

A Aprendizagem Colaborativa como Método de Melhoria de Desempenho nas Aulas de Português

Madalena Lopes

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado de Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário**

Versão corrigida e melhorada após defesa pública.

Dezembro de 2024

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado com a orientação científica das Professoras Doutoras Chrysi Rapanta e Leonor Santa Bárbara, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa.

«Na Broadway o público brinda os atores a meio da representação com os seus elogios e aplausos. Os bilhetes são caros. Apinham-se junto à saída dos atores para pedirem autógrafos. Os professores dos liceus públicos fazem cinco representações por dia. O seu público desaparece quando a campanha toca e só os finalistas é que pedem autógrafos nos livros de curso.»

Frank McCourt, *O Professor* (2006)

Dedico este relatório aos professores que, diariamente, dão o melhor de si aos alunos, com a consciência de que a retribuição que recebem pode nem sempre corresponder à imensidão dos seus esforços. Contudo, não desistem, considerando a educação dos jovens a sua maior recompensa.

Agradecimentos

Sinto-me profundamente agradecida — e afortunada — por recordar o estágio com tanto carinho. Esse acontecimento deve-se, essencialmente, às pessoas que estiveram presentes neste caminho.

Em primeiro lugar, gostaria de manifestar um profundo agradecimento à minha professora cooperante — Cristina Carvalho —, que tanto me acolheu, incentivou e ensinou. Para a professora, nada era impossível. Motivava-me a pensar além do espectável, sem receios. Também toda a comunidade escolar da ESPAV foi responsável por tornar o ano letivo de 2023/2024 um período tão memorável.

Finda a Prática de Ensino Supervisionada, iniciou-se o período da escrita do relatório, um momento naturalmente mais moroso e introspetivo. Também neste aspeto fui agraciada com um conjunto de professoras orientadoras fenomenais: a Professora Doutora Chrysi Rapanta e a Professora Doutora Leonor Santa Bárbara. Ajudaram-me em todo o processo, estando sempre atentas e presentes. Muito obrigada pela dedicação e rigor na orientação do meu relatório.

Gostaria, igualmente, de expressar o maior agradecimento à Professora Doutora Helena Topa Valentim (a quem tenho também profunda admiração). Obrigada pela disponibilidade constante, pela perspetiva sempre humana e empática sobre o ensino. Levarei essas aprendizagens para a vida.

À minha família, gostaria de retribuir todo o amor e segurança que me são transmitidos diariamente. Obrigada por tudo.

Por último, mas definitivamente não menos importante, um agradecimento especial ao meu namorado Salvador, por ter facilitado toda esta jornada. Nada teria sido o mesmo sem ele.

A Aprendizagem Colaborativa como Método de Melhoria de Desempenho nas Aulas de Português

Madalena Serrano Mota Lopes

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Português, no ano letivo de 2023/2024. O estágio decorreu na Escola Secundária Padre António Vieira, em Alvalade (Lisboa).

Este trabalho teve por principal objetivo avaliar a eficácia da aprendizagem colaborativa como método de melhoria de desempenho nos diversos domínios da disciplina de Português. Para se alcançarem esses resultados, foi desenvolvida uma investigação-ação estruturada em três momentos principais: observação, execução e análise dos resultados. A ação incluiu, num plano metodológico, atividades em pequenos grupos e, numa esfera conteudística, tarefas agregadoras de diferentes modelos de arte. Porém, a ênfase deste projeto recaiu na investigação dos efeitos do trabalho colaborativo no desempenho dos alunos.

No final do estágio, refleti nos efeitos das práticas colaborativas e concluí que surtiram o efeito desejado. Efetivamente, os jovens conseguiram melhorar as competências na disciplina de Português, no âmbito da interpretação literária, leitura e escrita. Demais, o trabalho de colaboração teve consequências positivas também na motivação, atenção e empenho.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem colaborativa, trabalho de grupo, abordagem interartes, Português, ensino secundário.

Abstract

This report was drawn up as part of the Supervised Teaching Practice in the subject of Portuguese, in the 2023/2024 academic year. The internship took place at the Padre António Vieira Secondary School in Alvalade (Lisbon).

The main aim of this work was to evaluate the effectiveness of collaborative learning as a method of improving performance in the various areas of Portuguese. In order to achieve these results, an action research project was carried out, structured around three main stages: observation, implementation and analysis of the results. In terms of methodology, the action included activities in small groups and, in terms of content, tasks that brought together different art models. However, the main focus of this project was to investigate the effects of collaborative work on student performance.

At the end of the internship, I reflected on the effects of the collaborative practices and concluded that they had had the desired effect. Indeed, the students managed to improve their competences in the subject of Portuguese, in terms of literary interpretation, reading and writing, but they also showed a positive development in terms of motivation, attention and commitment.

KEYWORDS: Collaborative learning, group work, interarts approach, Portuguese, secondary school.

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1 Aprendizagem colaborativa	4
1.1.1 Definição do termo «aprendizagem colaborativa».....	4
1.1.2 Raízes teóricas da aprendizagem colaborativa.....	6
1.1.3 Mecanismos e benefícios da aprendizagem colaborativa.....	8
1.1.4 Condições de sucesso do trabalho colaborativo.....	15
1.1.5 Desvantagens da aprendizagem colaborativa.....	16
1.1.6 O papel do professor na aprendizagem colaborativa	18
1.2 Ensino multimodal: propostas interartes.....	19
2. Metodologia.....	21
3. Prática de Ensino Supervisionada.....	23
3.1 Breve caracterização da escola cooperante.....	23
3.2 Caracterização da turma: 12.º ano de Ciências e Tecnologias	24
3.3 Observação de aulas	25
3.4 Atividades extracurriculares.....	27
4. Planificação e lecionação de aulas.....	29
4.1 Aulas de colaboração informal	29
4.1.1 Aula de «diagnose» (Anexo 8).....	29
4.1.2 Aula sobre o poema «O Mostrengo», da obra <i>Mensagem</i> (Anexo 10)	31
4.1.3 Aula sobre o surrealismo: de Mário Cesariny, de Alexandre O'Neill e dos alunos (Anexo 14)	33
4.1.4 Aula temática sobre os cinquenta anos do 25 de Abril. Poetas contemporâneos, José Luís Tinoco (Anexo 18).....	36
4.2 Aulas cooperativas formais.....	38
4.2.1 Projeto do livro de contos: <i>Quem Conta Um Conto</i>	39
4.2.2 Guião de Aprendizagem: <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i>	41
5. Discussão dos resultados	45
5.1 Inquérito	45
5.2 Observação	49
5.3 Análise dos Trabalhos dos Alunos	50
5.4 Conclusão	52
5.5 Considerações finais	52
Referências bibliográficas.....	54

