parte centra-se na importância da Aprendizagem Cooperativa como forma de promover o aluno como agente social, em contexto de sala de aula. Este estudo analisa o contributo da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos. A segunda parte apresenta as experiências de ensino - aprendizagem realizadas ao longo da Prática Pedagógica supervisionada, na Escola Secundária da Boa Nova, em Leça da Palmeira, com um grupo de alunos de nível A2. Esta parte assenta nos pressupostos teóricos explanados na primeira parte do trabalho.

Palavras-chave: Educação > aprendizagem cooperativa > o aluno como agente social > sala de aula > trabalho em grupo

Resumen

Este trabajo titulado “A Aprendizagem Cooperativa como forma de promover o aluno como agente social” es parte integrante del *Mestrado em Ensino do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Está dividido en dos partes correspondientes a los fundamentos teóricos y a la práctica pedagógica. La primera parte se centra en la importancia del aprendizaje cooperativo como forma de promover al alumno como agente social, en clase. Este estudio pretende analizar la aportación del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las competencias cognitivas y sociales de los alumnos. La segunda parte presenta las experiencias de enseñanza-aprendizaje realizadas en la Práctica Pedagógica supervisada, en la *Escola Secundária da Boa Nova (Leça da Palmeira)*, con un grupo de alumnos de nivel A2 y demuestra que, por medio de una práctica docente consciente, es posible involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje.

Palabras clave: Educación > aprendizaje cooperativo > el alumno como agente social > aula > trabajo en equipo

Summary

The following study is part of the Master's degree in Spanish teaching in the third cycle and secondary years of the Portuguese Educational System. It consists of two parts, namely the theoretical grounds and the teaching practice. The first part focuses on the importance of Cooperative Learning as a means of promoting students as social agents, in a classroom context. This study analyses the contribution of Cooperative Learning in the development of students' cognitive and learning skills. The second part presents the learning and teaching experiences that took place during the Supervised Pedagogical Practice at *Escola Secundária da Boa Nova*, in Leça da Palmeira, in a group of A2 level students. This part is rooted in the theoretical foundations exposed in the first part of the study.

Key words: Education> cooperative learning> students as social agents> classroom> group work

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho só foi possível graças ao apoio incondicional de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram na concretização deste projeto. Assim sendo, agradeço:

Aos meus pais que sempre me ensinaram que o trabalho, o empenho e a persistência são os melhores instrumentos para atingir o sucesso.

À minha família em especial aos meus filhos e ao meu marido que souberam gerir a minha ausência.

À Estrela e à Cristina pelos seus magníficos conselhos.

Aos meus colegas do Colégio Ellen Key que sempre me apoiaram e encorajaram a concretizar este projeto.

À Professora Doutora Mónica Barros pela dedicação e espírito crítico, que me ajudaram a crescer enquanto profissional.

Ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León pela sua orientação, disponibilidade e ajuda sempre demonstradas.

A todos aqueles que acreditam que “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”.

Índice

Introdução	6
Parte I – Contexto teórico	8
1. Apresentação do estudo sobre a Aprendizagem Cooperativa	8
2. Fundamentos teóricos e características da Aprendizagem Cooperativa	14
3. Tipologia da Aprendizagem Cooperativa	20
3.1. Grupos formais	20
3.2. Grupos informais	21
3.3. Grupos cooperativos de base	21
4. Diferentes papéis dentro do grupo de Aprendizagem Cooperativa	25
4.1. O papel do professor	27
5. Métodos de Aprendizagem Cooperativa	28
5.1. Métodos informais	28
a) Mesa Redonda	28
b) Verificação a pares	29
5.2. Métodos formais	29
a) Cabeças Numeradas Juntas	29
b) STAD (divisão dos alunos por equipas para o sucesso)	30
c) JIGSAW ou método dos puzzles	30
d) Investigando em grupo	31
e) Controvérsia Criativa	31
f) Aprendendo Juntos	32
6. Implementar a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula	33
6.1. Formação de grupos	35
7. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa	37
8. O aluno como ator social (agente social)	38
8.1. Análise do documento QECR	38
8.2. Análise do documento PCIC	38
Parte II – Experiência de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino supervisionada	42
1. O contexto educativo da prática pedagógica	42
1.1. Caracterização da escola	42
1.2. Caracterização da turma	42

2. Objetivo da aplicação prática pedagógica	44
2.1. Fase de diagnóstico	44
2.2. Resultados do inquérito feito à turma	45
3. Da teoria à prática	49
3.1. Descrição da primeira atividade	50
3.1.1. Análise da atividade	51
3.1.2. Avaliação da atividade	52
3.2. Descrição da segunda atividade	53
3.2.1. Análise da atividade	54
3.2.2. Avaliação da atividade	55
3.3. Descrição da terceira atividade	56
3.3.1. Análise da atividade	57
3.3.2. Avaliação da atividade	58
4. Considerações finais	60
5. Referências Bibliográficas	62
6. Anexos	64

Introdução

No mundo contemporâneo, caracterizado por uma sociedade globalizante e em constante mudança, é requerido aos educadores das futuras gerações uma profunda reflexão sobre as práticas promotoras de competências, que permitam uma adequada inserção dos jovens no presente e no futuro.

Assim sendo, é exigido a um professor que, para além da sua paixão por partilhar com os seus estudantes um conjunto de saberes e conhecimentos, tenha uma formação científica específica e contínua, para além da capacidade de gerir um conjunto de fatores dentro e fora da sala de aula. Na verdade, um docente que ambicione envolver ativamente os seus alunos no processo de aprendizagem deverá saber adequar os conteúdos propostos nos programas à realidade envolvente dos seus discentes: as suas dificuldades e potencialidades, os seus objetivos relativamente ao ensino e ainda os fatores socioculturais. Deverá, também, promover um ambiente tranquilo e afável e uma boa relação com o grupo, não deixando, contudo, que o seu papel de autoridade seja desrespeitado. Estas medidas contribuirão para que os aprendizes assimilem os conteúdos de forma mais motivada e, simultaneamente, incentivá-los-ão a participar de forma ativa nas atividades propostas. É igualmente de suma importância que o docente respeite o ritmo de aprendizagem de cada um dos seus aprendizes, ensinando-lhes a ser autónomos e responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, orientando-os, desta forma, para o êxito.

É de salientar ainda que persiste a ideia da obrigatoriedade da escola preparar o aluno para a vida, por isso é sua função integrar a recreação do significado das coisas, a cooperação, a discussão, a negociação e a resolução de problemas. Não obstante, a escola de hoje enfrenta novos desafios: violência escolar, famílias desestruturadas, alunos desmotivados, frente a um mundo de comunicação virtual, fácil e apelativo que insiste em desviar a curiosidade dos alunos para outras realidades e interesses. Esta nova realidade exige indubitavelmente uma mudança de atuação dos professores. Todavia, como será possível melhorar a qualidade do ensino? Como se poderá melhorar a interação aluno-aluno e aluno-professor? Como poderá um docente motivar os alunos a trabalharem de forma autónoma e responsável?

Atendendo a esta realidade, pareceu-me aliciante analisar o papel da cooperação no contexto de sala de aula, dado que é de extrema importância para a formação do aluno como futuro cidadão de plena consciência ao nível pessoal, escolar e profissional.

Creio que as competências afetivas, sociais e organizativas são a base para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, nas suas vertentes de compreensão e produção. Posto isto, a Aprendizagem Cooperativa representa uma oportunidade para a evolução das mesmas.

É de salientar que a escolha deste tema prendeu-se com a necessidade de encontrar uma estratégia de ensino-aprendizagem que permitisse otimizar a aquisição de competências cognitivas e sociais por parte dos discentes. O meu estudo visará, assim, compreender como as estruturas cooperativas, designadamente os métodos “aprendendo juntos” e “investigando em grupo”, facilitam a aquisição dos conteúdos programáticos, desenvolvem o aluno como agente social e reforçam o desenvolvimento das competências sociais.

Assim sendo, na primeira parte deste relatório apresento uma breve fundamentação teórica estruturada em estudos de autores de referência da Aprendizagem Cooperativa e a análise sobre a importância dada ao uso social da língua, e ao perfil do aluno como ator social.

Na segunda parte, descrevo a forma como foi implementada esta metodologia e apresento as conclusões obtidas com um universo de alunos do 11º ano de Espanhol iniciação (nível A2).

Parte I – Contexto Teórico

1- Apresentação do estudo sobre a Aprendizagem Cooperativa

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. (Johnson, Johnson e Holubec, 1999:5)

Ao longo deste capítulo é minha intenção tentar clarificar o conceito de Aprendizagem Cooperativa, apesar de se revelar uma tarefa difícil, dadas as distintas aceções que diferentes autores lhe atribuem.

Parafraseando Lopes e Silva a utilização maioritária de uma metodologia tradicional, que privilegia de uma forma quase exclusiva as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre os alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências atuais da sociedade (2009: IX).

Por seu lado, Mir, C. et al. (1998) citado por Fontes e Freixo (2004:27), também, defendem que:

na sociedade actual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: *Aprender a aprender*.

A esta opinião Pere Pujolàs (2010:34) acrescenta:

En la escuela, la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela ha de involucrar a cada uno de sus miembros no sólo para que trabaje individualmente (porque nadie tiene que hacer el trabajo de otro), y para que se responsabilice y se comprometa personalmente, sino también

para que comparta y coopere con los demás; la escuela debe cuidar el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos sus miembros.

O termo cooperação é, no entanto, muitas vezes confundido com o trabalho em grupo tradicional, ou seja, alunos que se juntam para trabalhar em equipa, mas que não tem como objetivo trabalhar para o mesmo fim. Estes alunos acabam, assim, por trabalhar, individualmente dentro do grupo. Para além disso, nestes grupos não se observa uma aproximação afetiva ou psicológica entre os seus elementos nem sequer existe uma definição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas.

Tendo em conta o próprio conceito de cooperação presente no dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, deparamo-nos com duas definições, designadamente: 1 - *Ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo do conhecimento*; 2- *Ato de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir*. É, pois, evidente que as definições apresentadas apontam para um denominador comum, o auxílio mútuo para atingir um objetivo comum. E é este um dos componentes fundamentais que se encontra no centro da Aprendizagem Cooperativa.

Quanto ao termo cooperação, Jonhson, Jonhson e Holubec (1999:5) esclarecem:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares como calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás.

Deste modo, perante a necessidade de adaptação da escola às novas realidades, foram vários os autores que se entregaram ao estudo, procurando demonstrar que a

Aprendizagem Cooperativa constitui uma metodologia com potencialidade educativa e uma alternativa à competitividade e ao individualismo do ensino tradicional. Para isso, foram fulcrais as teorias construtivistas de autores como Piaget e Vygotsky.

Simão, A. M., et. al., (2010:32), citando a (Morgado,1998; Piaget,1925;1935b; 1965b; 1977), mostram que

Piaget, desde os anos 20 (...) mostrou-se defensor dos métodos de ensino empregues pela Escola Ativa de entre os quais sobressai o trabalho de grupo, com a implementação de jogos e outro tipo de atividades entre pares que deverão ser propostas pelos professores respeitando sempre os interesses dos alunos e os seus níveis de desenvolvimento cognitivo.

Para estes autores a ideia de cooperação “está estritamente ligada à coordenação de pontos de vista” e defendem que “a inteligência se constrói a partir do confronto de ideias, ou seja, o indivíduo progride a partir do momento em que se cria nele um desacordo entre o seu próprio ponto de vista e o dos outros.”.

Segundo Fontes e Freixo (2004:26), se pensarmos na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, podemos ver que a Aprendizagem Cooperativa encontra a sua explicação teórica em alguns dos seus conceitos, como por exemplo o conceito de *Zona de desenvolvimento proximal*, de aprendizagem social, e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos.

Na perspetiva de Moll (2002), citado por Fontes e Freixo (2004:14)

o modo como Vygotsky explica a abordagem sociocultural em relação à mente pode assumir-se em três aspectos gerais: (a) a confiança que depositava na análise genética (evolutiva); (b) o pressuposto de que as funções mentais superiores do homem têm origem na sua atividade social; (c) a ideia de que os instrumentos e sinais utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, são a chave para a sua compreensão.

Vygotsky concebe, pois, a aprendizagem como “um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo

de desenvolvimento” (Fontes e Freixo, 2004:15). Tal concepção leva a considerar que para o autor a aprendizagem é um processo social facilitador da aprendizagem dos outros, dado que “desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos” (Fontes e Freixo, 2004:15).

Este autor fundamenta a sua teoria na ideia de que o processo de desenvolvimento depende necessariamente do meio, dos outros mais próximos, que se constituem como precursores do meio mais longínquo (Sousa, 1993), citado por Simão, A.M. et. al. (2010:43). O autor valoriza, ainda, a contribuição da cultura na formação dos processos psicológicos superiores, centralizando a atenção no crescimento mental como consequência da intervenção social, sem quaisquer mudanças fisiológicas, neurológicas ou biológicas correspondentes (Moll, 1994), citado por Simão, A.M. et. al. (2010: 43).

É, pois, inegável o contributo da teoria socioconstrutivista de Vigotsky para a implementação de metodologias inovadoras que procuram ultrapassar as tradicionais e que servem de apoio teórico a inúmeros estudos do contexto escolar, designadamente em relação às potencialidades da Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido Fathan e Kessler (1993), citado por Lopes e Silva (2009:3), definem a Aprendizagem Cooperativa como sendo “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.”.

Nesta linha de pensamento, Johnson e Johnson (1999^a), citado por Fontes e Freixo (2004:27), apresentam a Aprendizagem Cooperativa como aquela que:

permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (*salvamo-nos juntos ou afundamo-nos juntos*), que todos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para que obtenham os melhores resultados (*os teus esforços beneficiam-me e os meus esforços beneficiam-te*), que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos (*a união faz a força*), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõe, festejando o sucesso individual e o sucesso colectivo do grupo.

Lopes e Silva apresentam também a perspetiva de Balkom (1992), que define este tipo de aprendizagem como:

uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização.
(Lopes e Silva, 2009:3)

Porém, na ótica de Mir, C.et.al (1998) citado por Fontes e Freixo (2004:27) o termo Aprendizagem Cooperativa

é um conceito mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem tarefas que levam à aquisição de conhecimentos académicos.

Corroborando desta opinião, Johnson, Johnson e Stanne (2000:1), citado por Lopes e Silva (2009:3), consideram que a Aprendizagem Cooperativa

é um termo genérico com o qual fazemos referência a um bom número de métodos para organizar e conduzir o ensino na aula (...) um conjunto de métodos de aprendizagem cooperativa desde o mais directo (técnicas) até ao mais conceptual (macroestratégias).

Tendo em conta as diferentes perspetivas apresentadas anteriormente é indubitável concluir que a Aprendizagem Cooperativa é um processo interativo e de construção coletiva de saberes, ligado a uma perspetiva sociocultural construtivista do ensino. A base educativa deste tipo de aprendizagem atribui ao aluno um papel central no processo de ensino-aprendizagem, ajudando-o a promover o seu desenvolvimento, proporciona-lhe o progresso social e a ampliação das suas motivações. Neste sentido, Johnson e Johnson (1997), citado por Pujolás (2003:2), resumem todo o processo ligado à Aprendizagem Cooperativa da seguinte forma:

La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. (...) La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás.

Na perspectiva de Johnson, Johnson e Holubec (1999:7) nem todos os grupos são cooperativos. A curva de rendimento do grupo de aprendizagem revela que o rendimento de qualquer grupo reduzido depende de como este está estruturado (representado na figura 1). Segundo os mesmos autores, não basta agrupar um certo número de alunos e dizer que é um grupo cooperativo. É necessário, pois, que o docente integre os seus alunos em grupos de aprendizagem, diagnostique em que ponto da curva de rendimento se encontram os grupos, fortaleça os elementos básicos da cooperação e os faça evoluir até que se tornem verdadeiramente cooperativos.

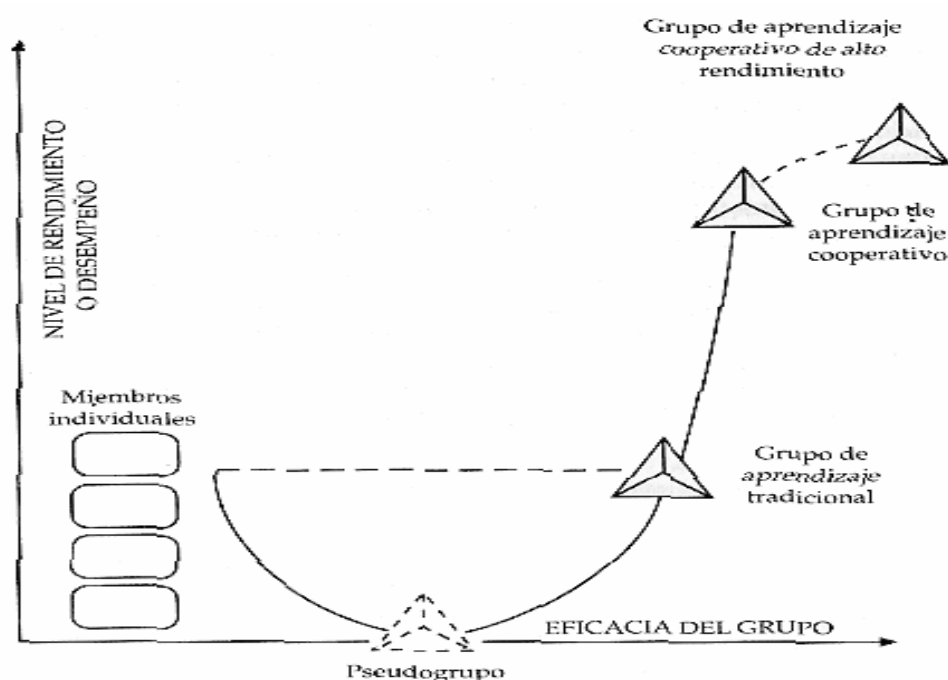


Figura 1- Curva do rendimento do grupo de aprendizagem (Katzbach e Smith, 1993), citado em Johnson, Johnson e Holubec (1999:7)

2 - Fundamentos teóricos e características da Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Slavin (1995), citado por Lopes e Silva (2009:5), existem quatro perspectivas teóricas principais, reveladoras dos efeitos produzidos pela Aprendizagem Cooperativa:

Perspetivas de motivação - estas perspectivas centralizam-se na recompensa responsável pelo labor dos discentes, ou seja, “é criada uma situação, onde os membros do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido”. Assim sendo, cada elemento do grupo esforçar-se-á por ajudar e incentivar os outros a concretizar as suas tarefas com sucesso.

Perspetivas de coesão social - estas perspectivas fundamentam que a união de grupo é um dos princípios essenciais para que este alcance o sucesso. Defende, de igual modo, que os elementos do grupo devem ajudar-se mutuamente para atingir o objetivo coletivo.

Perspetivas cognitivas - De acordo com estas perspectiva a aprendizagem dos alunos é otimizada graças às interações realizadas dentro do grupo de trabalho.

Estas perspectivas cognitivas poder-se-ão dividir em: ***perspetivas de desenvolvimento e de elaboração***. A primeira fundamenta-se na teoria de Vygotsky (1984) e nos estudos de Piaget e defende, “fundamentalmente, que a interação entre aprendentes (alunos), em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais.” (Lopes & Silva, 2009:5)

No que diz respeito à **perspetiva de elaboração**, esta assenta em investigações no campo “da psicologia cognitiva, que sustentam o facto de que informações retidas na memória estão relacionadas com outras anteriormente retidas”. Entende-se, assim, que para aprender é necessário estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração. É neste sentido que o autor defende que o aluno que explicita determinado conteúdo aprende muito mais (pois obriga-o a um processo complexo de reflexão, formulação de juízos, de conceitos, etc.,) do que aquele que faz um estudo isolado.

No entender de Lopes e Silva (2009:4) os alunos cooperam porque percebem as vantagens de compartilhar o que sabem e intuitivamente adotam uma visão social do processo de aprendizagem. Como afirmam Johnson, Johnson e Holubec (1999:10):

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.

Os autores explicam os princípios desses cinco *elementos básicos* (1999:9-10), para que seja possível estabelecer um processo cooperativo, a saber:

▪ **Interdependência positiva** - O docente deve propor a realização de uma tarefa e um objetivo comum para que os alunos se apercebam de que todos terão que trabalhar para o êxito do grupo. Os membros do grupo devem estar conscientes de que serão beneficiados pelo seu esforço e, simultaneamente, o mesmo esforço beneficiará os restantes elementos. Esta interdependência positiva é a base da Aprendizagem Cooperativa, na medida em que cria um compromisso entre os elementos do grupo, já que o sucesso de um é o sucesso dos outros. Assim, tal como afirmam Johnson, Johnson e Holubec (1999:21): “sem interdependência positiva não há cooperação”.

Segundo Fontes e Freixo (2004:31-32) pode falar-se de uma *interdependência positiva de objetivos* quando os alunos têm consciência de que apenas podem atingir os seus objetivos se, e só se, todos os elementos do grupo também os conseguirem. Estaremos perante uma *interdependência positiva de recompensa/celebração* quando o grupo de trabalho atinge os seus objetivos, sentindo-se cada elemento do grupo recompensado pelo seu esforço o que o leva a celebrar juntamente com os seus colegas o êxito do trabalho. A *interdependência positiva de tarefas* ocorre quando os elementos do grupo se coordenam de forma eficaz para concretizarem determinada tarefa. Já no que diz respeito à *interdependência positiva de recursos*, esta verifica-se quando os elementos do grupo têm de partilhar os recursos (materiais e informações). Cada elemento possui uma parte dos recursos fundamentais para a concretização do trabalho e é com a conjugação de todos os recursos que se concretiza a tarefa. Em relação à *interdependência positiva de papéis*, esta ocorre quando cada elemento do grupo

assumir um papel diferente e complementar ao dos seus colegas. Esta distribuição e complemento de papéis exigem por parte dos alunos grande responsabilidade individual para que os objetivos coletivos sejam atingidos. Os autores apresentam ainda a *interdependência positiva de identidade* que tem lugar quando todos os elementos de um grupo cooperativo se identificam com ele e com o nome que se auto-atribuíram.

▪ **Responsabilidade individual e grupal** - Cada membro do grupo será responsável por cumprir uma parte do trabalho que lhe foi atribuída. Na opinião dos autores Fontes e Freixo (2004:34), o compromisso individual nesta metodologia permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que futuramente possam realizar sozinhos tarefas semelhantes àquelas que realizaram de uma forma cooperativa. Também Lopes e Silva (2009:17) opinam que a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão. Acrescentam que o objetivo dos grupos de Aprendizagem Cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos.

Corroborando deste opinião, Freitas e Freitas (2003:29-30) afirmam que cada elemento do grupo tem de se sentir responsável pelas aprendizagens definidas para esse grupo.

Em suma, “a responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais” (Freitas e Freitas, 2003: 29-30).

▪ **A Interação estimuladora, preferencialmente face a face** – Esta interação permite que os alunos realizem uma tarefa juntos de forma a promover o êxito uns dos outros, partilhando os recursos existentes, apoiando-se, encorajando-se e elogiando o esforço e o empenho uns dos outros.

A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta (Lopes e Silva, 2009:18).

Para Fontes e Freixo (2004:33) a interação estimuladora visa os seguintes objetivos:

- Proporcionar a todos os elementos ajuda e apoio eficaz e eficiente;
- Facilitar o intercâmbio dos recursos, assim como facilitar o processamento de nova informação de forma eficiente e efetiva;
- Proporcionar a cada elemento um *feedback* necessário e imprescindível para melhorar o seu rendimento futuro, dentro do grupo e a nível individual;
- Permitir que o grupo tire conclusões, analise situações e aponte soluções para resolver eventuais problemas que possam surgir;
- Defender e exigir o esforço de todos para que o grupo consiga atingir os objetivos comuns;
- Desenvolver a autoconfiança e contribuir para que cada um tenha uma atuação correta dentro do grupo;
- Incentivar para o sucesso do grupo,
- Manter um nível moderado de estimulação que esteja de acordo com as características individuais, para que não ocorram situações de diminuição da autoestima, ansiedade e *stress*.

Em relação a este segundo elemento fundamental para criar Aprendizagem Cooperativa, Lopes e Silva (2009:18)) acrescentam que enquanto a “interdependência positiva cria as condições para que os alunos trabalhem juntos, é a interação face a face que efetiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns com os outros e estabeleçam as relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores pluralistas.”.

▪ **Um desenvolvimento das competências interpessoais e de pequeno grupo imprescindíveis** – A Aprendizagem Cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou o individualista, porque exige que os alunos aprendam tanto os conteúdos programáticos (execução de tarefas) como as práticas interpessoais e de grupo necessárias para poder fazer parte de um grupo (trabalho de equipa). Os elementos do grupo devem, pois, saber dar directrizes, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar-se e resolver os conflitos.

Com o objetivo de coordenar esforços para o sucesso da tarefa comum, os elementos do grupo devem desenvolver e utilizar corretamente um conjunto de competências sociais para que todos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra

dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir (Fontes e Freixo, 2004:34).

Visto os alunos não nascerem com estas competências sociais, é necessário ensiná-las e trabalhá-las de forma sistemática de modo a permitir-lhes a sua aquisição e consequente utilização no trabalho de grupo.

Neste sentido, Lopes e Silva (2009) destacam um conjunto de competências sociais que devem ser ensinadas aos discentes e que se encontram resumidas na seguinte tabela.

Falar um de cada vez
Elogiar (não derrotar os outros)
Partilhar materiais
Pedir ajuda
Falar baixo para não perturbar os outros
Participar como os outros
Permanecer na tarefa
Dizer coisas agradáveis
Usar os nomes das pessoas
Encorajar os outros
Ser paciente (esperar pela sua vez)
Comunicar de forma clara
Aceitar as diferenças
Escutar atentamente (saber ouvir)
Resolver conflitos
Seguir instruções
Parafrasear
Gerir os materiais
Estar solidário com a equipa
Partilhar ideias
Registar ideias
Partilhar tarefas
Celebrar o sucesso

Tabela 1 – Exemplos de competências sociais (Lopes e Silva, 2009:34)

▪ **A avaliação do grupo** – Este quinto elemento é aquele que Cassany (2004:18) indica como “controlo metacognitivo do grupo”. Neste sentido, Fontes e Freixo (2004: 34) consideram que deve ocorrer uma avaliação do trabalho realizado de forma periódica e sistemática. Esta avaliação permitirá que os elementos do grupo possam refletir sobre o seu funcionamento, avaliando o seu trabalho, levando-os a distinguir

quais as acções que não são de ajuda e determinar quais os comportamentos a adotar para melhorar o funcionamento do grupo, banindo os que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e ao próprio grupo.

Ainda no que diz respeito a este quinto elemento, Freitas e Freitas (2003:34) referem ser necessário que o professor estruture uma aprendizagem de uma avaliação real do processo, devem para tal considerar cinco requisitos fundamentais: “avaliação das interações no grupo; feedback constante; tempo para reflexão; avaliação do processo em grupo turma; demonstração de satisfação pelos progressos.”.

Na figura nº 2 que se segue estão representados os componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, segundo Johnson, Johnson e Holubec.

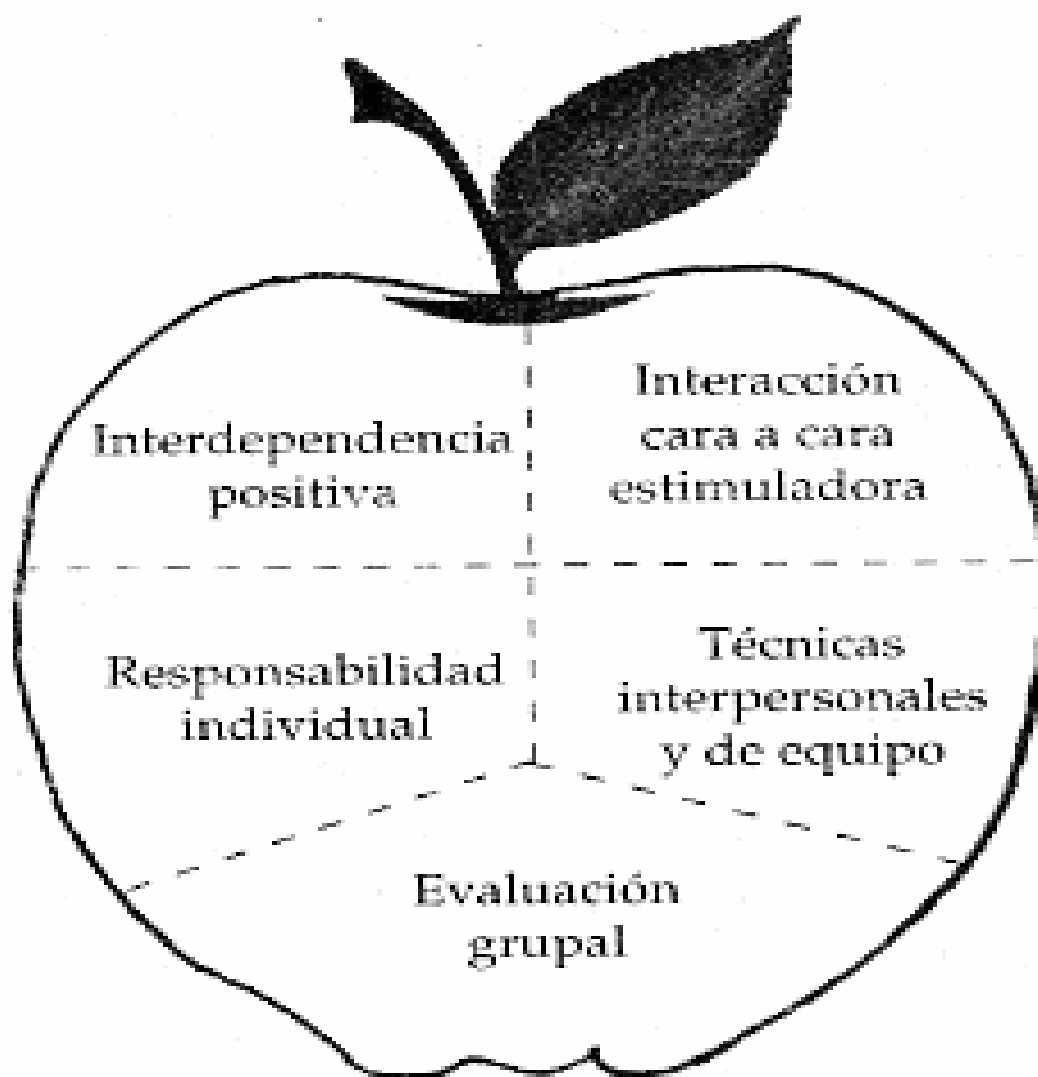


Figura 2- Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa - Johnson, Johnson e Holubec (1999:9)

3. Tipologia da Aprendizagem Cooperativa

Cassany no seu artigo intitulado *Aprendizaje para ELE* alega que a implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula “ pode durar uma unidade didática ou um período limitado (informal), um curso, ou um ciclo completos (formal)”. (Cassany: 11-12) É corroborando desta perspetiva que Johnson, Johnson e Holubec (1999) citado por Lopes e Silva (2009:21) identificam três grupos de trabalho: formal, informal e de base.

3.1 Os **Grupos formais** de Aprendizagem Cooperativa: este tipo de grupo pode funcionar durante um período de tempo curto, que pode ir de uma hora a várias semanas. Nestes grupos os alunos trabalham em cooperação para atingirem objetivos comuns, esforçando-se por se empenharem ao máximo de forma a concretizarem a tarefa que lhes fora proposta.

Para Fontes e Freixo (2004:43) “quando os alunos trabalham neste tipo de agrupamento, envolvem-se ativamente no trabalho intelectual de organizar os materiais de apoio necessários à realização da tarefa, exploram-nos e explicam-nos, integrando-os nas estruturas conceptuais existentes”. Este tipo de grupo adequa-se a qualquer atividade de aprendizagem e permite, ainda, que os alunos se sintam progressivamente confortáveis na utilização de diferentes técnicas de cooperação em grupo.

3.2 Os **Grupos informais** de Aprendizagem Cooperativa: este tipo de grupos funciona num período de tempo muito reduzido, que pode ir de poucos minutos a um bloco de aula. Fontes e Freixo (2004:43) esclarecem que são utilizados “essencialmente para a prática do ensino direto, cujo objetivo principal é prender a atenção dos alunos sobre aquilo que se está a fazer, criando um clima favorável para a aprendizagem, evitando-se a dispersão”. Cassany no artigo supracitado (p.11) corrobora desta opinião, visto considerar este tipo de agrupamento indicado para centrar a atenção dos discentes nos conteúdos programáticos, para promover um clima propício à aprendizagem, para criar espetativas acerca do conteúdo a ser lecionado e para o docente se assegurar de que os alunos processam cognitivamente o que lhe está a ser ensinado.

3.3 Os Grupos cooperativos de base – Estes grupos caracterizam-se pela sua natureza heterogénea de longa duração, sendo a sua constituição sempre a mesma.

Fontes e Freixo (2004:43) referem que o principal objetivo deste tipo de grupo é “contribuir para que os alunos se ajudem mutuamente na realização de tarefas, proporcionando-lhes incentivo de forma a que a progressão do trabalho de grupo seja eficaz e decorra com sucesso”. O facto da constituição dos grupos ser fixa promove a confiança e estabilidade entre os seus elementos. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1992) e Johnson, Johnson e Smith, (1991) citados por Lopes e Silva (2009:22), os grupos de base permitem que os alunos “estabeleçam relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares (como assistir à aula, completar todas as tarefas atribuídas, aprender) e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social.”.

4. Diferentes papéis dentro do grupo de Aprendizagem Cooperativa

Para que um grupo se possa converter numa autêntica equipa de aprendizagem eficaz e produtiva tem que passar por um longo processo de formação, dado que os alunos do grupo não nasceram a saber cooperar com os outros. Na verdade, nem sempre é fácil implementar esta metodologia em turmas cujos alunos não gostam de trabalhar em grupo, visto que consideram que há elementos que não trabalham e apenas esperam beneficiar do trabalho dos outros. Para tentar incentivá-los e para que se possa estabelecer um clima de cooperação entre os discentes é vantajoso atribuir a cada membro do grupo um papel específico. Esta estratégia levará o aluno a aperceber-se daquilo a que está obrigado, de modo a que os objetivos coletivos sejam atingidos.

Na ótica de Johnson, Johnson e Holubec (1999:24) a atribuição de papéis tem várias vantagens:

- Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo.
- Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas.

- Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Neste sentido, Gaudet et al. (1998), citados por Lopes e Silva (2009:24-25), apresentam papéis distintos que se podem atribuir a cada elemento do grupo e que se encontram na seguinte tabela.