Anexo 1 Grelha de observação individual	58
Anexo 2 Grelha de observação dos grupos.....	59
Anexo 3 Panfleto publicitário para o concurso	60
Anexo 4 Informações sobre o concurso de escrita.....	61
Anexo 5 Primeiro prémio do concurso	62
Anexo 6 Fotografia do evento com Luísa Sobral	63
Anexo 7 Panfleto publicitário do evento.....	64
Anexo 8 Planificação da aula sobre Ricardo Reis	65
Anexo 9 Material da aula de Ricardo Reis.....	68
Anexo 10 Planificação da aula sobre «O Mostrengo»	69
Anexo 11 Materiais da aula «O Mostrengo».....	73
Anexo 12 «O Mostrengo» em banda desenhada.....	74
Anexo 13 Sistematização de «O Mostrengo»	75
Anexo 14 Planificação da aula sobre poesia contemporânea.....	77
Anexo 15 Materiais da aula sobre poesia contemporânea.....	80
Anexo 16 Materiais da aula sobre poesia contemporânea.....	85
Anexo 17 Resultado da atividade de escrita coletiva.....	86
Anexo 18 Planificação da aula dos cinquenta anos do 25 de Abril (poesia contemporânea).....	87
.....	90
Anexo 19 Materiais da aula dos cinquenta anos do 25 de Abril (poesia contemporânea).....	91
Anexo 20 Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de Abril.....	95
Anexo 21 Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de Abril.....	96
Anexo 22 Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de Abril.....	97
Anexo 23 Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de Abril.....	98
Anexo 24 Guião para a escrita do conto	99
Anexo 25 Guião para a escrita do conto	100
Anexo 26 Guião para a escrita do conto	101
Anexo 27 Guião para a escrita do conto	102
Anexo 28 Guião para a escrita do conto	103
Anexo 29 Guião para a escrita do conto	104
Anexo 30 Guião para a escrita do conto	105
Anexo 31 Boletim de voto.....	106
Anexo 32 Livro com os contos dos alunos	107
Anexo 33 Guião de Aprendizagem de <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i>	111
Anexo 34 Grelha de avaliação do guião de aprendizagem	113
Anexo 35 Heteroavaliação feita pelos alunos	114
Anexo 36 Autoavaliação feita pelos alunos	118

Anexo 37 Trabalhos dos alunos	119
---------------------------------------	-----

Introdução

O presente relatório procura descrever a minha experiência da Prática de Ensino Supervisionada, que doravante designarei como *PES*, no ano letivo de 2023/2024, na Escola Secundária Padre António Vieira (Alvalade, Lisboa). O tema que orientou a minha prática letiva foi o da aprendizagem colaborativa como método de melhoria de desempenho nas aulas de Português. Para tal, foi desenvolvido um plano de ação que promovesse o trabalho em pequenos grupos, com o objetivo de se aprimorarem as competências na disciplina, especialmente no que concerne aos domínios da leitura e da interpretação textual. O trabalho realizado foi executado numa turma de 12.º ano de Ciências e Tecnologias. Apesar de acompanhar, paralelamente, uma turma de 9.º ano, lecionei Português apenas à turma do ensino secundário — a da minha professora cooperante.

O período de observação, iniciado em setembro, teve influência na escolha do tema a tratar. Enquanto acompanhava a turma de 12.º ano, conhecia os alunos, a dinâmica da sala e, conseqüentemente, estava atenta a possíveis fragilidades. Atendendo às características dos discentes, deparei com uma turma bastante heterogénea, com níveis diferentes de motivação e empenho. A diferença que verifiquei no interesse dos alunos refletia-se na sua relação com o texto literário — essencialmente, os estudantes que mostravam um maior empenho alcançavam um nível mais complexo e aprofundado de interpretação literária, e, pelo contrário, os estudantes que se mostravam menos entusiasmados com a disciplina não conseguiam alcançar os mesmos objetivos. Partindo deste fosso entre os alunos, concluí que a *entreaajuda*, integrada no trabalho colaborativo, seria uma *mais-valia* para todos os elementos da turma. Trabalhar de forma colaborativa possibilita que os alunos mais avançados revejam os conteúdos da disciplina, refletindo em conteúdos que precisam de revisão e aperfeiçoamento. Deste modo, ao transmitirem a informação a outro colega, estão também a estudar: o processo denomina-se *autoexplicação* (Dillenbourg & Schneider, 1995) e, mais adiante, voltarei a ele. Este modelo de trabalho é igualmente benéfico para os discentes menos motivados, pois têm a possibilidade de pensar nos conteúdos da disciplina, em conjunto com os seus pares, e de os maturar. Assim, este método de ensino possibilita a comunicação entre os estudantes, mas também proporciona condições de aprendizagem favoráveis (Slavin, 1996). Demais, o trabalho colaborativo permite que os aprendentes sejam o centro do

conhecimento, já que as atividades programadas aumentam a sua autonomia, afastando-se do modelo tradicional de sala de aula, cuja figura central era o professor (Bessa & Fontaine, 2002). É relevante apostar neste tipo de dinâmica em sala de aula também porque a colaboração é uma prática privilegiada em ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, algo que será uma mais-valia para os discentes no futuro. A sala de aula é, pois, uma representação da sociedade em ponto pequeno: assim, o processo de tomada de decisão, partindo de soluções democráticas entre os alunos, é crucial no seu desenvolvimento (*ibid.*).

Estas estratégias são também incentivadas por políticas educacionais de escala europeia. A título de exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*QECR*) sublinha a importância de metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, no desenvolvimento das competências linguísticas. O plano de ação implementado na PES centrou-se em atividades de grupo que estimulassem a leitura crítica e a interpretação textual em Português, promovendo simultaneamente a autonomia e a interação entre pares.

Considerando o dito anteriormente, este plano estratégico centrou-se na aprendizagem colaborativa, como via para a melhoria do desempenho na disciplina de Português. No entanto, num plano contitudístico, também foi salientado o ensino multimodal (Kress, 2010), que se baseia na criação de atividades agregadoras de diferentes formas de arte, como pintura, música, banda desenhada e fotografia, permitindo que os conteúdos da disciplina sejam transmitidos por meio de vários estímulos sensoriais, quer sejam visuais, escritos ou auditivos (Sankey et al., 2010, p. 853). Este ensino permite que os alunos, por um lado, alarguem os seus conhecimentos e, por outro, que, tendo por base a relação entre outras formas de arte, desenvolvam a competência de análise textual. Na verdade, este ensino «interartes» é uma estratégia intertextual, pois parte da relação entre vários tipos de texto, como letras de canções e elementos semióticos (por exemplo, imagens, pinturas e cartunes).

Com efeito, foi criada, ao longo do ano letivo, uma investigação-ação de pequena escala na turma do 12.º ano. De acordo com Burns (2009), o projeto investigativo centrou-se, num primeiro momento, na planificação, depois na ação e, posteriormente, na reflexão dos resultados. O objetivo foi verificar e perceber de que forma o ensino colaborativo com base nos textos multimodais auxiliou os alunos na interpretação de texto. Fundamentalmente, deve perceber-se se foram atingidos os objetivos propostos no que

toca ao desenvolvimento de competências interpretativas e à clareza dos tópicos da disciplina.

Neste relatório, definirei os conceitos inerentes à aprendizagem colaborativa e ao ensino multimodal, assente em propostas interartes. Depois, descreverei as atividades desenvolvidas ao longo do ano, com a turma e, no final, analisarei os resultados do questionário produzido para efeitos finais da investigação-ação. Também apresentarei as atividades curriculares que desenvolvi na escola, ao longo do ano letivo, e reflito nelas. Tentarei manter uma perspetiva reflexiva sobre o meu desempenho, no decurso deste documento.

1. Enquadramento teórico

«Se queres ir rápido, vai sozinho. Se queres ir longe, vai acompanhado.»

— Provérbio africano

1.1 Aprendizagem colaborativa

Nesta secção do relatório, importa enquadrar o estado da arte no que ao tema orientador da minha prática letiva — o da aprendizagem colaborativa — diz respeito. É relevante defini-lo, entender os seus primórdios e perceber o seu efeito no ensino.

1.1.1 Definição do termo «aprendizagem colaborativa»

Primeiramente, urge esclarecer as palavras-chave que norteiam o relatório: *colaboração* e *cooperação*. Por norma, os dois conceitos surgem como sinónimos, mas, na realidade, descrevem ideias distintas. De forma resumida, na cooperação, os alunos trabalham individualmente para atingirem um objetivo comum, algo que não acontece na colaboração, em que os estudantes realizam as tarefas em conjunto e de forma simultânea, numa interação constante (Kozar, 2010). A título de exemplo, num trabalho cooperativo, cada aluno tem à sua responsabilidade um segmento do trabalho, como um subtema, e pode desenvolvê-lo individualmente, desde que o resultado seja coeso. No caso de uma atividade colaborativa, o produto do trabalho deve ser pensado e construído em conjunto — o grupo é responsável por todo o processo. Porém, apesar das diferenças, Matthews et al. (1995) listam as características comuns à colaboração e à cooperação. A Figura 1 oferece os aspetos comuns a estes dois modelos da aprendizagem conjunta, como o papel mediador do professor e o desenvolvimento das competências cognitivas individuais nos alunos (Matthews et al., 1995, apud Torres & Irala, 2014).