Tipo de papel	Descrição	Frases exemplificativas
▪ Verificador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura certificar-se de que todos os membros do grupo compreenderam a tarefa de forma clara; ▪ Convida os elementos do grupo a manifestar acordo ou desacordo quanto a ideias/opiniões; ▪ Verifica se os documentos estão completos; ▪ Verifica se o grupo satisfaz as exigências do trabalho. 	<p>“Compreendeste o que tens de fazer?”</p> <p>“Estás de acordo com esta ideia?”</p> <p>“ Podes dizer-me por que razão não estás de acordo com a ideia?”</p> <p>“Não te esqueças de assinar a folha.”</p>
▪ Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienta a execução da tarefa do seu grupo; ▪ Lê as instruções ou reformula-as, se alguém não as compreende bem; ▪ Procura certificar-se se cada aluno desempenha o papel que lhe foi atribuído; ▪ Concede a palavra a todos os colegas; ▪ Coordena as diferentes etapas envolvidas na realização da atividade; ▪ Orienta o grupo para tomar o trabalho mais eficaz; ▪ Mantém grupo concentrado na tarefa. 	<p>“Estão prontos? Vou agora ler as instruções.”</p> <p>“Querem que reformule o que acabei de dizer.”</p> <p>“Todos sabem qual é o seu papel? Então, vamos dar início ao trabalho.”</p> <p>“ Vicente, é a tua vez, toma a folha.”</p>
▪ Harmonizador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faz a manutenção da atenção dos membros do grupo na tarefa; ▪ Procura prevenir os conflitos, recordando as normas que favorecem o respeito e a entreajuda; ▪ Encoraja os colegas a desempenhar o seu papel; ▪ Propõe soluções para regular os conflitos; 	<p>“ Maria, pareces estar distraída. Precisas de Ajuda?”</p> <p>“ Pedro, tens boas ideias, mas creio que o Rui está a dizer que o teu tempo de intervenção terminou. Está bem?”</p> <p>“Carlos, se bem entendi, queres que te deixe acabar de escrever antes de iniciares a segunda parte</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preocupa-se com o clima harmonioso do grupo. 	<p>da tarefa.”</p> <p>“Paulo, tiveste uma excelente ideia! Tal ideia pode ajudar-nos ... óptimo!”</p>
▪ Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É o único elemento que pode pedir ajuda ao professor e deslocar-se se houver necessidade disso; ▪ Faz a ligação entre o grupo e o professor para limitar as deslocações durante o trabalho de grupo; ▪ Consulta cada membro do grupo antes de pedir ajuda ao professor; ▪ Expõe o problema/dúvidas ao professor; ▪ Expõe as possíveis soluções para o problema e depois transmite ao grupo as pistas sugeridas pelo professor. 	<p>“Proponho que se peça ao professor para explicar ... porque ninguém parece compreender a pergunta. Estão de acordo?”</p> <p>“Vamos resumir. Quero saber se ...”</p> <p>“Vejam, pode-se fazer isto ... ou aquilo ... temos de decidir!”</p>
▪ Guardião ou controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certifica-se de que o trabalho é terminado atempadamente; ▪ Sugere ao grupo uma divisão do tempo por cada uma das etapas de realização da atividade; ▪ Faz notar aos diversos membros toda a perda de tempo inútil; ▪ Contabiliza o tempo de intervenção de cada um dos colegas e intervém discretamente para evitar interromper qualquer um deles durante uma intervenção. 	<p>“Desculpa Rita, mas a Joana ainda não falou e quer acrescentar uma informação. Importas-te de aguardar um pouco e falares depois? Obrigado.”</p> <p>“Acabaram-se os nossos 15 minutos. Continuamos com a discussão ou passamos à segunda parte?”</p> <p>“Proponho que se faça uma divisão do tempo que temos como se fez em relação ... De acordo?”</p> <p>“Creio que estamos a fugir ao assunto e só faltam 5 minutos.”</p>
▪ Observador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observa, anota e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa ensinada; ▪ Comunica as suas observações aos outros membros da equipa ou à turma na altura do <i>feedback</i> e da apreciação; ▪ Realça os progressos feitos pelo grupo no que diz 	<p>“Vi a Catarina esperar pela sua vez antes de falar.”</p> <p>“Ouvi o Afonso felicitar a Sara por ter desempenhado bem o seu papel de guardião do tempo.”</p> <p>“Quero que ouçam as observações que escolhi ...”</p>

	respeito a uma competência específica.	
--	--	--

Tabela 2 – Adaptado de Gaudet *et. al.* (1998), citado por Lopes e Silva,(2009:24-25)

Fontes e Freixo (2004:47) referem que é possível a atribuição de outros papéis, nomeadamente

os que dizem respeito à gestão de recursos, ao assumir de posições sobre o produto final do grupo relativamente a perspectivas éticas, ecológicas, económicas, culturais, etc., e ainda papéis do domínio cognitivo que se refletem na análise crítica do trabalho final do grupo que pode ter por base a análise, a síntese e a avaliação do produto final.

De acordo com Lopes e Silva (2009:29) é importante que o docente tenha em conta a forma como estes papéis vão ser apresentados aos alunos, devendo esta apresentação ser feita gradualmente. Para os referidos autores um método que se tem mostrado útil é o seguinte:

- Fazer com que os alunos se reúnam em pequenos grupos de aprendizagem cooperativa algumas vezes, sem lhes atribuir papéis, para que se acostumem a trabalhar juntos;
- No início, atribuir apenas papéis muito simples, como os de leitor, encarregado de fazer registos e encarregado de fomentar a participação. Podem atribuir-se só papéis formativos (como os de supervisionar o tom de voz e os turnos), até que os alunos estejam em condições de trabalhar cooperativamente de uma forma sustentada;
- Rotação de papéis para que cada membro do grupo desempenhe várias vezes cada um dos papéis;
- Atribuir papéis referentes ao funcionamento;
- Com o tempo, juntar papéis referentes à formulação e ao incentivo, o que não acontece espontaneamente no grupo. O papel de analista é um exemplo a este respeito. Os alunos podem esquecer-se de relacionar o que estão a aprender com o que já sabem, a menos que o professor os capacite para o fazerem.

4.1. O papel do professor

O papel do docente é fulcral quando se pretende iniciar a implementação da Aprendizagem Cooperativa, na sala de aula. Na verdade, o seu papel não poderá resumir-se ao de controlador adotado no ensino tradicional e estruturalista, mas sim de facilitador, observador e mediador. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999:44) a tarefa do professor torna-se mais exigente e complexa quando os grupos de Aprendizagem Cooperativa começam a trabalhar. “Enquanto os alunos trabalham juntos, o professor deve circular entre os grupos para supervisionar sistematicamente a interação desenvolvida entre os diferentes membros e, deste modo, poder avaliar o progresso escolar dos alunos bem como a utilização das competências interpessoais e grupais”. O professor deve, também, “escutar atentamente o que se fala em cada grupo e recolher dados sobre a interação entre os seus elementos”. Pode, ainda, pedir a um aluno que tenha o papel de observador dentro do grupo que o ajude na sua tarefa. Na perspetiva dos autores, “mediante estas observações o professor poderá interferir para melhorar a aprendizagem dos seus alunos relativamente aos conteúdos estudados e ao trabalho de equipa.”.

Segundo os mesmos autores, a supervisão tem quatro etapas:

1. Prepararse para observar a los grupos de aprendizaje: decidir si algún alumno, y en ese caso, cuál de ellos, ayudará a observar y elegir qué formas de observación se van a emplear.
2. Observar para evaluar el grado de cooperación que se da en los grupos de aprendizaje.
3. Intervenir cuando sea necesario para mejorar la ejecución de la tarea o el trabajo en equipo de un grupo.
4. Hacer que los alumnos evalúen la calidad de su propia participación en los grupos de aprendizaje para fomentar la autosupervisión.

No que concerne às obrigações do docente, aquando da aplicação desta metodologia, Fontes e Freixo (2004:57-58) acrescentam que compete ao docente:

- Definir os objetivos do trabalho;
- Tomar todas as decisões e efetuar todos os preparativos necessários, motivando previamente os alunos para uma eficaz execução das tarefas, explicando-lhes os objetivos das mesmas, os procedimentos cooperativos a adotar para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos, nomeadamente, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação pessoal, a integração social e a avaliação do grupo;
- Integrar os alunos nos grupos de aprendizagem;
- Fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos;
- Promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo;
- Apresentar com clareza a explicação das tarefas;
- Dar informações pertinentes durante o trabalho de grupo;
- Responder às questões que sejam colocadas e que estejam relacionadas com o desenvolvimento da tarefa e com os conceitos que vão aprender e aplicar.

C. Mir et al. (1998), citado por Fontes e Freixo (2004:59), elencam as funções que um docente deve desempenhar durante o trabalho de grupo. (Tabela 3)

Funções do professor durante o trabalho de grupo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir que cada aluno conheça os objetivos; ▪ Verificar se se realiza o intercâmbio necessário dentro do grupo e controlar a rotatividade dos papéis; ▪ Estimular o intercâmbio de explicações e justificações que tenham a ver com a realização das tarefas; ▪ Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização do trabalho; ▪ Garantir o sucesso dos elementos mais fracos; ▪ Fornecer ao grupo critérios e instrumentos de avaliação do seu trabalho; ▪ Controlar o tempo que o grupo ocupa na realização das tarefas; ▪ Responder apenas a questões que tenham a ver com decisões do grupo e que não se tenham resolvido com razoabilidade; ▪ Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo; ▪ Estimular a argumentação dentro do grupo sempre que haja opiniões divergentes.

Tabela 3 – Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo (adaptação de C. Mir et al.1998), citado em Fontes e Freixo (2004:59).

Segundo os mesmos autores, citado por Fontes e Freixo, (2004:59) o professor deve, ainda, assumir determinadas funções relativamente ao conjunto da turma, que estão expostas na tabela 4 que se segue.

Funções do professor em relação à turma.
<ul style="list-style-type: none">▪ Explicar as normas do trabalho cooperativo;▪ Explicar as tarefas e os materiais necessários para a realização destas;▪ Explicar as características gerais do trabalho que se vai desenvolver;▪ Organizar os grupos e os materiais de acordo com o trabalho a realizar;▪ Prever tarefas complementares.

Tabela 4- Funções do professor em relação à turma (adaptado de C. Mir. *et al.* 1998) citado por Fontes e Freixo (2004:59).

Em síntese, recai sobre o professor a grande responsabilidade de “guiar” os seus aprendentes no processo de aprendizagem cooperativa para que decorra de forma responsável e autónoma, com vista a atingirem o sucesso.

5. Métodos de Aprendizagem Cooperativa

Freitas e Freitas (2003:45) afirmam que existe uma grande diversidade de métodos/atividades de aprendizagem cooperativa que vão desde os prescritos e concretos até aos conceptualizados e flexíveis.

Parafraseando Lopes e Silva (2009:79) quando o professor inicia a utilização desta metodologia deve procurar conhecer bem a turma. Deve, também, começar por utilizar métodos de curta duração (também designados métodos informais) em que a constituição dos grupos é feita ao acaso, de modo a que progressivamente os alunos vão adquirindo as competências essenciais ao trabalho em grupo cooperativo e construindo o espírito de equipa.

Numa fase em que o professor domina de forma mais segura a metodologia cooperativa e os alunos possuem as competências sociais fundamentais ao trabalho cooperativo, pode planificar atividades de aprendizagem recorrendo a métodos formais.

5.1 Métodos informais

a) Mesa Redonda

Este método cooperativo poder-se-á implementar num período curto, de 10 a 15 minutos.

Permite que os alunos aprendam e consolidem conhecimentos através da partilha, realizem experiências de aprendizagem em grupo de 3 ou 4 alunos que requeiram várias respostas ou opiniões (...) Dado que o produto final é comum ao grupo e da responsabilidade de todos, este método incentiva e reforça a interdependência positiva entre todos os elementos do grupo. Um aluno escreve a sua ideia ou opinião na folha, respeitando o tempo disponibilizado para isso, e passa a folha e o lápis ao colega do lado. Todos os elementos do grupo têm a oportunidade de escrever as suas ideias no papel e, no final, cada grupo partilha o trabalho realizado com toda a turma (Lopes e Silva, 2009:85).

b) Verificação a pares

O trabalho efetuado neste tipo de método cooperativo obriga a que os alunos se envolvam mais na tarefa, implicando que os mesmos trabalhem alternadamente aos pares e em grupos. Em primeiro lugar, resolvem um ou dois problemas em pares e seguidamente verificam as suas respostas com os outros membros do grupo.

O trabalho feito em pares resulta num comportamento mais elevado de envolvimento na tarefa. Além disso, as “verificações frequentes pelo grupo” asseguram um alto grau de adequação do processo. Todos os alunos beneficiam de se ajudarem e ensinarem uns aos outros. Os alunos que estão a ter mais dificuldades aprendem, muitas vezes, mais facilmente com outros que já dominam essa competência. Os que já dominam uma competência têm mais probabilidade de reter os conhecimentos depois de ensinarem outros colegas (Lopes e Silva, 2009:161).

5.2 Métodos formais

a) Cabeças Numeradas Juntas

Este método advém do trabalho de Spencer Kagan (1995) e permite juntar, no mesmo grupo, parceiros de aprendizagem, o que faz com que os alunos se sintam mais confiantes em assumir riscos e responsabilidades e a sugerir ideias.

A importância deste método reside igualmente em outros dois aspetos de importância relevante. Tem subjacente o importante conceito de “tempo de espera”, o que permite que todos os alunos desenvolvam as respostas para as questões propostas, as quais têm de revelar as razões que foram pensadas e discutidas para a sua obtenção e incorpora os componentes essenciais ao desenvolvimento do trabalho nos grupos de aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2009:91).

b) STAD (divisão dos alunos por equipas para o sucesso)

Segundo Slavin (1986,1995,1999) e Stevens, Slavin Farnish (1991), citados por Lopes e Silva (2009:101), “ o STAD engloba cinco componentes fulcrais para a implementação de uma Aprendizagem Cooperativa, designadamente: 1- apresentação à turma pelo professor; 2- trabalho de grupo; 3- questionários de avaliação individual; 4- verificação do progresso dos resultados individuais e reconhecimento/recompensa da equipa”.

O grupo deve ser heterogéneo, agrupando 4 a 5 elementos.

Os alunos, em grupo, estudam as fichas, discutem os problemas e comparam as respostas. O grupo apoia os seus pares em relação ao desempenho académico, o que tem efeitos importantes na aprendizagem, mas também presta apoio e desenvolve o respeito mútuo, o que é importante para outro tipo de finalidades, como as relações intergrupais, a autoestima e a aceitação da integração de diferentes tipos de alunos, incluindo os que têm dificuldades de aprendizagem (Lopes e Silva, 2009:101).

c) JIGSAW ou método dos puzzles

Um dos primeiros estudos ligados a este método cooperativo foi o de Aronson (1978). O seu principal objetivo é o de criar interdependência entre os elementos do grupo, mediante a divisão das tarefas de aprendizagem.

Os alunos trabalham inicialmente em grupos heterogéneos- grupos de base. O professor distribui a cada um dos membros dos diferentes grupos de base a matéria escolar que foi dividida em tantas partes ou seções quanto os elementos de cada grupo (...) Quando terminam de ler, os alunos que têm a mesma parte da matéria abandonam os seus grupos de base e formam outros grupos, os chamados grupos de peritos. Nestes grupos, por sua vez, discutem, aprendem e preparam a sua parte da matéria (...) para que se tornem peritos no assunto. Depois, cada um dos elementos (...) regressa ao seu grupo de base e ensina a matéria que preparou (...) aos restantes colegas, assegurando-se de que todos perceberam.

Por último, o professor avalia individualmente cada um dos alunos, a partir da realização de um mini-teste que inclui perguntas sobre o conteúdo estudado. A pontuação obtida por cada aluno é contabilizada para a pontuação do grupo (Lopes e Silva, 2009:135-136).

d) Investigando em grupo

Sharan e Sharan (1992,1999); Sthal. et al.,(1996) citados por Lopes e Silva (2009:149), defendem que o referido método assenta no princípio de que contexto intelectual e social estão intrinsecamente ligados.

Um aspeto central do investigando em grupo é a *aplicação cooperativa* que os alunos fazem. Os elementos do grupo planificam as diversas dimensões e necessidades do seu projecto. Para fazerem a investigação, os alunos procuram informações em fontes distintas (...) Depois, os alunos avaliam e sintetizam a informação conseguida por cada um dos elementos que

integram o grupo para realizar um produto coletivo (Lopes e Silva, 2009:149-150).

e) Controvérsia Criativa

Johnson e Johnson (1995) desenvolveram este método com vista a aproximar o professor do aluno no que diz respeito à diferença de pontos de vista e de opiniões.

A Controvérsia Criativa consiste em utilizar, no ensino, o conflito cognitivo para promover um rendimento mais elevado e aumentar a qualidade da resolução de problemas, tomadas de decisão, pensamento crítico, raciocínio, relações interpessoais e saúde e bem-estar psicológico.

Para se envolverem numa Controvérsia Criativa, os alunos têm de pesquisar e preparar um ponto de vista, apresentar e defender a sua posição, refutar as posições contrárias e ataques ao seu ponto de vista, inverter as perspetivas e elaborar uma síntese com que todos possam concordar (Lopes e Silva, 2009:179-180).

f) Aprendendo Juntos

Os autores deste método, Johnson, Johnson e Holubec (1992,1999), citados por Lopes e Silva (2009:165), referem que o mesmo reforça a base do trabalho cooperativo, ou seja, enfatiza a interdependência positiva, a responsabilidade individual e grupal, a interação, as destrezas e a avaliação.

São postos em prática vários meios para estabelecer uma interdependência positiva no interior dos grupos. Um dos principais consiste na atribuição de papéis; um papel a cada um dos membros do grupo (...) Os alunos são encorajados a fornecer mutuamente ajuda, apoio e *feedback* enquanto desempenham os papéis que lhes foram atribuídos. Outro dos meios é criar condições para a ocorrência de interdependência positiva ligada à tarefa, o que é conseguido se esta for estruturada de forma a que o grupo só possa ter êxito se cada um dos seus membros executar uma parte do trabalho e se der uma contribuição distinta para o produto coletivo (Lopes e Silva, 2009:166)

6. Implementar a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula

Segundo os autores Lopes e Silva (2009:53), há vários aspetos a ter em consideração aquando da implementação da Aprendizagem Cooperativa.

Assim sendo, para além de questões relacionadas com esta metodologia de ensino-aprendizagem, é de extrema importância observar a prática de um professor com experiência na metodologia e trocar impressões de forma a esclarecer dúvidas e receios.

Relativamente a este tema, os referidos autores apresentam a opinião de Johnson, Johnson e Smith (1991), na qual esclarecem que o docente tem várias tarefas a realizar quando pretender implementar esta metodologia nas suas turmas. Na sua ótica estas tarefas estão relacionadas com três fases distintas do processo: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

A primeira fase corresponde ao momento em que o docente tem como principais tarefas:

- Especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais);
- Determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos;
- Atribuir papéis aos elementos do grupo;
- Arranjar a sala;
- Planificar materiais de ensino para promover a interdependência;
- Distribuir tarefas;
- Estabelecer os critérios de sucesso;
- Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade;
- Estabelecer os comportamentos desejados.

No que diz respeito à fase de implementação é atribuído ao docente as seguintes responsabilidades:

- Controlar o comportamento;
- Intervir se necessário;
- Prestar ajuda;
- Elogiar.

Relativamente à terceira fase, os autores atribuem três tarefas a desempenhar pelo professor, após os alunos terem terminado as atividades:

- Promover o encerramento através do sumário;
- Avaliar a aprendizagem;
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido.

É de salientar que o meu trabalho prático, apresentado na parte II, teve como orientação a teoria apresentada neste ponto 6, ou seja, as três fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa apresentadas pelos autores Johnson, Johnson e Smith (1991), citados em Lopes e Silva (2009: 53).

6.1 Formação dos grupos

Para os professores que pretendam implementar esta metodologia na sala de aula, a formação dos grupos é uma tarefa fundamental, mas simultaneamente difícil.

Na verdade, para levar os alunos a realizar uma atividade cooperativamente, o professor deverá dividir a turma em pequenos grupos de trabalho, criando entre os membros de cada grupo o espírito de cooperação e entreajuda.

Para tal, é necessário que o professor tenha em conta determinados fatores práticos que poderão condicionar o sucesso da experiência educativa.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999:17) o docente deverá ter em consideração “três decisões prévias: o número de elementos por grupo, como formar os grupos e o tempo de duração dos grupos de trabalho”. Tais fatores poderão, assim, condicionar o êxito da experiência educativa.

Relativamente à primeira decisão, anteriormente referida, os autores afirmam não existir nenhuma dimensão ideal para os grupos de Aprendizagem Cooperativa. “A quantidade conveniente dependerá dos objetivos previstos para a aula, da idade dos alunos, da sua experiência em relação a esse tipo de trabalho, dos materiais e recursos a utilizar e ainda o tempo destinado para a aula”. Contudo, acrescentam que quantos menos elementos o grupo tiver, melhor.

No que concerne à segunda decisão, o docente, antes de proceder à distribuição dos elementos, deverá decidir se os grupos de aprendizagem pretendidos serão homogêneos ou heterogêneos. Adicionam que, de um modo geral,

é preferível a formação de grupos de trabalho heterogêneos, visto os seus elementos terem diferentes rendimentos e distintos interesses, o que permite que os alunos tenham acesso a diferentes perspetivas e métodos de resolução de problemas e, consequentemente, produzam um maior desequilíbrio ao nível cognitivo (1999:18).

Este elemento é, pois, considerado fulcral para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os autores argumentam que este tipo de grupo “ tende a promover um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência para assumir pontos de vista, durante a análise do material, o que incrementa a compreensão, o raciocínio e a retenção a longo prazo dos alunos.”.

No momento de formar os grupos, segundo os autores, os alunos podem ser distribuídos ao acaso, podem ser escolhidos pelo docente ou, ainda, atribuir aos alunos essa responsabilidade.

A formação de grupos ao acaso é a indicada nos primeiros dias, quando há necessidade de promover a integração, para fortalecer o espírito de grupo ou quando os alunos já estão familiarizados com as técnicas de Aprendizagem Cooperativa.

No que diz respeito à segunda possibilidade, é a mais indicada quando o professor já conhece bem os seus alunos quer ao nível cognitivo quer em relação às suas características pessoais e de caráter. Com esta opção o docente tem a possibilidade de constituir grupos heterogêneos, criando condições para o seu melhor funcionamento.

Relativamente à formação de grupos ser feita pelos próprios discentes, Johnson, Johnson e Holubec (1999:19) consideram que é o menos aconselhável pois corre-se o risco de obter um grupo de trabalho homogêneo em que os seus membros são mais amigos do que membros de verdadeiros grupos de trabalho.

Por último, e no que diz respeito ao tempo de duração do grupo, os autores aconselham a estipular o tempo necessário para a realização das tarefas propostas, para que os alunos atinjam os objetivos com êxito. Salientam, também, que “ não é conveniente desfazer um grupo de trabalho cujos membros não conseguem trabalhar juntos, na medida em que tal situação poderia impedi-los de aprender as técnicas de que necessitam para resolver determinados problemas.”.

7. Vantagens e desvantagens da Aprendizagem Cooperativa

O interesse em torno da Aprendizagem Cooperativa tem ganho uma notória relevância, na medida em que proporciona aos alunos não só a aquisição de conhecimentos como também promove o desenvolvimento de competências e atitudes. Assim, através de metas de equipa, os alunos fortalecem o pensamento crítico, a resolução de problemas, o sentido de responsabilidade individual, a ajuda mútua, a solidariedade e a cooperação, fundamentais para o crescimento de cidadãos com intervenções ativas na sociedade onde estão integrados.

Fraile, C (1998), citado por Fontes e Freixo (2004:60), considera que as vantagens deste método podem agrupar-se em duas categorias, isto é, benefícios ao nível cognitivo e ao nível atitudinal.

No que diz respeito à primeira categoria, o autor aponta as seguintes vantagens:

- maior produtividade e rendimento;
- desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas;
- aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado;
- desenvolvimento e utilização de uma linguagem correta e mais elaborada nos debates e no intercâmbio de informação entre os grupos.

Ao nível das competências atitudinais, segundo o referido autor, as vantagens deste tipo de aprendizagem repercutem-se nos seguintes aspetos:

- desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a valorização e a autoestima;
- aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo;
- aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados;
- desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva;
- desenvolvimento do respeito pelos outros baseado na confiança, colaboração, solidariedade e empatia;
- desenvolvimento da responsabilidade individual perante a sua própria

aprendizagem;

- integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A eficácia da Aprendizagem Cooperativa é, efetivamente, evidente quando comparada com os métodos de aprendizagem competitiva e individualista, no entanto, deve ser utilizada de forma adequada para que se evitem problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do professor. O que poderá levar a que alguns alunos *vivam à pala dos outros*, isto é, enquanto alguns fazem a maior parte do trabalho (ou todo), *outros apanham boleia* (Slavin, 1999, citado por Lopes e Silva, 2009:49).

Nesta linha de pensamento, Mir, C. et al. (1998), citados por Fontes e Freixo (2004:61), apontam como desvantagens desta metodologia o facto de muitos professores quererem atingir resultados positivos, o que muitas vezes cria situações de angústia e *stress* nos alunos. A idade dos discentes, os seus hábitos sociais e o interesse que manifestam por esta modalidade também podem constituir um entrave, visto que nem sempre obedecem a uma adequação, o que pode afetar o rendimento dos grupos de trabalho.

Por seu lado, Fraile (1998), citado por Fontes e Freixo (2004:62), elenca seis dificuldades, nomeadamente:

- Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes;
- Os alunos transportam consigo atitudes individuais e aprendizagens quotidianas marcantes e diferentes;
- A maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino-aprendizagem;
- Dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados;
- Falta de apoio e convergência de todos os professores de uma turma;
- A mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências socio-afetivas.

Em suma, concordando com Lopes e Silva (2009:52), se não houver um planeamento e controlo cuidadoso por parte do professor, as interações do grupo podem

ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma.

8. O aluno como um ator social (agente social).

“Hablar de una lengua no es codificar y decodificar mensajes como podría hacerlo una máquina suficientemente desarrollada, sino construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y producen. Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico) y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse.” Martín Peris (2004:19)

Centrando-me nos documentos consultados como suporte da planificação das minhas unidades didáticas, QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas) e PCIC (Plano Curricular do Instituto Cervantes), procurarei analisar a importância dada ao uso social da língua, e ao perfil do aluno como ator social, entendendo-o como aquele que aprende uma segunda língua para saber atuar numa sociedade diferente da sua. Assim sendo, um utilizador ou aprendente de línguas dispor-se-á a inscrever-se socialmente num contexto no qual fará uso tanto das suas competências gerais: “ o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) ”, assim como da sua competência comunicativa, conjugando o uso dos meios linguísticos, a componente linguística e a pragmática (QECR:31-34).

8.1 Análise do documento QECR

O QECR, relativamente ao aprendente de uma língua estrangeira, assevera que:

antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de

actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (2001:29)

8.2 Análise do documento PCIC

No que diz respeito ao PCIC, este documento entende que o aluno “como agente social, ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en interacción social”. Assim, partindo desta perspectiva, propõe três dimensões complementares e interdependentes nas quais se terá que desenvolver o potencial “usuário” da língua: a “de agente social”, a “de hablante intercultural” e a “de aprendente autónomo”.

Tendo em consideração as afirmações anteriores é notória a relevância que os documentos dão à dimensão social do aluno como protagonista da sua própria aprendizagem. Na verdade, ambos difundem a necessidade de abandonar a imagem do aluno meramente recetor, passivo da sua aprendizagem, passando a atribuir-lhe um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Aquele que realiza determinadas ações que requerem a ativação de certas competências, recorrendo a determinadas estratégias de comunicação, num contexto social específico. A esta visão Ernesto de Martín Peris (2004:23) acrescenta:

Los usos de la lengua que se realizan en ese acontecimiento que es la clase y ese espacio que es el aula han sido objeto de diversos estudios, y una de las conclusiones más importantes que se desprende de esos estudios es que la lengua de clase tiene su legitimidad, es decir, es tan auténtica como lo es la lengua que empleamos en una tertulia, en un concurso de chistes, en una entrevista de trabajo o en una visita al médico. Así que uno de los hallazgos más importantes de los estudios de análisis de discurso de aula es el siguiente: no es necesario salir del aula para ir en busca de la lengua auténtica.”

No que concerne à dimensão social da língua, o QECR considera que:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (2001:29).

Partindo destas apreciações, julgo ser fundamental que o docente de uma língua estrangeira considere os seus alunos como sendo atores sociais que desempenham uma serie de competências comunicativas, utilizando para o efeito uma serie de estratégias que os levam, por sua vez, a realizar uma determinada tarefa na sociedade onde está inserido, usando a língua de forma correta e eficaz. Isto implica que o aluno, na sala de aula, deve fazer uso real da língua e aprender através da acção.

Para ajudar o docente na planificação das unidades didáticas o PCIC estabelece os seguintes objetivos gerais:

Relación de objetivos A1-A2

1. El alumno como agente social

1.1. Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas

- 1.1.1. Procurarse la información que precise para realizar las transacciones, siempre que se trate de indicaciones, instrucciones o datos concretos que se obtengan de fuentes habituales, sencillas y de fácil accesibilidad, o bien de personas que muestren una actitud de colaboración.
- 1.1.2. Participar en los intercambios comunicativos que requieran las transacciones, dirigiéndose a las personas y lugares adecuados y solicitando y proporcionando información de carácter sencillo, siempre que el interlocutor colabore en caso de dificultad (hablando lentamente y vocalizando, reformulando, etc.).
- 1.1.3. Expresar de forma breve y sencilla satisfacción o insatisfacción por los servicios que se le han prestado.

Las transacciones presentan las siguientes características:

- Tienen que ver con el uso de servicios básicos y la satisfacción de necesidades inmediatas, como procurarse alimento, vestido y alojamiento, resolver trámites sencillos o salir al paso en situaciones predecibles que se dan, por ejemplo, en los viajes (pedir direcciones o indicaciones para llegar a un lugar, preguntar horarios, etc.).
- Se llevan a cabo, sobre todo, en tiendas, oficinas de correos, bancos, ambulatorios, medios de transporte (autobuses, trenes, taxis), etc.
- Requieren la realización de gestiones muy sencillas, predecibles y habituales: adquirir bienes de consumo de carácter básico, aclarar dudas, resolver problemas sencillos o hacer frente a imprevistos o situaciones que implican una intervención comunicativa de poca complejidad (dar datos personales, decir que le duele algo, etc.).

1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima

- 1.2.1. Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
- 1.2.2. Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses.

Las interacciones presentan las siguientes características:

- Se producen dentro de la esfera social más próxima.
- Contribuyen a la integración del alumno en una comunidad social más o menos amplia.
- Consisten en el intercambio de información sobre temas cotidianos y del entorno y en ajustarse a determinadas convenciones sociales básicas.

1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas

- 1.3.1. Relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contener, el ámbito al que pertenecen, etc.
- 1.3.2. Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente.
- 1.3.3. Transferir información específica, sencilla, breve y predecible.

Los textos presentan las siguientes características:

- Son relevantes para las situaciones descritas en los objetivos generales 1.1. y 1.2.
- Tienen una estructura clara y sencilla, tanto formal como conceptualmente.
- La información que contienen es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia.

- Su comprensión no requiere mucha familiaridad con una cultura extranjera.
- Cuando son escritos, están presentados en un formato accesible, preferiblemente impresos; y cuando son orales, con poca distorsión acústica, con pronunciación estándar o próxima a la estándar y emitidos a una velocidad lenta y con redundancia.

Como conclusão desta análise, é essencial considerar que todas as atividades realizadas, num determinado momento da aula, têm a obrigação de serem significativas para o aluno, na medida em que devem estar dentro do seu âmbito de interesse e, concomitantemente, devem poder ser materializadas fora do contexto de ensino.

É de salientar que, apesar da importância destas três dimensões contempladas no PCIC, no capítulo destinado à parte prática (parte II), dei maior relevância à dimensão do aluno como agente social.

Parte II – Experiência de ensino-aprendizagem realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada

O docente e o discente devem-se unir
num propósito comum: o primeiro, ser
útil ao discípulo, o segundo, tirar benefício
do convívio com o mestre.

Sêneca na carta a Lucílio, citado em Vieira, M^a do Carmo
(2010:17)

1. O contexto educativo da prática pedagógica

O presente capítulo será dedicado à apresentação de propostas dinamizadas ao longo da prática pedagógica, realizada durante o ano letivo de 2012/2013, na Escola Secundária da Boa Nova, em Leça da Palmeira.

1.1 Caracterização da escola

Com base na consulta do sítio oficial da Escola, esta iniciou a sua atividade em Junho de 1983, em terrenos pertencentes à Escola Preparatória e administrativamente dependendo dela. Em Março de 1993 a Escola festejou o seu décimo aniversário com um conjunto de atividades abertas à participação de toda a comunidade escolar e foi nessa altura que adotou um novo nome, passando a chamar-se Escola Secundária da Boa Nova - Leça da Palmeira.

A Escola tem apostado na formação de professores, disponibilizando o funcionamento de núcleos de estágio dos Ramos Educacionais desde 1987. Nos últimos anos, a escola tem vindo a tornar-se tendencialmente uma Escola Secundária, apresentando um número crescente de turmas deste ciclo. É, ainda, um estabelecimento de ensino que tem vindo a apostar fortemente nos Cursos Profissionais.

1.2 Caracterização da turma

As propostas das atividades apresentadas neste relatório foram aplicadas a uma das turmas do 11º ano do curso de formação geral. Assim, o 11º A foi a turma atribuída

ao meu núcleo de estágio pela professora titular da disciplina de Espanhol nível A2-inicição. Esta turma era constituída por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os quinze e dezanove anos. Depois de analisar o Plano Curricular da Turma, pude inferir que a disciplina apontada como sendo a preferida pela maioria da turma (30,77%) era a Educação Física e apontavam a Físico-química como a área curricular à qual apresentavam mais dificuldades (26,92%). Prosseguindo a análise do documento supracitado, relativamente ao tipo de atividades preferidas, 16 alunos apontaram os trabalhos em grupo como sendo o modo de interação elegido para trabalhar na sala de aula.

No referido documento eram, ainda, referenciadas como principais dificuldades por parte dos discentes: a inibição em participar oralmente e a falta de autonomia na realização de tarefas. No que concerne às potencialidades diagnosticadas na turma, estas estavam relacionadas com o domínio atitudinal, ou seja, tratava-se de um grupo educado, simpático, esforçado e responsável, que gostava de trabalhar num ambiente de equilíbrio e harmonia.

Destes vinte e seis alunos, apenas dezassete frequentavam as aulas de espanhol, o que de alguma forma contribuiu para que se instituísse um ensino mais individualizado, dentro da sala de aula.

Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, quer ao nível cognitivo e socio-afetivo quer em relação às suas expectativas face ao prosseguimento de estudos ao nível do ensino universitário. A maioria dos alunos vivia nas imediações de Leça da Palmeira e em contextos socioeconómicos diversificados.

Ao longo do ano letivo, esta turma revelou ser um grupo interessado, participativo e bem comportado, atributos fundamentais para propiciar o bom funcionamento das aulas. Eram, igualmente, adolescentes afáveis, que receberam o meu núcleo de estágio de forma acolhedora e que, apesar do seu fraco domínio da língua espanhola (mostrando relutância em expressar-se em espanhol), nunca se recusaram a participar nas atividades propostas, ao longo do ano letivo.

É de referir que embora a maioria dos alunos afirmasse ter métodos de estudo e hábitos de trabalho sistemáticos, cedo detetei que parte dos discentes revelava dificuldades, tais como: desconcentração; falta de hábitos de trabalho e de estudo diários; dificuldades ao nível da expressão escrita e oral, bem como da leitura e interpretação de textos; inibição na participação oral e ainda uma certa falta de autonomia aquando da realização das tarefas.

Após conhecer melhor os elementos que compunham a supracitada turma, verificou-se, entre nós, uma empatia que facilitou a “minha função”, enquanto professora estagiária.