ASPETOS COMUNS À COOPERAÇÃO E À COLABORAÇÃO
O professor age como um mediador, não como autoridade
O processo de aprendizagem é partilhado por professores e alunos
O docente procura equilibrar os momentos expositivos com as atividades em pequenos grupos
As atividades grupais ajudam a desenvolver as habilidades cognitivas individuais
Articular as ideias em pequenos grupos permite que o aluno reflita nas suas próprias ideias e opiniões

O sentimento de pertencer a uma comunidade académica de pequenas dimensões aumenta a autoestima e a vontade de aprender
Aprender ativamente é mais eficaz do que aprender de modo passivo

Figura 1: Semelhanças entre cooperação e colaboração — baseado em Torres & Irala (2014).

As atividades propostas neste relatório são de índole cooperativa e colaborativa, pelo que os termos são alternadamente utilizados. No entanto, o título remete para aprendizagem «colaborativa», no seu sentido lato, não condizendo exclusivamente com as definições acima descritas. Ao longo do texto, o termo ‘aprendizagem conjunta’ também vai ser usado para referir este tipo de ensino.

É importante referir que as atividades conjuntas podem ter um cariz informal e formal. No primeiro caso, os grupos são formados por poucos elementos e as atividades são realizadas em momentos breves da aula. Os grupos de alunos são temporários, pelo que variam de aula para aula, de acordo com as tarefas propostas (Brame & Biel, 2015). Na Figura 2, baseada no esquema de Brame & Biel (2015, p. 1), estão disponíveis alguns modelos de atividades cooperativas informais, tais como «pensar > discutir com o colega > partilhar com a turma», «instruído pelo colega» e «quebra-cabeças»¹.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES COOPERATIVAS INFORMAIS	
«Pensar > discutir com o colega > partilhar com a turma»	Neste método, o professor questiona cada grupo. Depois, os elementos pensam nas respostas, individualmente. Em seguida, discutem o que haviam refletido com os restantes membros do grupo. No final, partilham as conclusões com a turma.
«Instruído pelo colega»	Geralmente, esta tarefa é realizada com recurso a exercícios de escolha múltipla. Cada elemento do grupo vota na opção que lhe parece mais correta, e, depois da discussão entre todos, há uma nova votação. O professor pode partilhar ambos os resultados com a turma.
«Quebra-cabeças» (<i>jigsaw</i>)	Nesta atividade, os alunos agrupam-se em quatro elementos. Cada grupo é responsável por se especializar num tema. Em seguida, novos grupos são formados, de maneira que

¹ Traduções minhas.

	os quatro elementos se tenham especializado em questões diferentes.
--	---

Figura 2: Exemplos de atividades cooperativas informais — baseado em Brame & Biel (2015).

As atividades colaborativas formais têm algumas diferenças (*ibid.*). Neste caso, os estudantes estão em grupos fixos durante várias aulas, ora a acabar um trabalho ora a concluir um projeto. Num caráter formal, o professor tende a distribuir tarefas diferentes a cada elemento do grupo, construído de forma heterogénea, tendo em conta as aptidões dos alunos. Este método pressupõe uma monitorização mais controlada por parte do professor. Por se tratar de um modelo formal, o docente avalia o trabalho de grupo pelo seu conjunto, mas também pelo desempenho individual dos elementos. Demais, este método tem um pendor reflexivo, que não se verifica em atividades informais, por gestão de tempo. No final do projeto em grupo, os alunos são convidados a refletir nas fragilidades do trabalho, bem como a pensar nos fatores que podem ser melhorados em atividades futuras. É muito importante que, no final, os estudantes tenham em mente interrogações como «quais os aspetos negativos e positivos deste trabalho?», «de que forma o meu trabalho afetou o grupo?», «que pode ser mudado, de forma que o desempenho do grupo melhore no futuro?»² (Brame & Biel, 2015).

1.1.2 Raízes teóricas da aprendizagem colaborativa

A aprendizagem conjunta, cooperativa ou colaborativa, tem por base teórica os princípios do socioconstrutivismo, cunhados pelo psicólogo e filósofo Lev Vygotsky. No livro *Mind in Society — The Development of Higher Psychological Processes* (1978), o estudioso concentrou-se na relação entre a criança e o seu ambiente envolvente, alertando para os efeitos do ambiente no desenvolvimento cognitivo nos seus primeiros anos de vida. No livro citado, Vygotsky tentou responder a três questões essenciais, sendo elas «qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente, social e fisicamente?», «que atividades foram responsáveis por estabelecer o trabalho como meio fundamental para a relação entre humanos e quais as consequências psicológicas dessas atividades?» e «qual o tipo de relação criada entre o uso de ferramentas e o desenvolvimento da fala?»³ (Vygotsky, 1978, p. 19). Partindo destas questões, Vygotsky desenvolveu o tema do socioconstrutivismo, ou teoria da construção social (Vygotsky, *ibid.*). De forma resumida,

² Traduções minhas.

³ Traduções minhas.

e tentando responder às questões acima enumeradas, Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo era extremamente influenciado por fatores sociais e culturais. O autor defendia que as crianças seriam as mais afetadas pelo meio social, já que tal influenciava o desenvolvimento das suas capacidades mentais, como a produção de linguagem e a melhoria dos mecanismos de produção de sentido. De acordo com Vygotsky, a linguagem é extremamente importante no desenvolvimento cognitivo. Por *linguagem*, entende-se o discurso interior (mental), utilizado para pensar, e o discurso oral (a fala produzida para se conversar com outros). Deste modo, entende-se como «meio envolvente» o que rodeia a criança no que toca à língua, a gestos, tradições, hábitos, valores, bem como estratégias de resolução de problemas. As crianças adquirem conhecimento pelo diálogo com indivíduos mais desenvolvidos do que elas, como um professor, tutor ou mesmo alguém da família — o objetivo é que essa pessoa seja um «guia» para a criança, servindo de modelo de influência positiva, cujo comportamento os jovens interiorizam. Então, segundo Vygotsky (*idem*), o desenvolvimento mental das crianças está diretamente relacionado com o número de experiências e contacto com o exterior, já que, quanto maior for a relação com outros, mais desenvolvidas serão as suas capacidades.

Vygotsky (1962) acredita que as crianças nascem com determinadas características elementares que, ao longo da vida, serão aperfeiçoadas. Esses atributos primários seriam a atenção, a memória, a percepção e a sensação — com a interação social, as crianças transformavam-nos em processos intelectuais mais aprimorados e aprofundados (McLeod, 2023). Assim, a colaboração está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de capacidades mentais e sociais. A aprendizagem conjunta permite que se estabeleça contacto entre o jovem, o professor e os seus pares, algo benéfico para todos os envolvidos.

No entanto, é importante considerar que Vygotsky não tem por objetivo principal entender os efeitos cognitivos que se criam com base no diálogo conjunto (Larrain et al., 2019), mas é possível perceber como os seus estudos influenciaram o modo como se perspetiva o ensino colaborativo. Assim, reconhecem-se benefícios no ensino conjunto, já que, os alunos, em sala de aula, têm a possibilidade de discutir métodos de resolução de problemas e tomada de decisão em simultâneo, situação que promove a aquisição de conhecimento (De Vries et al., 2002). As diferentes perspetivas e modos de pensar, partilhados pelos colegas, ajudam a reorganizar o pensamento das crianças, algo que lhes

possibilita diferenciar os conceitos e formar uma opinião sobre determinado assunto, como reiteram Larrain et al. (2019).