É ainda de salientar que tive a preocupação de encontrar sempre a melhor forma de comunicar com eles, procurando ir ao encontro das suas expectativas em relação ao ensino de uma língua estrangeira, respeitando o seu ritmo, e adaptando os temas das unidades didáticas à sua faixa etária e aos seus gostos e interesses, dado que os discentes, na generalidade, são portadores de ideias, comportamentos, atitudes e sentimentos bastante diferentes.

2. Objetivo da aplicação prática pedagógica

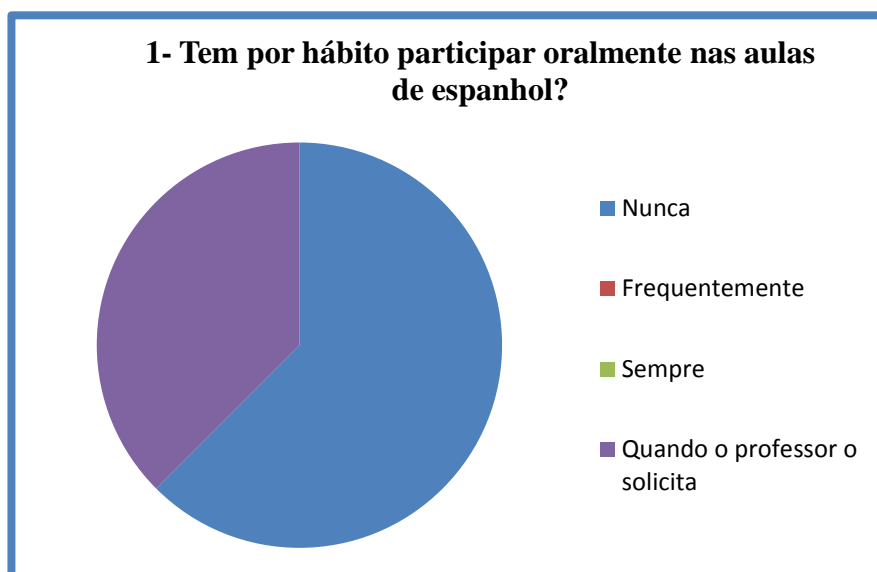
Tendo em conta a minha experiência profissional, como docente de Português, e sabendo que a maioria das vezes os alunos revelam desinteresse e passividade na realização das tarefas propostas por falta de motivação, implicação, linguagem adaptada, reforços positivos e valorização das competências atitudinais. Tendo também presenciado, várias vezes, fora da sala de aula, alunos a explicarem aos seus companheiros os conteúdos lecionados em diferentes áreas disciplinares, numa relação de entreajuda e cumplicidade, acredito que seja imprescindível adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem diferente e inovadora, capaz de envolver os discentes na sua própria caminhada para o sucesso da sua aprendizagem cognitiva e atitudinal. Penso ser, também, necessário estimular a autonomia, a criatividade, o empenho, o interesse, a cooperação e a partilha de saberes de forma a “habilitar os alunos com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (Lopes e Silva, 2009: IX).

2.1. Fase de diagnóstico

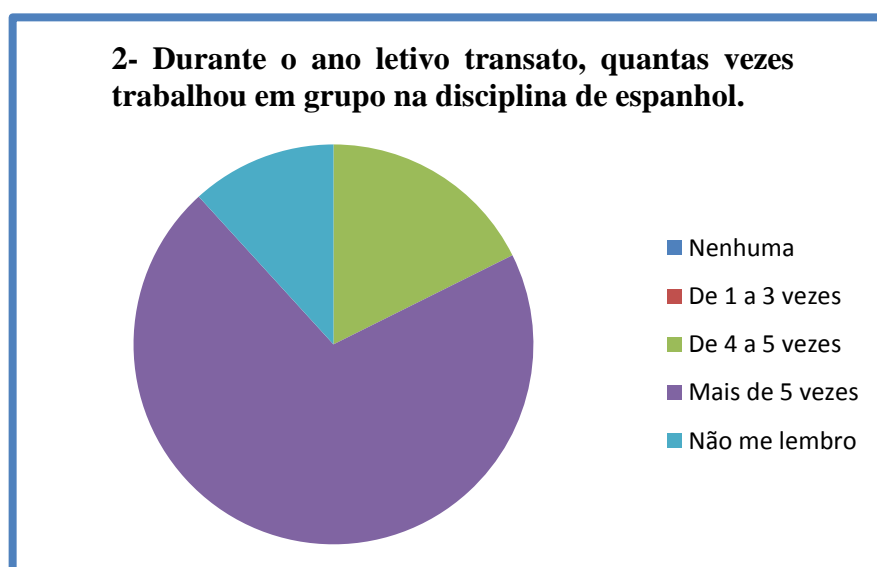
Dado a natureza do estágio pedagógico, a implementação do meu estudo concretizou-se aquando da leção das três Unidades Didáticas ao 11º A, ao longo do ano letivo.

De modo a conhecer as expetativas e interesses dos discentes quanto à forma de trabalhar a língua espanhola, em sala de aula, optei por elaborar um inquérito cujas respostas me facultassem informações pertinentes em relação ao trabalho cooperativo, que pretendia implementar/estudar na turma (anexo I).

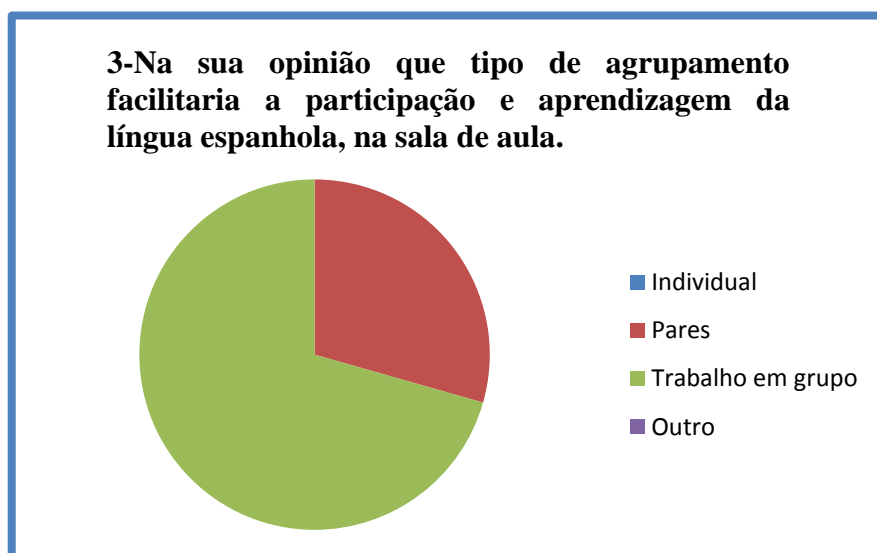
2.2. Resultados do inquérito feito à turma



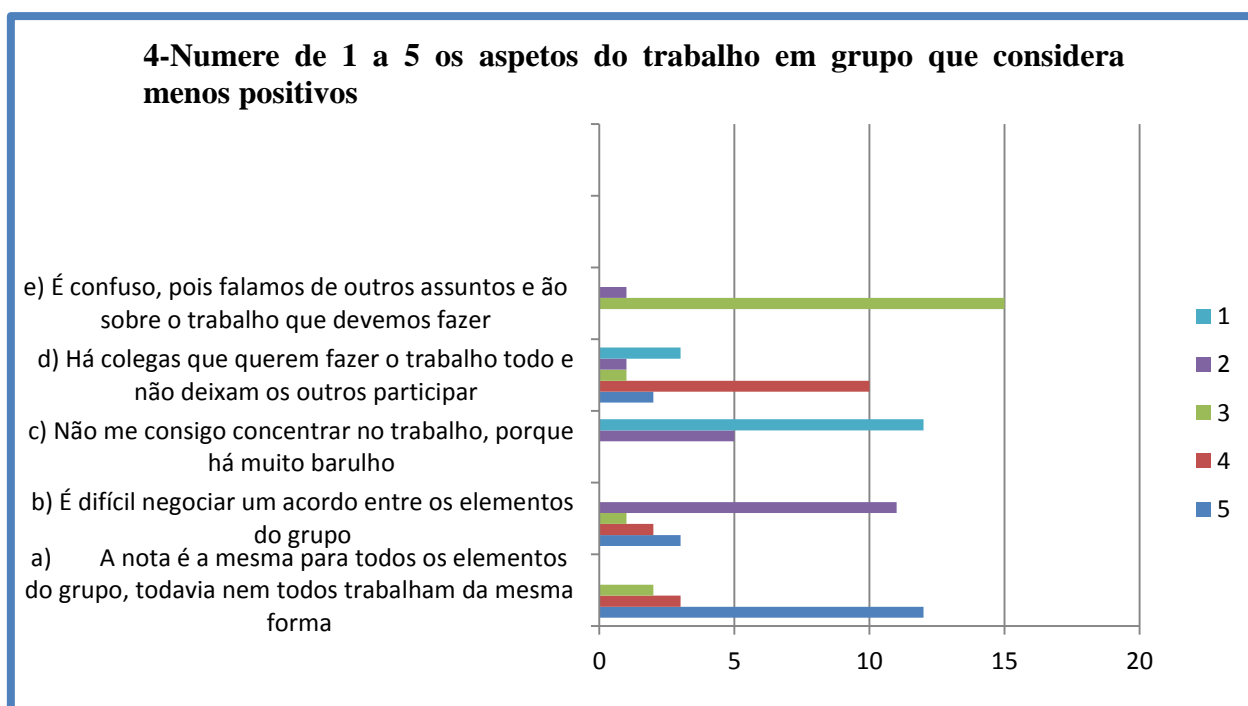
Como se pode constatar, 63% dos alunos não têm o hábito de participar oralmente nas aulas de espanhol, o que vai ao encontro das informações contidas no Plano Curricular de Turma, que apontava a inibição em participar oralmente, na sala de aula, como uma das dificuldades diagnosticadas na turma.



No que diz respeito à experiência de trabalhar em grupo, no ano letivo transato, 71% dos discentes assinalaram a opção “Mais de cinco vezes”. Este dado traduz que os alunos têm familiaridade com este tipo de agrupamento.

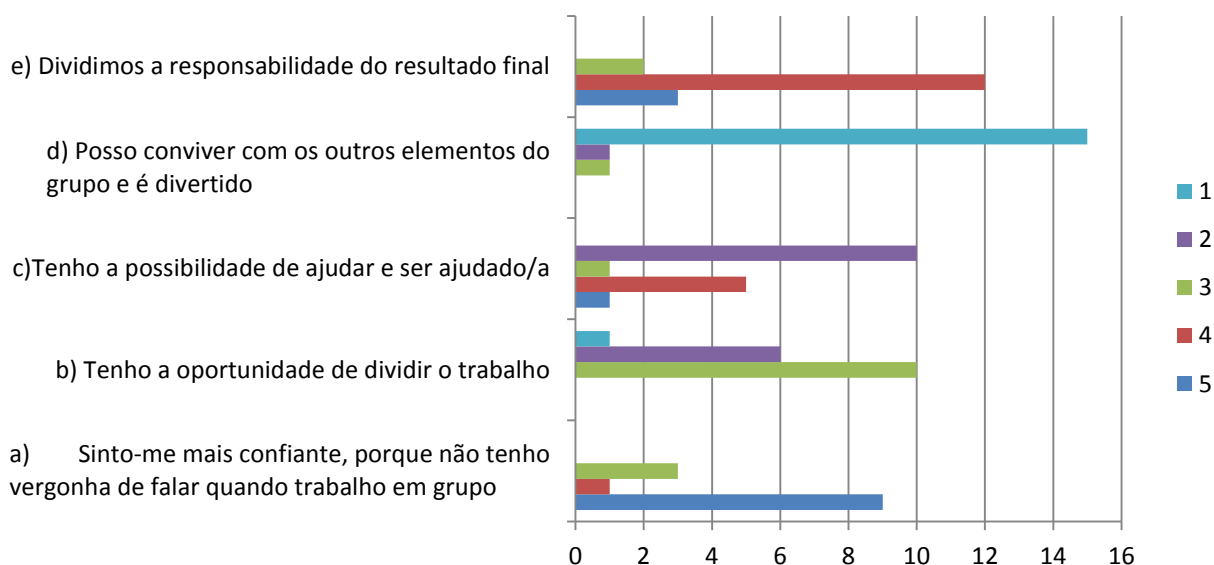


Relativamente ao tipo de agrupamento elegido para trabalhar a língua espanhola, 71% dos alunos apontaram o trabalho em grupo como o modo de interação facilitador da participação, na sala de aula. Este dado alertou-me para a necessidade de planificar/criar atividades que se adequassem a este tipo de agrupamento.



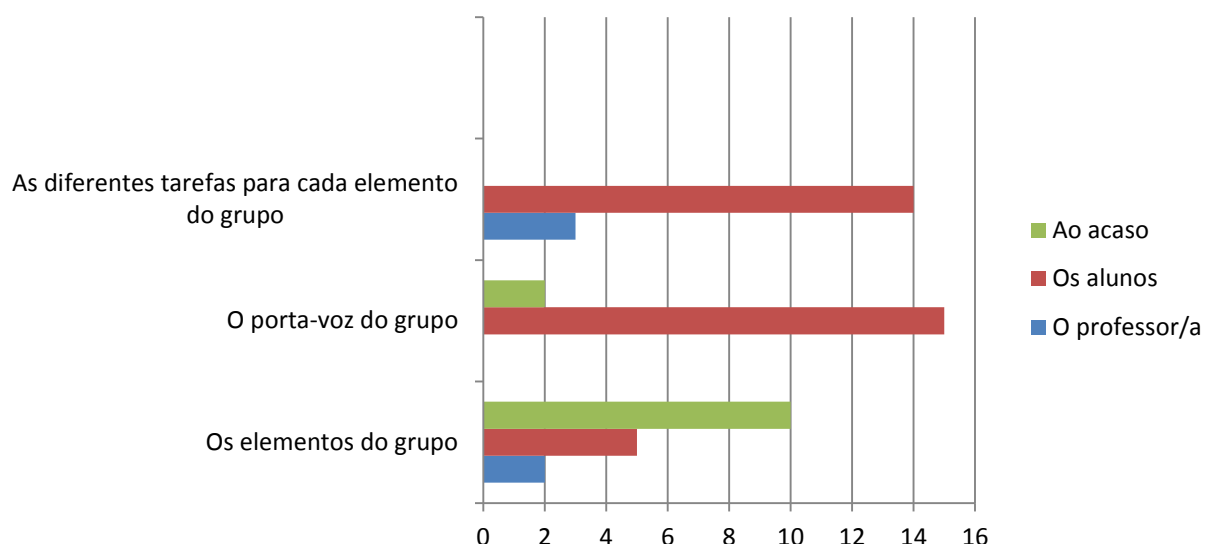
Em relação aos aspetos considerados menos positivos, aquando da interação no trabalho em grupo, a dispersão (88,24%) a falta de concentração (70,59%) e a avaliação injusta (70,59%) foram os mais destacados. Tal facto alertou-me para que não descursasse a avaliação e estivesse mais atenta ao comportamento dos discentes, no decorrer da realização das próximas atividades em grupo.

5-Numere de 1 a 5 os aspetos do trabalho em grupo que considera mais positivos.

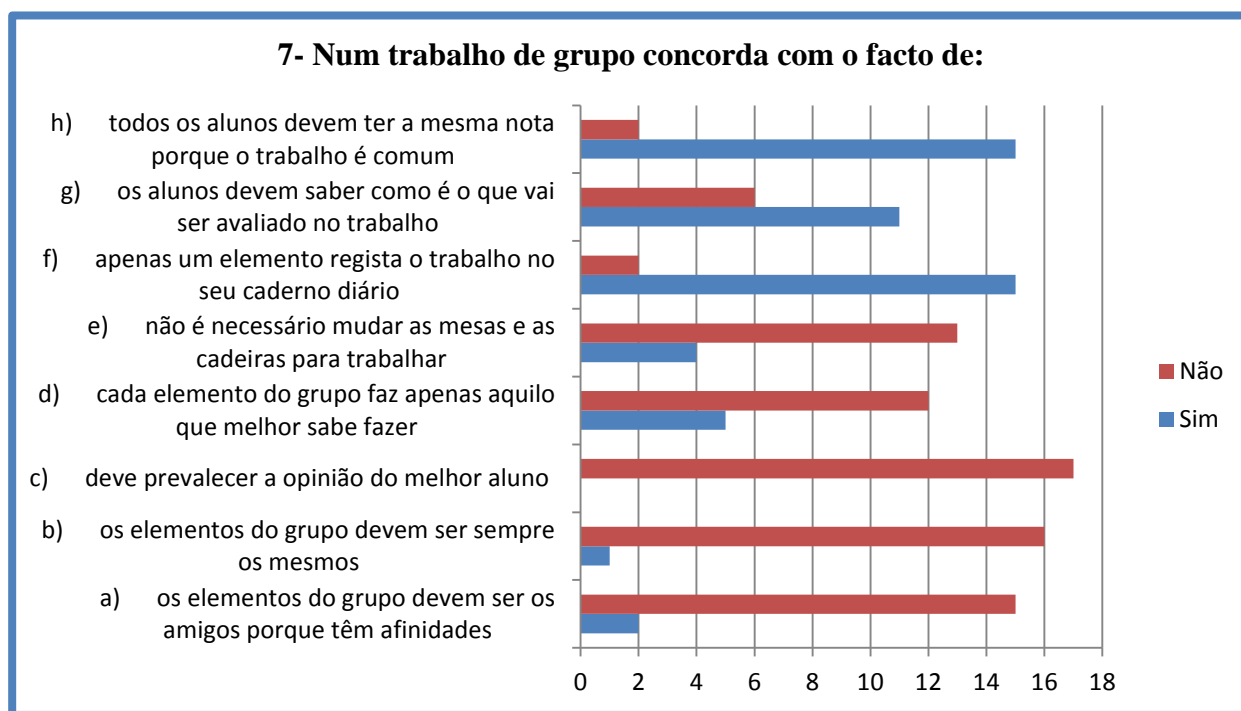


Relativamente aos dados apresentados, há a destacar que, apesar de serem alunos do 11º ano, é visível que grande parte deles (88,24%) considerou positivo o convívio associado ao trabalho em grupo. A divisão da responsabilidade do produto final é o segundo aspeto mais destacado (70,59%). Estes dados alertaram-me, desde logo, para a necessidade de contrariar a tendência para conversar em detrimento do trabalho cooperativo e da entreajuda.

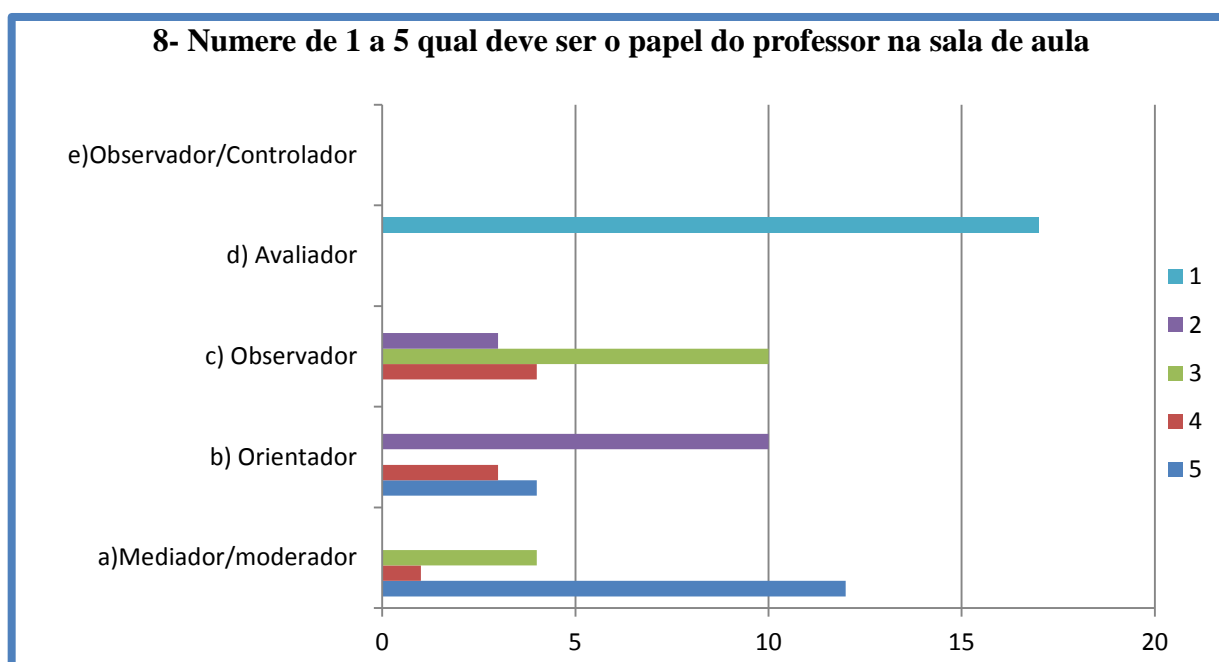
6- Segundo a sua opinião quem deve escolher:



No que concerne a escolha das diferentes tarefas para cada elemento do grupo e o porta-voz do mesmo, a maioria dos alunos (88,24%) considerou que essa tarefa deve ser levada a cabo pelos próprios alunos. Tal resultado levou-me a considerar que os discentes preferem tomar essas decisões, pois é-lhes mais fácil “a negociação”. Já no que diz respeito à escolha dos elementos do grupo, contrariamente às minhas expetativas, os alunos demonstraram preferência pela opção “ao acaso”.



Em relação à opinião dos alunos, relativamente aos diferentes pontos apresentados, há a destacar o facto de estarem conscientes de que o resultado final do trabalho depende das opiniões de todos os membros do grupo.



No que diz respeito à opinião dos alunos, relativamente à importância do papel do professor na sala de aula, 17 alunos valorizam a função de avaliador, seguindo-se a de mediador/moderador.

Em suma, os resultados obtidos no referido inquérito incentivaram-me a implementar o trabalho cooperativo, na medida em que os alunos revelaram estar cientes de que este tipo de trabalho apresenta aspetos positivos e negativos, serem unânimes em considerá-lo o mais motivador e facilitador da sua aprendizagem e, ainda, mostrarem familiaridade com esta metodologia.

3. Da teoria à prática

No início do ano letivo, a par do inquérito fornecido à turma, tive a preocupação de indagar os alunos sobre as suas preferências relativamente aos temas que gostariam de trabalhar, nas aulas de espanhol. Assim sendo, os temas relacionados com o consumismo, a alimentação saudável e as viagens, entre outros, foram indicados como os seus preferidos, daí os ter trabalhado em sala de sala.

Os resultados do inquérito, as informações que já possuía sobre a turma bem como este novo dado, serviram de ponto de partida para a planificação das unidades didáticas que leccionei, para a produção dos materiais e para a escolha das atividades. É de salientar que na base da elaboração destas unidades tive, ainda, em conta documentos reguladores do ensino do espanhol como língua estrangeira, ou seja, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o Plano Curricular do Instituto de Cervantes e o Programa de Espanhol nível de iniciação, 11º ano.

No que concerne à implementação da Aprendizagem Cooperativa, tal como já foi mencionado anteriormente, optei por orientar-me pelas propostas apresentadas pelos autores Lopes e Silva (2009:53), a saber: fase da pré-implementação, fase da implementação e fase da pós-implementação.

3.1. Descrição da primeira atividade

A primeira unidade didática foi subordinada ao tema “Vamos de compras” e logo na primeira aula (supervisionada) foi acordado com os alunos que a tarefa final consistiria numa atividade de interação social, ou seja, a simulação de um diálogo entre um cliente e um vendedor, num estabelecimento comercial. Foi também acordado que esta atividade se realizaria em trabalho cooperativo, decisão que os alunos receberam com entusiasmo e agrado. O meu objetivo era que os alunos, recorrendo às suas competências e saberes, realizassem uma atividade concreta na língua meta, na medida em que “el aprendiz va formando sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas, a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado.” (FERNÁNDEZ, 2001: 29).

O tema “ Vamos de compras” serviu, assim, de eixo para a planificação dos objetivos e dos conteúdos (propostos no PCIC) e a organização das tarefas intermédias foi delineada para que as competências formais e comunicativas dos alunos fossem maximizadas, visto que segundo Zanón:

El trabajo en el aula de lenguas extranjeras mediante tareas está estrechamente vinculado con otros campos tales como el desarrollo de los alumnos hacia un aprendizaje más consciente, responsable y autónomo, y crea nuevas necesidades en relación con la participación activa de los alumnos en el desarrollo de conjuntos o secuencias de tareas, o unidades didácticas y su evaluación (ZANÓN, 1999:55).

Foram, deste modo, implementadas na sala de aula um conjunto diversificado de atividades que proporcionaram a oportunidade de desenvolver a aprendizagem dos discentes, nomeadamente: visionamento e discussão sobre um excerto do filme “Confesiones de una compradora compulsiva”; resolução de uma ficha de compreensão auditiva; organização e sistematização do vocabulário relacionado com o tema das compras; análise e interpretação de textos e imagens; resolução de fichas de trabalho. Também foram fornecidos variados materiais que serviram de suporte à realização da tarefa final, munindo os alunos, deste modo, de todas as informações necessárias para que pudessem trabalhar de forma autónoma, aquando da tarefa final.

Esta tarefa foi planificada para que fosse trabalhada em grupo de quatro alunos (quatro grupos de quatro elementos e um de cinco). A atividade de interação social teve o intuito de verificar a aquisição, por parte dos discentes, de algumas competências cognitivas assim como desenvolver algumas competências sociais, através da interação e confronto de ideias com os restantes elementos do grupo.

Num momento seguinte, os diferentes grupos dramatizaram esse mesmo diálogo, simulando estar num determinado estabelecimento comercial, em Espanha, aplicando os conhecimentos (lexicais, funcionais, gramaticais e culturais) adquiridos na aula, respeitando as normas de conduta e os aspetos culturais do país da língua meta. A aula tornou-se, assim, num cenário de comunicação próximo da realidade, isto é, um espaço onde o aluno produz atos comunicativos verídicos que pertencem ao seu quotidiano.

Tendo em conta que estava no início do ano letivo e seguindo a teoria defendida por Lopes e Silva, que quando não se conhece suficientemente bem os elementos da turma pode optar-se por criar grupos ao acaso, recorri à técnica do baralho de cartas. Este consistiu em escolher 17 cartas de naipes diferentes (equivalente ao número de alunos da turma). Cada aluno retirava uma carta ao acaso e, no final, os discentes agruparam-se de acordo com o naipe que lhes tocara.

Depois de ter os grupos formados, facultei a cada um as instruções subjacentes à realização da tarefa final (anexo II) que consistia em escrever um diálogo entre um vendedor e um cliente num estabelecimento comercial, para que posteriormente fosse dramatizado, na sala de aula.

3.1.1 - Análise da atividade

O método cooperativo utilizado - Aprendendo Juntos - permitiu uma maior interação, pelo que cada um dos grupos dividiu as tarefas e os papéis específicos de cada um dos elementos que o compunha. Os alunos começaram por escrever o diálogo, expondo as suas ideias e pontos de vista, respeitando as opiniões dos outros, mostrando entreajuda e sobretudo esforçando-se por dar o seu contributo individual para o sucesso da equipa. Deste modo, pude registar que nos diferentes grupos se verificou interdependência positiva, responsabilidade individual e interação estimulante cara a cara.

Esta atividade permitiu a combinação da produção escrita, da interação e expressão oral, incentivando os alunos a valorizar o trabalho mediante a partilha de informações, a troca de opiniões e a entreajuda. Na realização desta tarefa final estiveram presentes dois elementos fundamentais da Aprendizagem Cooperativa, nomeadamente, a responsabilidade individual e de grupo e a interação estimuladora entre os elementos de cada grupo de trabalho.

3.1.2. Avaliação da atividade

A estratégia utilizada para a formação dos grupos teve uma boa receção por parte dos alunos, o que os motivou e os levou à criação de personagens e à divisão de papéis. Houve uma boa interação entre os elementos do grupo, a discussão de ideias foi uma constante, a postura adequada e o ritmo de trabalho mantiveram-se no decorrer da tarefa proposta, contribuindo assim para um bom ambiente de trabalho e o sucesso da tarefa final.

Ao longo da realização da atividade fui circulando pela sala de aula com o objetivo de ajudar/ orientar os discentes numa ou outra dúvida. Apercebi-me de que um dos grupos de trabalho revelou maior dificuldade ao nível da criatividade, visto que se estava a “colar” aos textos trabalhados nas aulas, enquanto os restantes apresentavam diálogos mais criativos. Estes trabalhos foram, posteriormente, recolhidos para uma avaliação formal ao nível dos aspetos relativos à ortografia, sintaxe e pontuação e foram devolvidos à turma, na aula seguinte (pela professora titular da turma), momento dedicado à revisão dos respetivos erros.

No que diz respeito à autoavaliação, esta foi feita oralmente, visto ser muito importante estar atento à reflexão que cada aluno faz do seu progresso no seu processo de aprendizagem, para que seja consciente das suas lacunas e/ou sucessos alcançados, dado que sendo “el centro de la toma de decisiones (...) lo convierte en responsable de su próprio aprendizaje y no en mero receptor del mismo” (Escobar, 2001:334. En Bernaus y Mercé (eds.), 2001).

Relativamente à dramatização dos respetivos diálogos, considero que os alunos “vestiram” as suas personagens, revelando entusiasmo e empenho pela atividade que todos esperavam desempenhar com sucesso.

3.2. Descrição da segunda atividade

A segunda unidade didática, inserida na temática, “La Comida”, foi levada a cabo no segundo período. A respetiva unidade era formada por quatro aulas de noventa minutos que foram subdivididas, sendo que duas das aulas foram lecionadas por mim, competindo-me trabalhar o subtema “Comida sana, vida sana”. Todo o trabalho foi planificado em conjunto com uma colega de estágio e as aulas foram sequenciais, o que, de certa forma, contribuiu para explorar mais aprofundadamente o tema e poder diversificar os materiais, as atividades e os recursos.

A tarefa final planificada para esta subunidade consistia na elaboração de uma receita com o título “Receta para ser sano y feliz”, que obrigava os discentes à revisão e utilização de todos os conteúdos (léxico, gramática e cultura), estudados nas aulas anteriores, bem como à aplicação dos elementos constitutivos de uma receita. Para isso, e como para ser válida uma avaliação é necessário que se proporcione uma amostra de tipos representativos do que se pretende, a estrutura da receita bem como o vocabulário relacionado com a comida foram trabalhados nas duas aulas anteriores. As tarefas intermédias foram planificadas de forma a facultar aos alunos “ferramentas” essenciais para que pudessem trabalhar de forma independente, aquando da realização da tarefa final. Para isso, recorri a atividades tais como a visualização do vídeo “Miscelánea” e à interpretação de um texto intitulado “Llevas una vida sana”, pois ambos difundiam as vantagens de ter hábitos de vida saudável; a audição da música de Joaquim Sabina, “Si quieres vivir cien años”, que serviu para a sistematização das regras do uso do imperativo (afirmativo e negativo) e ainda à reflexão sobre a mensagem dois vídeos publicitários da Coca-cola, que alertavam para os malefícios da má alimentação e estilo de vida sedentário. Esta reflexão foi a impulsionadora da realização da tarefa final, ou seja, os alunos foram incumbidos de elaborar uma receita para viver até aos cem anos, que serviria de modelo às gerações futuras (anexo III).

O método cooperativo utilizado foi, uma vez mais, Aprendendo Juntos, na medida em que Lopes e Silva (2009:165) consideram que

este método é um dos que tem apresentado melhores resultados na aprendizagem dos alunos pela interação e pela construção coletiva do conhecimento que são possibilitadas no processo, já que pressupõe uma organização mais equilibrada da aula e permite que o trabalho individual e o

coletivo se complementem, fazendo com que o professor adote o papel de facilitador e não de controlador.

A turma foi dividida em grupos de quatro alunos (nesse dia faltou um aluno à aula) e procurei misturar os alunos que tinham uma alimentação saudável e os que não a tinham, (a partir de informações obtidas numa das atividades intermédias). Para isso pedi aos alunos adeptos de uma alimentação saudável (que eram quatro) que escolhessem para trabalhar três colegas com hábitos alimentares não saudáveis.

De seguida, para que fosse possível criar um ambiente mais cooperativo, autónomo e responsável, foi atribuído a cada elemento dos grupos uma função específica: um dos alunos teria de consultar os textos modelos e conteúdos trabalhados nas aulas, ao segundo elemento competir-lhe-ia desenvolver o texto, o terceiro consultaria os dicionários colocados na sala, o quarto elemento controlaria o tempo e o tom de voz. No fim, todos ajudariam na correcção final do texto que teriam de apresentar à turma. Após a leitura dos textos à turma os grupos votaram no texto mais criativo e que obedecia às diretrizes fornecidas.

3.2.1. Análise da atividade

Segundo Johnson e Johnson (1999:2) o método Aprendendo Juntos, aplicado nesta atividade, vai ao encontro dos cinco elementos do trabalho cooperativo, nomeadamente, a interdependência positiva, a interação, as competências individuais e de grupo, a responsabilidade individual e de grupo e a avaliação.

Tendo por base esta apreciação, considero que a atividade final foi bem-sucedida, visto que o produto final obtido em cada grupo foi francamente positivo. Na verdade, os alunos participaram de forma motivada, independentemente de terem muitas dificuldades ao nível da expressão escrita (pois sabia que era uma das competências que raramente fora trabalhada no ano letivo transato), uma vez que o trabalho cooperativo facilitou a ajuda e a corresponsabilização. Assim, tendo cada aluno o seu papel especificado em cada grupo, foi fácil inculcar-lhes a noção de que o contributo de cada um deles era essencial para o sucesso da tarefa final, o que por sua vez também ajudou a reforçar-lhes a autoestima. Acresce o facto deste tipo de Aprendizagem Cooperativa ter levado os discentes a valorizar a cooperação e a autonomia bem como os ter estimulado a encorajar, ajudar e a partilhar informação e conhecimento.

3.2.2. Avaliação da atividade

Aquando da formação dos grupos gerou-se uma certa agitação na sala de aula, pois os alunos responsáveis por escolher os elementos do seu grupo procuraram elegê-los por afinidade/amizade e não por consciência das competências e dificuldades dos colegas. Comprovei, deste modo, que, quando se dá maior liberdade de escolha aos alunos, estes têm tendência a escolher elementos do mesmo sexo ou os amigos.

Durante os vinte e cinco minutos seguintes, destinados à elaboração da receita, fui-me apercebendo de que os grupos revelavam diferentes empenhos na realização dessa atividade escrita. Em dois grupos pude, inclusivamente, verificar que os alunos tiveram alguma dificuldade inicial em aderir à realização da tarefa, muito embora trocassem ideias e delineassem o texto na folha de rascunho. Os alunos apresentavam as competências sociais exigidas por este tipo de aprendizagem cooperativa: dividir materiais, aceitar as diferenças, partilhar ideias e resolver conflitos, contudo, demonstravam uma total insegurança relativamente à competência da escrita. Tal facto levou-me a refletir e a ponderar que, se pudesse reformular a formação dos grupos, acrescentaria a indicação de que estes teriam que ser formados por elementos de sexo diferente de forma a tentar obter grupos mais heterogéneos.

Posso, no entanto, mencionar que se gerou interdependência positiva na generalidade dos grupos, o que contribuiu para a realização da tarefa, ajudando-se mutuamente a alcançar os objetivos da aprendizagem. Este facto levou os alunos a atingirem os objetivos propostos, tendo sido produtivos, principalmente a partir do momento em que tive de interceder para que aderissem com mais entusiasmo à tarefa, não desistindo após as primeiras dificuldades.