Além de Lev Vygotsky, Jean Piaget (1959) é um nome inesquecível do estudo do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1978) defende a interação social como meio principal para o desenvolvimento cognitivo. Piaget (1959) afirma que os processos mentais mais complexos são criados por iniciativa pessoal, partindo de cada criança. O autor defende que a construção da linguagem depende do pensamento, logo, o pensamento precede os mecanismos linguísticos. A teoria de Piaget é, deste modo, «egocêntrica», pois parte do pressuposto de que as crianças «constroem» o seu discurso, mas moldam-no, a partir da socialização. É com base no contacto com outros que criam o seu «discurso social» e entendem como devem comunicar na sociedade, ajustando os seus comportamentos e formas de expressão ao ambiente envolvente. Logo, o desenvolvimento do jovem é largamente influenciado pela interação social.

À semelhança de Piaget, Vygotsky (1978) também afirma que as crianças podem desenvolver-se autonomamente. No entanto, sozinhas, nunca alcançariam todo o seu potencial. A única forma de a criança atingir o máximo das suas capacidades seria com colaboração e com o diálogo constante com membros da sociedade mais experientes do que ela. É com a instrução do adulto que o jovem interioriza as aprendizagens: servindo-se do exemplo que tem, constrói a sua versão sobre o tema (McLeod, 2023). Deste modo, entendemos como as teorias de Piaget (1959) e Vygotsky (1962–1978) foram imprescindíveis à disseminação de estratégias colaborativas em sala de aula. Estes pressupostos incitam a novos modos de adquirir conhecimento, numa interação constante entre o aluno e o objeto de aprendizagem. Este modelo, pelo seu carácter inovador, afasta-se das metodologias tradicionalistas em que o professor é o único veículo de transmissão de sabedoria (Torres & Irala, 2014).

1.1.3 Mecanismos e benefícios da aprendizagem colaborativa

Como foi referido, um dos principais benefícios da colaboração e da cooperação é a aquisição de conhecimento. Há vários estudos que comprovam as vantagens do trabalho conjunto em relação ao individual, já que, no primeiro, são criadas ideias partindo das conexões mentais entre vários indivíduos. Este processo forma-se quando os alunos defendem os seus pensamentos e opiniões, formando-se cadeias de sentido que seria impossível criar com apenas um indivíduo (Kozar, 2010).

Porém, é relevante reconhecer os processos que possibilitam essa aprendizagem. De acordo com o estudo de Dillenbourg & Schneider (1995), o primeiro mecanismo é intitulado *disputa* ou *conflito*. Este processo decorre da discussão gerada entre os alunos e das soluções encontradas para mitigar o conflito. Numa situação de disputa, os estudantes organizam-se para atingirem um objetivo, e, partindo desse diálogo, gera-se conhecimento. O segundo mecanismo denomina-se *proposta alternativa*⁴. Confirma-se que os estudantes têm relutância em procurar argumentos que vão contra a sua opinião, tentando apenas encontrar provas que corroborem as suas ideias. A colaboração mostra-se eficaz, já que os pares podem propor novas ideias para solucionar um problema e questionar as pré-existentes, algo que não aconteceria num trabalho individual. O terceiro processo de construção de conhecimento tem a designação *autoexplicação*. Como o nome indica, um aluno interioriza os conhecimentos a partir da explicação que fornece ao seu colega. O estudo assegura que, por vezes, quem explica beneficia mais do que quem ouve, já que, no primeiro caso, o aluno tem de estudar para conseguir transmitir os conhecimentos ao colega e consegue perceber quais as áreas que ainda não domina. Assim, esta estratégia é frutífera tanto para o emissor quanto para o destinatário. O quarto processo intitula-se *interiorização*. Nele, os estudantes desenvolvem as aprendizagens tendo por base a justificação das suas ideias e opiniões. Como estão a trabalhar com colegas, os estudantes têm de saber justificar as decisões tomadas: simplificada, ao defenderem as suas perspetivas, os alunos verbalizam o pensamento, que se transforma em conhecimento. O quinto processo, de acordo com a pesquisa em Dillenbourg & Schneider (*ibid.*), denomina-se *apropriação*. Neste processo, a aprendizagem é criada pela interação de dois agentes: no caso, pela reinterpretação do trabalho de um pelo outro. Vamos supor que dois alunos trabalham colaborativamente num projeto e um dos estudantes se apropria do trabalho do seu par. Em seguida, o discente cujo trabalho foi «apropriado» percebe de que forma o colega utilizou as suas ideias, e, como resultado, há uma reinterpretação do próprio trabalho. Essencialmente, a aprendizagem é assegurada por via da análise que o colega fez do seu trabalho, no fundo, de que forma o outro se apropriou das suas ideias. Com efeito, este método ajuda a que os alunos interpretem os seus pensamentos a partir da mente de outra pessoa. O sexto processo é a partilha de carga cognitiva. Como está implícito no nome, este método implica a repartição da tarefa pelos vários membros do grupo. Os estudantes, autonomamente, subdividem o tópico de forma

⁴ Tradução minha.

que se facilite a solução do problema. Neste caso, a tarefa não está previamente dividida em subtemas: a separação é espontânea e intuitivamente realizada pelos discentes. O sétimo processo tem como nome *regulação mútua*. Aproxima-se do da interiorização uma vez que, nele, os indivíduos também justificam as opções tomadas aos restantes parceiros do grupo. Fomenta-se o conhecimento, pois, neste caso, a justificação torna explícitos os processos mentais implícitos. Esta monitorização promove a constante avaliação entre vários membros do grupo: cada elemento procura observar e analisar como os restantes estão a trabalhar. Segundo Blaye (1988), observa-se que quem pratica estas estratégias em grupo apresenta melhores resultados de autorregulação do que quem trabalha individualmente. O oitavo processo de criação de conhecimento construído pela colaboração entre indivíduos denomina-se *social grounding*. A ideia inerente a este conceito é a de que, num diálogo entre duas pessoas, quem está a falar pressupõe que quem ouve está a compreendê-lo na totalidade. Este mecanismo verifica-se em sala de aula, quando um aluno, acreditando que foi compreendido, explica a um colega um conceito, de modo que ele consiga continuar a executar a tarefa.

Estes mecanismos têm maior expressão nas atividades colaborativas em que a tónica é a resolução de um problema: no caso da disciplina de Português, é adequado, a título de exemplo, à interpretação de um poema ou texto literário ou à realização de um exercício gramatical. Mais concretamente, a pesquisa tem mostrado os benefícios da colaboração no ensino de línguas, materna e estrangeira. De acordo com Kato et al. (2015), existe maior expressão nos domínios da escrita (por meio da escrita conjunta), gramática (com a partilha de conhecimento entre os pares) e atividades de *dictagloss* (neste caso, os alunos constroem um texto partindo do ditado do professor, que depois é partilhado com os colegas em grupo). Com o trabalho conjunto, os alunos são impelidos a comunicar e, no caso da disciplina de Português, dialogam na sua língua materna. A pesquisa demonstra que falar na língua de origem tem efeitos benéficos nos alunos, promovendo uma sensação de à-vontade, extroversão, aumento do amor-próprio, redução da ansiedade e aumento da perceção da própria competência (Oxford, 1997). A comunicação entre alunos também se tem mostrado favorável na diminuição do preconceito entre colegas, no aumento da tolerância perante erros linguísticos e na propensão a responder oralmente às perguntas do professor em sala de aula, dado o ambiente próspero de aprendizagem (*ibid.*).