3.3. Descrição da terceira atividade

Como já fora anteriormente referido, no início do ano letivo, os alunos apresentavam particular interesse pelo tema das viagens. Tendo em conta esta informação, atribuí à minha terceira unidade didática o título “¡Vivan las vacaciones!”. Esta foi implementada em duas aulas de noventa minutos e a tarefa final (acordada com os alunos) foi a elaboração de um itinerário de férias a partir de um folheto turístico com

informações autênticas retiradas da Internet. (anexos: IV,V,VI,VIII) Desta forma, o objetivo era o de converter a aula numa oficina de trabalho, onde o aluno se transformasse num agente turístico.

Investigando em grupo foi o tipo de método cooperativo escolhido para a realização desta atividade, na medida em que segundo Sharan e Sharan, (1992, 1999; Sthal et al.; 1996), citados por Lopes e Silva (2009:149):

Este método de investigação cooperativa para a aprendizagem na aula baseia-se na premissa de que, tanto no contexto social como no intelectual, o processo de aprendizagem escolar deve incorporar os valores que defende.

Para a consecução da tarefa final, contribuíram as tarefas intermédias, as quais se centravam sobretudo na revisão e ampliação de vocabulário relacionado com as férias - roupa e objetos essenciais para levar de férias, informações sobre lugares turísticos diferentes, tempo atmosférico, atividades de ócio, desportos, expressões para manifestar preferência e os conectores frásicos -. Os materiais foram pensados de maneira a tornar fluidos os diversos momentos de aula e as diversificadas atividades: de descoberta, de conhecimento prévio, passando pelas de compreensão e produção, até às de consolidação. Tais atividades foram organizadas para conduzirem os alunos a um trabalho autónomo, para fortalecer a autoconfiança e a autoestima, partindo de conhecimentos anteriores para acrescentar novos. Assim sendo, todos os materiais fornecidos em momentos anteriores à realização da tarefa final bem como as atividades intermédias foram desenhados de modo a funcionarem como uma ferramenta/suporte teórico para que os discentes pudessem, no final da unidade, realizar a tarefa final de forma autónoma.

Os grupos foram formados a partir de um sorteio: os alunos tiraram ao acaso de um *necessaire* de viagem cartolinas de duas cores (amarela e azul). Aos alunos a quem coube a sorte de tocar as cartolinas de cor amarela, nas quais estava escrito um dos destinos de férias – praia, montanha, campo, cidade –, competiu-lhes encontrar os seus companheiros de grupo, detentores de cartolinas de cor azul, as quais continham o nome de objetos relacionados com esses destinos – óculos de sol, alpinismo, tenda de campismo, museu; etc. -. No final foram formados quatro grupos de quatro elementos (pois faltava um dos alunos da turma).

Após a formação dos grupos, reforcei a ideia de que o trabalho era cooperativo e, assim sendo, deveriam todos os elementos da equipa trabalhar para o seu sucesso. Para tal, foi-lhes destinada a cada um deles uma tarefa importante: (1) leitura/interpretação do folheto turístico, (2) escrita do itinerário, (3) apresentação do itinerário à restante turma e (4) registo de informações resultantes da apresentação dos outros grupos.

3.3.1. Análise da atividade

O objetivo desta atividade de expressão escrita era o de avaliar a capacidade dos alunos em condensar informação, ou seja, a partir de textos mais extensos, selecionar a informação relevante para elaborar um roteiro de férias, onde estariam indicados os hotéis onde ficar, as atividades de ócio/desportos a realizar, os lugares a visitar, os restaurantes e bares típicos a frequentar.

No que diz respeito ao papel do docente, ao longo da unidade didática, fui alternando a minha prática entre as funções de fornecedor de *input*, facilitador da comunicação, explicador, orientador, esclarecedor de dúvidas, orientador, controlador e avaliador, consideradas como uma relação de interdependência e de complemento. Todavia, aquando da realização da tarefa final para a qual foram determinados vinte minutos, o meu papel foi essencialmente de orientador e supervisor, já que os alunos detinham todos os materiais essenciais para a elaboração do itinerário.

Neste compasso de tempo circulei pela sala, de grupo em grupo, certificando-me de que estes tinham dividido as tarefas, respeitavam as instruções dadas, recorriam à ajuda dos materiais facultados e consultavam fontes de informação que se encontravam à sua disposição. Fui também registando informações relativas às suas competências sociais, nomeadamente se dentro de cada grupo havia troca de ideias, respeito pelas mesmas, entreajuda, etc. (anexo XI).

Confirmei, também, que os alunos partilhavam o único folheto turístico fornecido ao grupo, assumindo com responsabilidade o seu papel dentro da equipa de trabalho e reforçando a interdependência positiva entre os seus elementos.

De uma forma geral todos os discentes trabalharam com entusiasmo, à exceção de um aluno a quem eu questionei sobre o porquê de não estar a trabalhar, ao que ele me respondeu que não tinha gostado do papel que lhe fora atribuído - registar as

informações resultantes da apresentação dos outros-, pois achava que não era uma tarefa muito importante. Perguntei-lhe, ainda, se queria continuar a trabalhar em grupo e se gostaria de apresentar um ótimo trabalho à turma, ao que ele respondeu afirmativamente. Foi então que tentei explicar-lhe, com a ajuda dos colegas do grupo, que não havia tarefas mais ou menos importantes e que todos os papéis eram fundamentais para a concretização, com sucesso, daquela atividade. Após uns minutos, o aluno em causa voltava a estar envolvido no trabalho cooperativo, tecendo comentários às opiniões dos colegas e encorajando-os a continuar o trabalho. Aquando da apresentação dos roteiros dos outros grupos, pude verificar que este aluno desempenhou o seu papel na perfeição, preenchendo a grelha informativa com empenho e atenção.(anexo IX)

Por último, cada elemento, responsável pela apresentação do produto final (roteiro de férias), empenhou-se em apresentar aos restantes grupos o respetivo roteiro de férias, de forma audível e animada, como se de um agente turístico se tratasse.

3.3.2. Avaliação da atividade

No que diz respeito à avaliação da formação dos grupos e à luz do que já acontecera na atividade realizada na primeira unidade didática, a estratégia de formar os grupos ao acaso teve um resultado muito positivo. Na verdade, os alunos começaram por se envolver logo de início na procura dos seus companheiros de trabalho, com um certo entusiasmo e curiosidade. Mal os grupos foram formados, os alunos empenharam-se afincadamente no trabalho proposto.

O resultado final foi positivo, visto que os alunos participaram ativamente, seguindo as instruções dadas, conseguindo elaborar de forma completamente autónoma o roteiro de férias e, posteriormente, apresentá-lo aos restantes elementos da turma.

Considero que os objetivos delineados para esta unidade didática foram atingidos com êxito, contudo o resultado das produções escritas não correspondeu totalmente às minhas expectativas. Na verdade, os textos elaborados pelos discentes tinham fragmentos muito semelhantes à informação contida nos folhetos turísticos (que foram facultados a cada grupo), mas adequados ao nível A2, no qual se enquadravam os alunos. Tal situação leva-me a concluir que ainda que os alunos tenham dividido as tarefas,

conforme as minhas instruções, se tenham empenhado nas mesmas e se esforçassem por apresentar com correção e de forma audível o resultado final, continuavam a evidenciar dificuldades ao nível da autonomia, relativamente à expressão escrita.

É importante acrescentar que os alunos fizeram a auto e heteroavaliação em grelha própria (anexo XII) com o objetivo de os levar a uma reflexão mais sigilosa, livre de críticas por parte dos colegas de grupo.

Como síntese desta avaliação, posso ainda acrescentar que, graças a esta metodologia, os discentes passaram a tornar-se mais intervenientes no seu processo de aquisição e aplicação de conhecimentos, bem como atores sociais dentro de um determinado contexto sociocultural

4. Considerações finais

Nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas e socialmente complexas, uma criança ou adolescente a quem foi negada uma educação de qualidade pode ficar impedido de levar uma vida valiosa e bem preenchida...

Marques (2001:13)

Ao longo deste ponto, tendo em conta o objetivo deste estudo, apresentarei as principais conclusões obtidas a partir dos resultados expostos anteriormente.

No entender de Marques (2001: 59) “os professores não podem organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem, antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer, quando vai acontecer e como vai acontecer.” Neste sentido, durante a minha prática educativa, procurei planificar unidades didáticas de forma a que os objetivos definidos fossem sempre ao encontro do programa da disciplina. Desenhei atividades que respeitassem as capacidades cognitivas dos alunos e que se adaptassem aos seus interesses, procurando dar resposta às necessidades diferenciadas dos mesmos. Procurei, de igual modo, atribuir-lhes um papel mais ativo e maior responsabilidade enquanto centro do processo educativo no qual a cooperação, a interação e o respeito mútuo contribuíram para o seu desenvolvimento integral. Aquando da realização dessas tarefas, criaram-se situações de aprendizagem em que permitiram o envolvimento de todos os membros do grupo na pesquisa, seleção e organização de informação, essenciais para atingirem os seus objetivos com sucesso.

É de salientar que a implementação da Aprendizagem Cooperativa, recorrendo à formação de grupos heterogêneos, possibilitou que os alunos mais competentes motivassem a participação dos colegas menos capazes, apoiando-os na superação das suas dificuldades e estimulando-os a participar desinibidamente na realização das tarefas finais. É neste sentido que podemos verificar que o trabalho cooperativo também é uma mais-valia para o aluno visto como ator social.

Considero que o mesmo foi também benéfico para sensibilizar os alunos para a aceitação de diferentes opiniões, valores e ritmos de trabalho, dotando-os de uma maior capacidade de respeito e tolerância para com o próximo. Trata-se, deste modo, de uma metodologia que não só envolve pressupostos pedagógicos e educativos como também parte de um processo social que aproxima os alunos em termos afetivos.

Os resultados obtidos (anexo XII) permitem-me concluir que os alunos demonstraram satisfação na realização dessas atividades, segundo a metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Esses resultados foram, assim, ao encontro das vantagens preconizada por esta metodologia, ou seja, potenciadora da melhoria do rendimento escolar dos discentes, promotora das competências sociais fundamentais para formar cidadãos capazes de atuar adequadamente em situações reais e fomentadora da aprendizagem da língua espanhola, dado a importância das interações que envolvem o uso da língua.

Corroborando desta ilação, Fraile, C. (1998), citado por Fontes e Freixo, (2004:63) argumenta que a prática da Aprendizagem Cooperativa

constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano coletivo.

Em suma, no final deste percurso sinto que “cresci” como profissional, aperfeiçoando a minha prática pedagógica e duplicando o gosto pelo ensino da disciplina de espanhol. Consciente, contudo, de que muito há a aprimorar e que entre teoria e prática existe por vezes necessidades de fazer reajustes, como o defende Arends (2008: 28) “ para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é o processo de uma vida” e porque estamos a trabalhar com seres humanos portadores de vivências e gostos diferentes.

5. Referências Bibliográficas

- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- ESTAIRE, S. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo En Zanón, J. [coord.] 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen
- FERNÁNDEZ, S. [coord.]. (2001). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Edinumen
- FONTES, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- FREITAS, L.V. & Freitas, C.V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- GELABERT, M^a. J.; Bueso, I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco-Libros.
- JOHNSON, D.W; Johnson, R.T. & Holubec, E.J.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- LOPES, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- MARQUES, R. (2001). *Saber educar – guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- PUJOLÁS, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Editorial Octaedro
- SIMÃO, A. M., et al., [org. de Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia]. (2010). *Psicologia de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- VIEIRA, M^a. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Webs consultadas

CASSANY, D. *Aprendizaje cooperativo para ELE*, Universitat Pompeu Fabra, pp.1-18. Retirado em 21/03/2013, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições Asa. Retirado em 20/07/2013, de: http://sitio.dgicd.min- edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx

FERNÁNDEZ, S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. Retirado em 20/08/2013, de: http://www.dgicd.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_11.

INSTITUTO CERVANTES. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Retirado em 20/07/2013, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

PUJOLÁS, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic., pp. 2. Retirado em 21/03/2013, de: <http://www.bing.com/search?q=EL%20APRENDIZAJE%20COOPERATIVO%3A%20ALGUNAS%20IDEAS%20PRÁCTICAS%20Pere%20Pujolàs%20Maset%20Universid ad%20de%20Vic.%20Nov>

PERIS, M. (2004) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona., pp. 19- 23. Retirado em 20/08/2013, de: www.mecd.gob.es/.../2004_redELE_0_18Martin.pdf

Anexos

Anexo I

Inquérito



Este inquérito destina-se a uma tese no âmbito do mestrado em ensino para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Todas as respostas são anónimas e confidenciais, pelo que peço a máxima sinceridade no preenchimento do mesmo.

Faça uma leitura atenta das questões e assinale a opção que corresponde à sua opinião, no espaço designado para o efeito.

Quando terminar verifique, por favor, se respondeu a todas as questões do inquérito.

1- Tem por hábito participar oralmente nas aulas de espanhol?

(Assinale a opção correta)

- a) Nunca
- b) Frequentemente
- c) Sempre
- d) Só quando o/a professora solicita a minha participação

☐
☐
☐
☐

2- Na sua opinião que tipo de agrupamento facilitaria a participação e aprendizagem da língua espanhola, na sala de aula.

(Assinale a opção correta)

- a) Individual
- b) Pares
- c) Trabalho em grupo

☐
☐
☐

3- Durante o ano letivo transato, quantas vezes trabalhou em grupo na disciplina de espanhol.

- a) Nenhuma
- b) De 1 a 3 vezes
- c) De 4 a 5 vezes
- d) Mais de 5 vezes
- e) Não me lembro

☐
☐
☐
☐
☐

4- Numere de 1 a 5 (sendo 1 correspondente de “o mais importante” e 5 “o menos importante”) os aspetos do trabalho em grupo que considera mais positivos.

(Leia todas as opções antes de responder)

- a) Sinto-me mais confiante, porque não tenho vergonha de falar quando trabalho em grupo
- b) Tenho a oportunidade de dividir o trabalho
- c) Tenho a possibilidade de ajudar e ser ajudado/a
- d) Posso conviver com os outros elementos do grupo e é divertido
- e) Dividimos a responsabilidade do resultado final

☐
☐
☐
☐
☐

5- Numere de 1 a 5 (sendo 1 correspondente de “o mais importante” e 5 “o menos importante”) os aspetos do trabalho em grupo que considera menos positivos.

(Leia todas as opções antes de responder)

- a) A nota é a mesma para todos os elementos do grupo, todavia nem todos trabalham da mesma forma ☐
- b) É difícil negociar um acordo entre os elementos do grupo ☐
- c) Não me consigo concentrar no trabalho, porque há muito barulho ☐
- d) Há colegas que querem fazer o trabalho todo e não deixam os outros participar ☐
- e) É confuso, pois falamos de outros assuntos e não sobre o trabalho que devemos fazer ☐

6- Segundo a tua opinião quem deve escolher:

(Assinala a tua opção com um X)

- a) os elementos do grupo
- b) o porta-voz do grupo
- c) as diferentes tarefas para cada elemento do grupo

O/a professor/a	Os alunos	Ao acaso
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Num trabalho de grupo concorda com o facto de:

(Assinala a tua opção com um X)

- a) os elementos do grupo devem ser os amigos porque têm afinidades
- b) os elementos do grupo devem ser sempre os mesmos
- c) deve prevalecer a opinião do melhor aluno
- d) cada elemento do grupo faz apenas aquilo que melhor sabe fazer
- e) não é necessário mudar as mesas e as cadeiras para trabalhar
- f) apenas um elemento regista o trabalho no seu caderno diário
- g) os alunos devem saber como e o que vai ser avaliado no trabalho
- h) todos os alunos devem ter a mesma nota porque o trabalho é comum

sim	não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8- Numere de 1 a 5 (sendo 1 correspondente de “o mais importante e 5 “ o menos importante”) qual deve ser o papel do professor na sala de aula.

- a) Mediador/moderador
- b) Orientador
- c) Observador
- d) Avaliador
- e) Observador/controlador

☐
☐
☐
☐
☐

Obrigada pela colaboração

Anexo II - Tarea final de la Unidad Didáctica “ Vamos de compras”



Tarea Final – En una tienda de Madrid

Imaginad que tenéis la oportunidad de ir unos días de vacaciones a Madrid y que podéis ir de compras a uno de los bellísimos centros comerciales de la ciudad.

En grupo, elaborad un diálogo, teniendo como ejemplo los diálogos estudiados en clase, entre el/la dependiente/a de una tienda y un(os) comprador(es).

No podéis olvidar de que el/la dependiente/a debe:

- saludar el cliente;
- ofrecerle ayuda ;
- expresar opinión sobre la compra;
- indicar dónde está el probador;
- preguntar cuál es la forma de pago;
- darle la vuelta;
- agradecer y despedirse.

Tampoco podéis olvidar que el cliente debe:

- saludar ;
- solicitar el producto, explicando sus características (talla, color, tipo de tejido.)
- pedir si puede probar el producto;
- preguntar dónde está el probador;
- opinar sobre la compra del producto;
- pagar el producto;
- agradecer y despedirse.

Anexo III - Tarea final de la Unidad Didáctica “Comida sana, vida Sana”

Teniendo en cuenta las reglas de elaboración de una receta, elabora una para enseñarnos a ser felices y a conseguir una larga vida. Esta receta formará parte de los regalos que este centenario ofrecerá al niño recién nacido

Receta

Ingredientes:



Tiempo de preparación: ...

Preparación: En un cazo echa una pizca de alegría...

El truco: Recuerda que tratándose de ingredientes tan efímeros tienes que saltarlos en pequeñas cantidades y a fuego vivo. Además para darle un punto especial, en lugar de usar solo satisfacción, mézclala a partes iguales con alegría en polvo.