Como temos verificado, o trabalho colaborativo tem uma premissa de entajuda e companheirismo, que se distancia dos métodos individuais e competitivos. Importa

reforçar que, além da ajuda, os membros do grupo devem respeitar-se mutuamente e que todas as ideias devem ser consideradas e discutidas, dado que é apenas nessa perspectiva que se constrói a aprendizagem (Laal & Ghodsi, 2012). Segundo Johnson & Johnson (2009), há três formas de relação com o trabalho alheio, nomeadamente a contribuição para o seu sucesso, a criação de condições que impeçam a concretização dos objetivos e a inexistência de influência no êxito ou na perda de outrem. Resumidamente, os indivíduos poderão trabalhar em conjunto, assegurando a construção de conhecimento mútua; relacionar-se de forma competitiva com os seus pares, impedindo os outros de atingirem os resultados, ou trabalhar individualmente, sem ter efeitos diretos naqueles que o rodeiam (Laal & Ghodsi, 2012). O estudo de Johnson & Johnson (2009) mostra os benefícios da aprendizagem colaborativa em comparação com a individual e competitiva. Então, conclui-se que o trabalho colaborativo influencia positivamente a produtividade dos estudantes, potencia as relações de amizade e companheirismo, aumenta a autoestima e contribui para o bom desenvolvimento da saúde social e psicológica nos jovens. No entanto, para que se verifiquem os benefícios do trabalho colaborativo, são necessários alguns requisitos. De acordo com Johnson & Johnson (1994), a colaboração é mais produtiva do que os métodos individualistas se for assegurada uma interdependência positiva, se houver uma interação estimulante entre os membros do grupo, se cada elemento trabalhar com empenho e responsabilidade, se o grupo se fizer valer das suas aptidões individuais para benefício de todos e se houver constante discussão sobre o que pode ser melhorado no trabalho realizado.

Como tem sido citado ao longo deste projeto, o trabalho colaborativo tem mostrado vantagens em comparação com métodos individualistas. Johnson et al. (1989) e Panitz (1999) inventariaram mais de cinquenta benefícios para a aprendizagem colaborativa, que poderão ser agrupados em quatro categorias principais: social, psicológica, académica/escolar e avaliação/qualificação, como verificaremos em seguida. A Figura 3, abaixo, foi criada tendo por base a delimitação feita no artigo de Laal e Ghodsi (2012, p. 487).

CATEGORIA	VANTAGEM
Social	Desenvolvimento de um sistema de apoio social para os alunos
	Criação de uma aprendizagem diversificada para os alunos e trabalhadores

	Promoção de um ambiente de trabalho colaborativo e positivo
	Desenvolvimento de comunidades de aprendizagem
Psicológica	Aumento da autoestima dos estudantes, como consequência da aprendizagem centrada nos alunos
	Diminuição da ansiedade
	Mais respeito pelo professor
Académica	Desenvolvimento do pensamento crítico
	Os estudantes estão ativamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem
	Aumento da produtividade em sala de aula
	Criação de estratégias de resolução de problemas
	As aulas expositivas são diferentes e estimulantes
	A aprendizagem colaborativa motiva os estudantes
Avaliativa	O trabalho conjunto possibilita a criação de diversas atividades, tarefas, tendo em vista a apreciação do empenho dos alunos

Figura 3: Vantagens do trabalho colaborativo, baseado em Laal & Ghodsi (2012)

O trabalho colaborativo tem benefícios relativamente ao individual, porém a sociedade atual tende a priorizar a competição. Então, quando os estudantes são interrogados acerca da sua função no trabalho de grupo, refletem nas interações positivas e saudáveis necessárias à realização da atividade e é só nesse momento que entendem os benefícios que advêm de trabalhar com os pares (*ibid.*).

A aprendizagem colaborativa, além de promover a melhoria do desempenho na disciplina em que é aplicada, também desenvolve a convivência entre os elementos do mesmo grupo de trabalho. Como os estudantes realizam as atividades em conjunto, passam muito tempo juntos, permitindo que se alargue a relação a uma esfera pessoal, de confraternização (Bean, 1996).

É importante referir que a aprendizagem conjunta permite que os alunos desenvolvam a competência da oralidade. Trabalhando em grupo, os estudantes socorrem-se da oralidade para se expressar perante os colegas, bem como para explicar os conteúdos da disciplina ou os passos da atividade que estão a realizar. Para isso, têm

de pensar e refletir no que está a ser estudado, de maneira que o colega consiga entender (Laal & Ghodsi, 2012). O domínio da oralidade é importante na disciplina de Português e poderá ser aprimorado com o trabalho colaborativo.

A fim de se verificar a eficácia do trabalho colaborativo em ambiente académico, foram conduzidos estudos. Em Hammar Chiriatic (2014), estamos perante um estudo que pretende dar resposta à interrogação «quais as condições necessárias para o sucesso do trabalho em grupo?». Para tal, foi conduzida uma investigação com duzentos e dez jovens estudantes: 172 dos participantes do sexo feminino e 38 do sexo masculino. O questionário foi aplicado em duas faculdades da Suécia. Numa recolha de dados prévia ao mesmo grupo de inquiridos, concluiu-se que grande parte dos alunos considerava o trabalho em pequenos grupos uma atividade prazerosa e estimulante (Hammar Chiriatic & Einarsson, 2007). A reanálise, construída com base num questionário, teve três perguntas como ponto de partida: «de que forma o trabalho em grupo contribui para a tua aprendizagem?», «que experiências positivas tiveste ao trabalhar nesse grupo?» e «quais as experiências negativas que enfrentaste, trabalhando nesse grupo?»⁵ (Hammar Chiriatic, 2014). Os resultados do estudo foram agrupados em três categorias, nomeadamente processo de aprendizagem, sociabilidade e organização.

Na categoria da aprendizagem, não foram detetados entraves ao conhecimento. No entanto, os inquiridos indicaram que um aspeto negativo do trabalho de grupo está relacionado com a perda de concentração, durante o trabalho, por conta de diálogos paralelos. Com efeito, a concentração é desviada da tarefa, e o tempo dedicado para a sua conclusão é superior ao estabelecido.

Na categoria da sociabilidade, os estudantes referiram que a aprendizagem colaborativa tem efeitos frutíferos na formação de amizades e na criação de relações profundas. Os alunos também expressaram que um ambiente de trabalho familiar e amigável aumenta a motivação e a vontade de aprender.

Na categoria da organização, foi provado que a composição do grupo tem bastante relevância. Concluiu-se, então, que os grupos heterógenos têm mais benefícios do que grupos homogéneos, pois, quanto maior for a diversidade de opinião e pensamentos, mais produtivo será o resultado.

Concluindo, o trabalho de grupo provou ser mais eficaz do que o trabalho individual, corroborando pesquisas anteriores. Um dos aspetos mais marcados pelo

⁵ Traduções minhas.

trabalho conjunto é a aprendizagem dos alunos, desenvolvida nas esferas académica e social (Hammar Chiriac, 2014).

A pesquisa atual sugere, inclusivamente, que a aprendizagem colaborativa, ou «conjunta», tem efeitos benéficos no raciocínio argumentativo, ou seja, na capacidade de construir argumentos para justificar ideias e opiniões (Rapanta, 2023). Tendo em consideração a perspetiva socioconstrutivista acima referida, por meio do diálogo com pares mais «capazes», os jovens melhoram o valor dos seus argumentos. Esta melhoria é atingida se os exercícios argumentativos dos alunos forem orientados para objetivos específicos, pois só assim desenvolvem as competências meta-estratégicas de uma boa execução argumentativa (Kuhn et al., 2013). Quando os grupos de alunos têm por objetivo principal a resolução de um problema com várias soluções aparentes, tal permite-lhes que, a partir da decisão que têm de fazer, adquiram conhecimento no processo de construção do argumento (Asterhan & Schwarz, 2009; Skoumios, 2009).

Na investigação de Rapanta (2023), é mencionado que os adolescentes são o grupo etário que mais beneficia com o trabalho em grupo na construção de argumentos válidos. No entanto, apesar dos aspetos positivos, o diálogo entre pares não assegura que os argumentos criados sejam aprimorados ou complexos. O artigo explora também as dificuldades inerentes à argumentação em grupos, principalmente no que concerne às características contextuais e familiares de cada aluno (*ibid.*). Então, para que a aprendizagem argumentativa em grupo tenha os efeitos desejados, é preciso considerar alguns fatores, tais como criar um ambiente familiar na sala de aula, propício à aprendizagem e ao debate; diversificar entre atividades *online* e presenciais; tornar explícitos os objetivos da argumentação e fazer que os alunos tenham um espírito argumentativo na escola e em casa (*ibid.*).

David Johnson, Roger Johnson e Karl Smith elaboraram uma investigação que comprovou a eficácia da aprendizagem colaborativa (Johnson et al., 2006). A pesquisa teve por objetivo comparar os métodos de trabalho cooperativos com os individualistas e competitivos. Para tal, foi realizada uma meta-análise de 168 estudos, e os resultados mostraram-se favoráveis ao trabalho colaborativo na generalidade dos exemplos observados. De facto, nos benefícios salientados, incluem-se a capacidade de retenção de conhecimento, o desenvolvimento da aptidão de resolução de problemas (de forma criativa e inovadora), o aumento da autoestima e a vontade de aprender.

Em suma, no trabalho em pequenos grupos, os alunos são responsáveis pelo seu conhecimento e, para tal, desenvolvem estratégias reguladoras do processo de

aprendizagem. O trabalho em grupo possibilita que os alunos partilhem as ideias entre todos, pois, em quatro ou cinco estudantes, todos têm perspectivas diferentes sobre o mesmo tema. O objetivo é que, a partir de uma discussão responsável e respeitosa, se alcance um resultado que seja favorável aos vários membros do grupo.

Estes métodos de aprendizagem mostram-se extremamente úteis na sociedade atual, visto que ajudam a formar alunos com um pensamento ativo, capazes de pensar autonomamente e de resolver os seus próprios problemas. Aliás, este estilo de aprendizagem pode ser perspectivado como uma filosofia de ensino: é um modelo de trabalho que permite que os alunos criem, trabalhem em grupo e, conseqüentemente, formem um conjunto de habilidades para que o mundo evolua (Torres & Irala, 2014).

1.1.4 Condições de sucesso do trabalho colaborativo

Importa, neste segmento, avaliar a eficácia do trabalho conjunto. O objetivo passa por perceber quais os mecanismos que tornam a aprendizagem colaborativa frutífera, bem como por dar a conhecer as conseqüências desses benefícios nos alunos.

Com efeito, de acordo com Dillenbourg & Schneider (1995), existe um conjunto variado de características que influencia os resultados no trabalho colaborativo, nomeadamente a composição do grupo, tendo em conta a idade de cada elemento, possíveis diferenças entre as competências de cada estudante e o número de participantes. Assim, no estudo citado, é referido que grupos menores têm mais probabilidade de alcançarem resultados positivos, quando comparados com grupos de maiores dimensões. Nos grupos formados por vários elementos, é difícil que todos tenham uma participação ativa, tornando-se também mais difícil gerir as opiniões e os contributos de todos.

A heterogeneidade dos estudantes é uma das principais variáveis que devem ser tidas em conta na composição do grupo de trabalho. Dillenbourg & Schneider (*ibid.*) defendem que diferentes perspectivas entre membros promovem a discussão e a partilha de ideias: a diferença entre elementos cria interações interessantes e estimulantes. Por esse motivo, torna-se indispensável que o professor forme os grupos de trabalho com base na heterogeneidade dos alunos, já que estes têm tendência a juntar-se com aqueles que lhes são semelhantes. Os benefícios da heterogeneidade são diversos, pois, se os alunos forem bastante diferentes entre si, conseguirão ajudar-se mutuamente. No caso de a composição do grupo ser homogénea, o auxílio é infrutífero, pois todos sabem como resolver o problema ou nenhum sabe como o solucionar. Se o professor perceber que o grupo de trabalho parece homogéneo, deve optar por atribuir tarefas diferentes a cada

membro: os alunos devem cumprir objetivos distintos, como realizar um trabalho mais lógico, criativo, organizativo, entre outros (*ibid.*).

Em Chang et al. (2018), foram realçadas quatro estratégias a adotar para que os pequenos grupos trabalhem produtivamente e com o menor número de desvantagens. O primeiro método relaciona-se com a distribuição dos temas pelos alunos. Assim, cada elemento do grupo concentra-se na realização de uma tarefa, e a carga de trabalho é dividida uniformemente por todos. Com esta estratégia, os alunos têm de trabalhar no seu tema de forma crítica, logo, evita-se que o membro do grupo mais autoritário domine todas as opiniões. O segundo mecanismo passa pela discussão em grupo antes do começo do projeto. Os estudantes devem discutir as expectativas sobre o trabalho que desenvolverão. Nas reuniões, os alunos deverão também definir estratégias no caso de o resultado da atividade ser desvantajoso. O terceiro método proposto passa pela avaliação anónima de cada elemento do grupo. Deste modo, no decurso do trabalho, cada aluno reflete no desempenho do seu colega anonimamente, referindo os aspetos positivos e aqueles que necessitariam de mudança. Não se saber quem proferiu o quê possibilita que todos os membros do grupo sejam honestos. Esta avaliação também é útil para comunicar ao professor um possível conflito no grupo. A última estratégia refere-se à avaliação atribuída individualmente a cada estudante, em vez da classificação global a todo o grupo. Deste modo, cada aluno recebe uma apreciação proporcional ao seu esforço e desempenho.

Como havia sido referido, a eficácia da aprendizagem colaborativa depende de todos os integrantes do grupo, algo corroborado por Bessa & Fontaine (2002). Segundo os autores (*ibid.*), em contextos cooperativos, o sucesso de cada indivíduo está interligado ao sucesso dos outros, criando-se uma relação positiva entre os objetivos dos participantes. Em contextos competitivos, por seu turno, o êxito de um pode impedir o dos demais, resultando numa relação negativa entre os objetivos individuais.

Assim, é importante que, como professores, reiteremos a importância do empenho de todos os estudantes, por exemplo, atribuindo uma tarefa a cada elemento do grupo. O trabalho realizado em equipa não pode dar abertura a que alguns alunos usufruam do trabalho dos colegas, sem que para isso tenham dado o seu contributo.

1.1.5 Desvantagens da aprendizagem colaborativa

Como pudemos observar, existem muitas vantagens associadas à aprendizagem colaborativa. No entanto, sendo esta uma prática a que os alunos não estão habituados, é

natural que deparemos com alguns entraves até alcançarmos os benefícios pretendidos. Neste segmento do relatório, realçarei possíveis obstáculos da aprendizagem em pequenos grupos, mas também enumerarei estratégias que os professores podem adotar para colmatar as adversidades.

Em Wong et al. (2022), estamos perante um estudo sobre a opinião dos alunos a respeito dos trabalhos de grupo. Inquiriram-se 299 estudantes da faculdade de Enfermagem e, em seguida, selecionaram-se os alunos que mostraram resistência a trabalhar em conjunto. Depois, esses estudantes foram questionados sobre os motivos que os levavam a ter essa opinião. A amostra incluía um total de 12 participantes, entre eles quatro elementos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Os jovens indicaram que preferiam trabalhar sozinhos uma vez que podiam gerir o tempo de acordo com a sua vontade, o que era mais eficaz. Os inquiridos também relataram a falta de concentração como uma das razões contra o trabalho de grupo: por vezes, o assunto da tarefa é negligenciado em prol de diálogos paralelos. Alguns alunos mostraram também dificuldade no relacionamento com colegas. Relataram que, por vezes, era difícil gerir diferentes personalidades, principalmente as mais competitivas e autoritárias. Por último, mas não menos importante, os estudantes mostraram-se descontentes com a injustiça adjacente ao trabalho colaborativo. Declararam que a distribuição dos subtemas, bem como da carga de trabalho, tinha de ser equilibrada entre todos os membros, caso contrário, o esforço recairia apenas num aluno. Os estudantes que responderam ao questionário foram desafiados a trabalhar em conjunto e a listarem os benefícios encontrados.