Tarea final

1- Imagina que eres el amigo de Pancho y has programado un fin de semana de vacaciones para la familia de Beatriz.

1.1- Contesta al correo de Beatriz y preséntale tus sugerencias, teniendo en cuenta la información presente en el folleto turístico que le ha tocado a tu equipo.

Ojo No te olvides ¡debes ser creativo y convincente!

Programa el fin de semana presentando al visitante:

✚ El destino;

✚ El tiempo que hace;

✚ Las prendas de vestir y objetos que debe llevar;

✚ Los alojamientos disponibles;

✚ Los puntos turísticos que se aconseja visitar;

✚ Los restaurantes y bares recomendados;

✚ Los platos típicos exquisitos que debe probar;

✚ Las actividades de ocio y los deportes de los cuales puede disfrutar.

Anexo V

Destino

Cudillero se sitúa en Asturias. Es un pequeño y pintoresco puerto de pescadores enclavado en la ladera de una montaña. Destacan sus casas colgantes con aleros y ventanas de vivos colores que se sitúan en una abrupta herradura de acantilados alrededor del puerto.

¿Qué visitar?

Cuenta con **ruta de miradores**, entre los que cabe citar **el paseo al faro, La Garita, La Atalaya o El Pico.**

Sus dos construcciones más importantes son la **iglesia parroquial** de estilo gótica que data del siglo XVI, en la que se pueden admirar tallas barrocas; y la **capilla del Humilladero**, que es el edificio más antiguo de la villa.

Las tabernas de pescado, que se encuentran en una estrecha **plaza pavimentada** junto al mar, son la principal atracción turística. En Cudillero puede disfrutar de la naturaleza y de bellísimas playas



Información

Alojamiento

Cudillero

Alojamientos (campings)

Playa Aguilar. Cudillero. Asturias – WC accesible, salón de juegos, Piscina, Suministro agua para caravanas, protección de valores, agua caliente en duchas, zonas verdes.

San Pedro de la Ribera

Alojamientos (campings)

San Pedro de la Ribera. Cudillero. Asturias – WC accesible, corriente eléctrica, salón, admite tarjetas de crédito, agua caliente general, protección de valores, bungalows.

Concha de Artedo – Los Padrones

Alojamientos (campings)

Playa de Artedo. Cudillero .Asturias – Teléfono, agua caliente en duchas, accesible, admite animales de compañía, restaurante, corriente eléctrica, lavandería, supermercado, bar/cafetería, buzón de correo.

Ofertas de ocio

Deportes acuáticos, senderismo, pesca, paseos a caballo, tenis, petanca, ping-pong,



Gastronomía- Restaurantes

Restaurante Lupa – Climatizado, acceso a discapacitados, parking, terrazo, jardín, tarjeta de crédito.

Bar Restaurante Central - Climatizado, acceso a discapacitados, parking, terrazo, jardín, tarjeta de crédito, admite reservas.

El Pescador - Parking, terrazo, jardín.

Platos típicos

Fabada asturiana

Pote asturiano

Chorizos a la sidra

Fiesta marinera sorropotun en Bustio



Información sobre el clima

Predominan las suaves temperaturas tanto en verano como en invierno. Durante los meses de verano rondan en los 20°-22° C, mientras que en invierno también es moderado, siendo difícil encontrar temperaturas por debajo de los 0° C. Exceptuando las montañas. El clima presenta un régimen de vientos constante y suave y la radiación solar moderada con elevada nubosidad.



Anexo VI

Destino

Sevilla es la capital de Andalucía, en el Suroeste de España. Siendo la cuarta ciudad del país en cuanto a número de habitantes, está considerada el Centro artístico, Cultural, Financiero, Económico y social del Sur de Europa. Es de sus mágicas calles de donde nace ese espíritu que hace especial a Sevilla, rincones cargados de historia y enriquecidos por los diferentes pueblos que la habitaron y que han dejado en ella una huella que los sevillanos no quieren borrar. Un legado que ha conformado a lo largo de siglos el patrimonio cultural, monumental y artístico que podemos admirar en sus calles, en sus museos, en sus fiestas y su gastronomía.

¿Qué visitar?

La Catedral de Sevilla
La Plaza de España
La torre del Oro
La Giralda
El Barrio de santa Cruz
Los Reales Alcázares
El Monasterio de la Cartuja
El Museo de Bellas Artes
La Plaza de toros



Información General

Alojamiento

Sevilla ofrece una gran diversidad de alojamientos desde **hoteles, hostales, apartamentos y pensiones.**

Te sugerimos:

Gran Meliá Colón *****

Este hotel en Sevilla forma parte de la historia de Sevilla generación tras generación, lugar de partida de toreros hacia la Maestranza, el Gran Meliá Colón está llamado a ser referente del nuevo lujo imperecedero que Sol Meliá reinventa para usted

Apartamentos - Lux Sevilla Palacio ***

Hostal – Santa Catalina**

Pensión Gran Plaza

Ofertas de ocio

Flamenco
Paseos en barco
Corridas de Toros
Mercadillos
Paseos en coche de caballos
Cine
Teatro

Información sobre el clima

Las mejores condiciones climáticas para una visita a la ciudad de Sevilla se dan en primavera y luego en otoño. En verano hace mucho calor (hasta 45 °C); en invierno puede llover con temperaturas medias nocturnas siempre sobre los +5 °C. En invierno pueden evitar las, a menudo, grandes aglomeraciones de turistas.



Gastronomía- Restaurantes

Una escapada de fin de semana es buen modo de desconectar de la rutina. Te proponemos 5 restaurantes completamente distintos entre sí, para descubrir 5 zonas distintas de la ciudad.

Abades Triana – se sitúa en la calle Betis de Sevilla, junto al río Guadalquivir, en el conocido Barrio de Triana.

La Antigua Abacería de San Lorenzo - La Antigua Abacería de San Lorenzo es el contrapunto al anterior, un establecimiento donde lo tradicional y acogedor son elementos claves

El Restaurante Egaña-Oriza - es una mansión que data de 1926 con cocina que mezcla la cocina vasca y lo andaluz. Tiene el privilegio de estar situado junto a los Jardines del Real Alcázar y frente a una avenida peatonal llena de vida. Papas aliñás

El Bacalao Restaurante & Tapas - está situado en plena zona comercial y empresarial de Sevilla

La Cava de Europa - es un local para sibaritas junto al barrio de Santa Cruz

Platos típicos

- Gazpacho
- Rabo de toro
- Cocido andaluz
- Huevos a la flamenca
- Papas aliñás
- Tapas variadas





Anexo VII

Destino

Sierra Nevada posee el pico más alto de la España continental, el Mulhacén a 3,482 m. Está situada en la Cordillera Penibética en Andalucía. Es la estación de esquí más meridional de Europa y está dotada de las cimas más altas de la península ibérica. Es un destino turístico popular, ya que sus altos picos hacen posible el esquí a lo largo de una zona del mar Mediterráneo conocido por sus cálidas temperaturas y abundantes horas de sol. En la falda de sus montañas se encuentran las ciudades de Granada y Almería.

¿Qué visitar?

Parque Nacional

Subida al pico de la Veleta

Excursión por la Laguna de la Caldera

Visita a Alpujarra

Visita a los encantos de la ciudad: Granada

Información sobre el clima

La aridez y la fuerte insolación son los rasgos más característicos del clima de Sierra Nevada. Su posición tan meridional la hace bastante seca: en invierno las precipitaciones son en forma de nieve, mientras en verano (mayo a octubre) la pluviosidad es escasa. El régimen de los vientos determina un máximo otoñal en la solana o vertiente sur (vientos del suroeste) y un máximo primaveral en la umbría o vertiente norte (vientos de dirección norte y noroeste).



Información General

Alojamiento

Sierra Nevada te ofrece 20 hoteles, albergues, apartamentos, casas rurales, balnearios y campings.

Te sugerimos los hoteles:

Meliá Sierra Nevada****

Instalaciones y zonas comunes accesibles, aparcamiento accesible, ascensor accesible, restaurante accesible, spa. Sitio céntrico y pintoresco.

Real de Laroles**

Instalaciones y zonas comunes accesibles, habitaciones adaptadas, restaurante accesible, parking gratuito. Transporte público próximo.

Finca los Llanos***

Habitaciones adaptadas, restaurante accesible, biblioteca, aire acondicionado en zonas comunes. Sitio céntrico y pintoresco.

Ofertas de ocio

La cantidad de pistas, tanto para iniciados como para aquellos más profesionales, garantizan largas **jornadas de esquí**. Entre las actividades, resaltar que se organizan competiciones a medida, como el ski-cross, golf en la nieve, test de vehículos, mini olimpiada, gimkanas, construcción de iglús, bajadas en trineo, paseos nocturnos en máquinas de nieve, patinaje sobre hielo ecológico... ¡Atrévete!

Los más jóvenes disfrutan de las actividades con **tablas de snowboard** o con **esquí**. Se realizan cursos de iniciación y algo más avanzados para controlar el viento y la nieve sin dificultad.

En la zona de actividades **Mirlo Blanco**, las instalaciones y servicios se multiplican con el fin de pasarlo en grande. Indicadas para los más pequeños, cuenta con toboganes deslizantes, bicislalom, biciski, sillaski, tiro con arco, minisnow y miniesqui, entre otros.

Gastronomía- Restaurantes

Es una de las zonas donde mejor se come de todo el país, pues la tradicional **cocina andaluza** se mezcla con la nueva cocina de vanguardia, que ofrece platos succulentos con una riqueza de ingredientes única.

La Alcazaba: En la zona de pistas, está especializado en sabrosas carnes al carbón, que puedes degustar en la terraza-solárium con vistas al pico de Veleta

La Tasca de Antonio: Cocina popular y típica de la zona, con carnes a la brasa y gran surtido de ibéricos

Restaurante El Guerra: Disfruta de la más exquisita cocina andaluza. No te pierdas sus tapas y platos tradicionales mucho más consistentes

De copas en Sierra Nevada:

La **vida nocturna en Sierra Nevada** no defrauda a los más marchosos. El lugar perfecto para el entretenimiento está en **Pradollano**. Un espacio repleto de bares, cafeterías y mucha diversión. De fondo, la música chill out para relajarse también tiene cabida, y es que tras un buen descenso nos lo merecemos.

Platos típicos

Entre sus especialidades destaca el cordero asado, los pescados a la sal, la pasta fresca con morcilla y piñones, el ajo blanco o el lomo de venado relleno de foie, habas con jamón, paletilla de cordero y cochinillo.





Anexo VIII

Destino

La pequeña zona costera de **Nerja** se encuentra en la parte este de la provincial de Málaga. Antes un pequeño pueblo de pescadores, Nerja es hoy un próspero centro turístico con todo el encanto original y el carácter intacto.

Las industrias locales son la pesca y la agricultura, disfruta de las frutas frescas tropicales todo el año. El turismo es su principal fuente de ingresos.

¿Qué visitar?

Cuevas de Nerja
Balcón de Europa
Ermita de San Miguel
Iglesia de El Salvador
Casco histórico
Plaza España
Calle pintada
La Dorada (1º barco de Chanquete)
Playas (de Burriana, El salón,...)



Información sobre el clima

Nerja disfruta de una temperatura media suave al año y de 320 días de sol. No tiene meses buenos y meses malos, prácticamente hace buen tiempo durante todo el año. Las temperaturas medias son de 14°C en invierno, llegando a los 30°C en verano, lo que nos da una idea de la cantidad de días de playa que se pueden aprovechar en su costa.

Información General

Alojamiento

Este pueblo ofrece la posibilidad de elegir entre una amplia variedad de hoteles, hostales, casas y apartamentos muy económicos donde dormir y pasar tu periodo vacacional cerca del mar o si lo prefieres en urbanizaciones más tranquilas.

Te sugerimos:

Hotel Prince – Situado en el casco antiguo;

Bed & Breakfast Nerja – Muy cerca de las playas de Nerja

Hostal Lorca – Familiar, con piscina y jardín

Hostal Casa Mercedes – está rodeado de jardines y se encuentra a 5 minutos a pie de la playa de Burriana

Ofertas de ocio

Cine
Zoológico
Buceo
Pesca
Senderismo
Montar a caballo por paisajes salvajes
Piragüismo
Montar en bici de montaña



Gastronomía- Restaurantes

En esta sección les ofrecemos una amplia variedad de restaurantes de Nerja, desde restaurantes vegetarianos, a restaurantes con una cocina internacional, especialistas en pastas y pizzas, braserías de carnes bares y tabernas típicas de pescados y mariscos así como restaurantes chinos o hindú.

Bar dolores – donde puedes probar el pescado y el marisco más fresco de Nerja

Los mariscos – especialidad en productos del mar

Patanegra – especialidades en carnes

La huerta – especialidad en verduras y en productos frescos del campo

La vida nocturna en Nerja

La mayor parte de la vida nocturna de Nerja, se encuentra en la zona de la Plaza Tutti Frutti y en la calle Antonio Millón, aunque hay otras zonas para salir por la noche a tomar una copa y escuchar buena música por el centro.

Platos típicos

Arroz caldoso con almejas

"Patatas a lo pobre" acompañadas de huevos fritos

Pulpo con tomate

Tortillas de bacalao con perejil

Deliciosa repostería árabe

Anexo IX

Registra las sugerencias de los otros grupos de trabajo

1º grupo	2º grupo	3º grupo
Destino:	Destino:	Destino:
¿Qué tiempo hace allí?:	¿Qué tiempo hace?:	¿Qué tiempo hace?:
¿Qué prendas de vestir y objetos debo llevar?:	¿Qué prendas de vestir y objetos debo llevar?:	¿Qué prendas de vestir y objetos debo llevar?:
¿Dónde puedo hospedarme?:	¿Dónde puedo hospedarme?:	¿Dónde puedo hospedarme?:
¿Qué plato típico puedo comer?	¿Qué plato típico puedo comer?	¿Qué plato típico puedo comer?

<p>¿Qué puedo visitar?</p>	<p>¿Qué puedo visitar?</p>	<p>¿Qué puedo visitar?</p>
<p>¿Qué actividades de ocio /deportes tengo la oportunidad de practicar?:</p>	<p>¿Qué actividades de ocio /deportes tengo la oportunidad de practicar?:</p>	<p>¿Qué actividades de ocio /deportes tengo la oportunidad de practicar?:</p>

Material de elaboración propia

Anexo X - Grelha de observação dos comportamentos e atitudes dos alunos

Elementos do grupo	Motiva/elogia os colegas	Fomenta a discussão	Pede ajuda/ ajuda os colegas	Respeita a opinião dos outros	Revela atitudes democráticas e de cidadania

MV – Muitas vezes AV- Algumas vezes N –Nunca

Anexo XI - Grelha de observação dos comportamentos e atitudes dos alunos

Elementos do grupo	Motiva/elogia os colegas	Fomenta a discussão	Pede ajuda/ ajuda os colegas	Respeita a opinião dos outros	Revela atitudes democráticas e de cidadania
1- Catarina Marques	MV	AV	MV	MV	MV
2- Maria Luísa Silva	MV	AV	MV	MV	MV
3- Joana Queirós	MV	MV	MV	MV	MV
4- Renata Pereira	MV	MV	MV	MV	MV
1- Andreia Gonçalves	MV	MV	AV	MV	MV
2- Catarina R. Silva	MV	AV	MV	MV	MV
3- Hugo Azevedo	AV	AV	MV	MV	MV
4- João Festas	AV	AV	AV	MV	AV
1- Ana Barbosa	MV	MV	MV	MV	MV
2- Catarina Mendes	MV	MV	MV	MV	MV
3- Cátia Filipa	AV	MV	MV	MV	MV
4- Carlos Farrapas	AV	AV	AV	MV	MV
1- Luís Carvalho	AV	AV	MV	MV	MV
2- Ana Mendes	MV	MV	MV	MV	MV
3- Raquel Pereira	MV	MV	MV	MV	MV
4- Catarina P. Silva	MV	AV	MV	MV	MV

MV – Muitas vezes AV- Algumas vezes N –Nunca

Anexo XII



Autoevaluación del trabajo en equipo

	*1	*2	*3
Cooperación			
Los elementos de mi equipo:			
a) Han dividido las tareas.			
b) Han respetado las ideas/opiniones de los demás.			
a) Han contribuido para el suceso e la tarea final.			
Participación			
Trabajando en equipo he aprendido:			
a) a compartir y respetar ideas/opiniones.			
b) a dividir tareas.			
c) a comparar saberes.			
d) a pedir y ofrecer ayuda.			
e) a controlar mi timidez.			
f) a intervenir de forma organizada			
g) a desarrollar las expresiones escrita y oral.			
Optimización			
	si		no
En mi opinión, en futuros trabajos en equipo se debería:			
a) cambiar los elementos de los equipos.			
b) aumentar el tiempo para la resolución de la tarea.			
c) disminuir al número de elementos de los equipos.			
d) otra sugerión			

* 1- muy poco 2 – poco 3- mucho

El Alumno: _____



Autoevaluación del trabajo en equipo

Cooperación		*1	*2	*3
Los elementos de mi equipo:				
a)	Han dividido las tareas.			X
b)	Han respetado las ideas/opiniones de los demás.			X
a)	Han contribuido para el suceso e la tarea final.			X
Participación				
Trabajando en equipo he aprendido:				
a)	a compartir y respetar ideas/opiniones.			X
b)	a dividir tareas.			X
c)	a comparar saberes.			X
d)	a pedir y ofrecer ayuda.		X	
e)	a controlar mi timidez.			X
f)	a intervenir de forma organizada			X
g)	a desarrollar las expresiones escrita y oral.		X	
Optimización				
En mi opinión, en futuros trabajos en equipo se debería de:				
		si	no	
a)	cambiar los elementos de los equipos.	X		
b)	aumentar el tiempo para la resolución de la tarea.	X		
c)	disminuir al número de elementos de los equipos.			X
d)	otra sugerión			

El Alumno: Raquel Ferreira

* 1- muy poco 2 – poco 3- mucho