Na verdade, o grupo de doze indivíduos relatou que trabalhar em grupo os ajudou a melhorar a gestão do tempo, já que o trabalho foi dividido em várias fases; promoveu a retenção de conhecimento, através da partilha de ideias e discussão; possibilitou o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais. Um dos fatores que contribuiu para o sucesso do trabalho em grupo, de acordo com os estudantes, foi o apoio dado pelo tutor no decurso da atividade. O professor distribuiu as tarefas pelos grupos e, em seguida, por cada elemento, enfatizando o objetivo de aprendizagem da atividade. Segundo os estudantes, esta orientação foi imprescindível para atingir um resultado vantajoso. Percebemos, no fim deste estudo, que o papel do professor foi importante para que os alunos se sentissem motivados e preparados na realização das tarefas. No entanto, não foi o único. Também a reflexão sobre o processo de trabalho foi fundamental para que os alunos percebessem os aspetos que estavam a impedir o sucesso da aprendizagem

em grupo. De facto, os estudantes listaram as desvantagens, trabalham de forma ordeira e responsável e, em seguida, ponderaram nos benefícios atingidos (*ibid.*).

1.1.6 O papel do professor na aprendizagem colaborativa

No entanto, como professores, devemos entender que nem sempre estas estratégias resultam na harmonia perfeita entre os estudantes, pelo que urge procurar mecanismos para gerir os conflitos entre os jovens. Olga Kozar (2010) afirma que tanto as reações positivas quanto as negativas são próprias das atividades colaborativas, especialmente as que envolvem adolescentes em grupos de trabalho heterogéneos. A autora sugere algumas ideias para utilizar nos momentos negativos, listadas abaixo:

- Mantermo-nos calmos e positivos, evitando envolver-nos diretamente no conflito dos alunos;
- Relembrar aos estudantes que estão a aprender competências novas, relevantes para o seu futuro;
- Avisar os alunos de que devem sempre manter o respeito pelas opiniões dos colegas, de modo que também sejam respeitados;
- Utilizar metáforas como «aprender a andar de bicicleta: no princípio, é difícil, mas, com persistência, alcança-se o sucesso»;
- Encorajar os discentes a continuar a colaboração, ultrapassando as tensões, que são normais nas reuniões de grupo;
- Incorporar atividades colaborativas de forma progressiva, especialmente projetos menores e que mais facilmente se controlam.

Podemos, então, defender que a boa preparação do professor influencia positivamente o decurso da atividade. A elaboração de uma tarefa colaborativa passa por considerar um vasto número de fatores, não se trata apenas de reunir os alunos em grupo. Como tal, a boa preparação do professor permite tornar claros os objetivos da atividade, definir a tarefa inicial de *brainstorming* com toda a turma, estabelecer um limite temporal para a conclusão da tarefa e pensar de que forma os alunos exporão os resultados aos colegas. Deste modo, os professores aumentam as probabilidades de assegurar o sucesso do projeto em grupo (Kozar, 2010).

Em suma, a colaboração é um método de trabalho vantajoso, que pretende fazer dos alunos o centro do conhecimento. Neste tipo de metodologia, os estudantes são reunidos em pequenos grupos e realizam projetos de carácter informal ou formal. Nestas atividades, almeja-se que os estudantes trabalhem em equipa, com respeito e empenho.

Os alunos trabalham em conjunto e devem encarar o sucesso do grupo como individual e vice-versa, afastando-se dos pressupostos competitivos. A pesquisa tem atribuído diversas vantagens a este método de trabalho, incluindo o aumento das capacidades cognitivas e sociais dos alunos, a propensão para a resolução de problemas, aumento da autoestima e pensamento crítico (Wong et al., 2022).

Então, partindo desta pesquisa, sustentei a minha PES. Reconheço os benefícios do trabalho colaborativo e decidi criar estratégias em pequeno grupo, de forma que potenciase o desempenho dos alunos na disciplina de Português.

1.2 Ensino multimodal: propostas interartes

O tema que orientou a minha prática letiva foi o da aprendizagem colaborativa. No entanto, também privilegiei a relação entre diferentes formas de arte como estratégia para auxiliar os alunos na leitura e interpretação textual. Neste segmento do projeto, definirei brevemente as principais características do ensino multimodal, centrado em propostas interartes, de modo que esclareça o tipo de análise que propus à turma de 12.º ano.

Gunther Kress (2010), um dos principais teóricos da multimodalidade, salienta que a aprendizagem exige a integração de diversas formas de expressão, como a visual, textual e auditiva. Aplicada ao contexto educativo, a visão de Kress reforça que o ensino deve refletir a diversidade de formas de comunicação presentes no dia a dia dos estudantes. Assim, o autor defende que os docentes devem incorporar práticas que valorizem a diversidade, criando oportunidades para que os estudantes explorem diferentes métodos de trabalhar o conhecimento.

No ensino, esta perspetiva traduz-se na criação de propostas que vão além do uso exclusivo da linguagem escrita, incorporando outras modalidades, tais como a produção de vídeos, imagens, representações teatrais, banda desenhada ou cartune. A título de exemplo, ao estudar uma composição poética, os alunos podem ilustrá-la com um desenho ou relacioná-la com letras de músicas.

Kress salienta ainda que a estratégia multimodal torna a sala de aula um espaço mais inclusivo, em que são valorizados diferentes estilos de aprendizagem e de competências (*ibid.*).

Deste modo, promovi diferentes atividades multimodais com a turma do 12.º ano. Sempre que possível, alertava-os para as conexões artísticas presentes nos textos e fomentava paralelismos com outros géneros artísticos — letras de canções interligadas

com poemas, a banda desenhada como recurso didático, relação entre personagens de diferentes obras e autores, conexão entre o cartune e a mensagem simbólica dos textos. É neste sentido que, no presente relatório, me socorro da expressão *interartes*: refiro-me, então, a obras com código verbal (um poema, por exemplo) e um código visual (uma pintura ou cartune) (Clüver, 1997). O principal objetivo era instigar a sensibilidade artística dos alunos, mas também promover uma interpretação profunda dos textos. No final da minha prática letiva, eram os alunos a alertar-me quando, num texto, verificavam «vozes» de outro autor ou outra personagem.

No fundo, neste relatório, pretendo explorar a hipótese da aprendizagem colaborativa como método de melhoria de desempenho nos estudantes e, num panorama conteudístico, perceber de que modo a relação entre textos e formas de arte pode ajudar os estudantes nos domínios da interpretação e leitura.

2. Metodologia

A metodologia que adotei durante a PES foi a de investigação-ação. Como referi na Introdução, este método investigativo centra-se em três fases principais: observação, ação e discussão dos resultados (Burns, 2009). O objetivo foi verificar e perceber de que forma o ensino colaborativo com base nos textos multimodais auxiliou a melhoria do desempenho dos alunos na disciplina de Português.

Num primeiro momento, empenhei-me em observar a turma com a qual trabalharia, dando conta da sua dinâmica e também das suas dificuldades. Enquanto acompanhava os alunos, entendi que seria vantajoso trabalhar o tema da aprendizagem colaborativa como método de melhoria de desempenho nas aulas de Português. A turma era muito heterogénea, com necessidades e competências distintas, pelo que, se trabalhassem em conjunto, os estudantes poderiam entreajudar-se e alcançar, juntos, melhores resultados. Verifiquei também que os estudantes do 12.º ano resistiam a aulas expositivas e entendi que, sendo um método de ensino centrado no aluno, a aprendizagem colaborativa se afiguraria vantajosa. Num campo conteudístico, pensei em privilegiar o ensino interartes, dadas as possibilidades criativas e estimulantes que poderiam surgir deste modelo de trabalho.

Findo o período de observação, dei início à minha ação: criei planos de aula com atividades colaborativas de índole informal (como a resolução de fichas de exercícios em grupo) e formal (por exemplo, a construção de um livro de contos e os guiões de aprendizagem). Também desenvolvi tarefas que englobassem a junção de diferentes manifestações de arte, como música, pintura, poesia e teatro (como nas atividades de interligação entre um poema e uma imagem). Enquanto decorria a minha ação, fui analisando a evolução dos alunos, com a observação direta e a recolha de alguns trabalhos, e, no final, com a realização de um questionário. Procurei ter em conta aspetos como a concentração, a participação ativa nas tarefas, as respostas às fichas de trabalho e o desempenho nas atividades colaborativas. No momento da reflexão, comparei as diferenças entre a fase final (de maio e junho) e a de observação inicial (setembro e outubro). O resultado do questionário também me ajudou a compreender a reação dos alunos às minhas propostas.

Para me ajudar a analisar o desempenho dos alunos, socorri-me de uma grelha de observação, estruturada tendo como ponto de partida os parâmetros destacados por Arter

& McTighe (2001). Construí uma grelha para a observação do trabalho individual (Anexo 1) e uma grelha de observação do trabalho do aluno em grupo (Anexo 2). Dos descritores para o trabalho individual, faziam parte a pontualidade, a participação oral pertinente, a realização das tarefas propostas, a autonomia nas tarefas, o empenho, a atenção nos momentos expositivos, o material da disciplina. A tabela dos trabalhos de grupo pretendia verificar a participação ordeira, a contribuição para a tarefa, o modo respeitador como se discordava dos colegas, a aceitação de sugestões, o modo como resolviam os conflitos. Esta mesma tabela era preenchida tendo em conta a classificação utilizada na escola, concretamente Não Elementar (NE), Elementar (E), Intermédio (I), Avançado (A).

A investigação-ação permitiu-me ter uma visão crítica acerca das atividades propostas, já que tentei entender quais as melhores estratégias para as necessidades dos meus alunos. Além disso, este método investigativo, possuindo um caráter reflexivo contínuo, permitiu-me avaliar minhas ações e identificar o que devia ou não fazer.

3. Prática de Ensino Supervisionada

3.1 Breve caracterização da escola cooperante

A Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV) fica localizada em Lisboa, na freguesia de Alvalade. O liceu foi fundado em 1965 e, inicialmente, era destinado apenas à educação de jovens do sexo masculino. Com a revolução do 25 de Abril de 1974, a instituição transformou-se em escola secundária e começou a instruir rapazes e raparigas.

O arquiteto responsável pelo projeto foi Ruy Athouguia, também conhecido por planear o edifício-sede da Fundação Calouste Gulbenkian e o bairro de Alvalade. Entre 2009 e 2011, a escola foi requalificada pela Parque Escolar, com base no projeto arquitetónico de Teresa Nunes da Ponte, tendo recebido melhorias no âmbito dos equipamentos e dos espaços. Atualmente, a instituição conta com um pavilhão gimnodesportivo, um espaço de atividades desportivas exterior, um auditório, uma biblioteca escolar, salas de aula equipadas com computadores, projetores e quadros interativos, laboratórios de Físico-Química e Biologia, salas próprias para as aulas de Educação Visual, além de bar, refeitório e local de estudo/trabalho para professores e alunos. A escola dispõe também de grandes espaços exteriores, e, à entrada do edifício, existe uma área ampla dedicada à exposição de trabalhos e projetos dos alunos.

Em julho de 2012, a Escola Secundária Padre António Vieira uniu-se ao Agrupamento de Escolas de Alvalade, composto de quatro escolas, tornando-se sede do agrupamento.

A ESPAV tem, em média, cerca de mil e trezentos alunos, desde o 7.º ano de escolaridade até ao 12.º (incluindo os cursos profissionais do ensino secundário). A instituição tem, nas suas instalações, o Centro Qualifica, que permite a instrução de adultos, com cursos básico e secundário, formações modulares e aulas de Português Língua Não Materna. Nesta oferta educativa, as aulas decorrem em regime pós-laboral.

Na ESPAV, valorizam-se a participação, a criatividade, a curiosidade e o respeito pelas diferenças, aspetos fulcrais a uma formação humanista, baseada no desenvolvimento do espírito crítico e de uma cidadania ativa, algo patente no Projeto Educativo, que tem como título «Crescer a Inovar». Durante o ano letivo 2023/2024, observei a defesa destes ideais, que se refletiu na organização de atividades promotoras da sociabilidade entre os alunos, valorização das diferentes culturas, respeito ao próximo,

e também a defesa de iniciativas culturais como o clube de leitura, dinamizadas pela biblioteca escolar.

3.2 Caracterização da turma: 12.º ano de Ciências e Tecnologias

A turma que acompanhei, ao longo do ano letivo, era composta por 29 alunos, dos quais 11 eram rapazes e 18, raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, sendo a média etária 17,1. O curso dos alunos era Ciências e Tecnologias (CT), e, por ser a única turma da minha professora cooperante, segui-a, em conjunto com um colega estagiário.

A turma do 12.º ano foi criada a partir das disciplinas opcionais escolhidas pelos estudantes, razão pela qual a maior parte dos alunos não se conhecia. No início do ano escolar, reconhecia-se uma inibição no contacto entre os estudantes, situação que se foi diluindo no decorrer dos meses.

A turma que acompanhei era, na sua globalidade, bem-comportada e ordeira. Os alunos respeitaram, desde o princípio, a figura do professor estagiário, ainda que, inicialmente, a existência de três professores na sala tivesse provocado alguma surpresa.

No entanto, os alunos exprimiam níveis diferentes de desempenho e motivação na disciplina, algo que se refletia também nos seus resultados. De modo global, os discentes eram pouco participativos oralmente (excetuando o caso de três ou quatro alunos que contribuía de modo recorrente) e apresentavam resistência a aulas expositivas, pois distraíam-se com diálogos paralelos, pelos quais eram chamados à atenção. Era necessário pensar em estratégias que potenciasses não só a motivação, mas também o desempenho dos estudantes nos diversos domínios de Português.

Apesar de se sentirem algumas dificuldades, os estudantes eram cumpridores e realizavam as atividades propostas pelos professores em sala de aula. Também na gestão do tempo os discentes apresentavam diferenças, já que certos grupos terminavam as tarefas no tempo previsto, enquanto outros as prolongavam até ao momento da correção entre turma.

De modo global, trabalhar com o 12.º ano CT foi uma experiência enriquecedora e exigente simultaneamente. O comportamento dos alunos mostrou ser aspeto mais difícil. No entanto, essa característica evoluiu de modo positivo no decorrer do ano letivo.

3.3 Observação de aulas

A observação de aulas é um elemento crucial da formação de professores. Com a observação, refletimos no comportamento do docente e percebemos como podemos integrá-lo nas nossas aulas (Condessa, 2020).

O início do estágio incide na observação de aulas. Nele, os professores estagiários acompanham a turma do professor cooperante e dão conta da dinâmica entre os alunos, da relação entre docente e estudantes, do método de ensino adotado e também da atitude do professor perante comportamentos repreensíveis. Este momento inicial é especialmente relevante para os professores estagiários sem experiência no ensino, dado que lhes permite criar laços com os alunos. Na verdade, ainda que ainda não estejam a lecionar, acompanham a turma e podem auxiliar a professora, esclarecendo dúvidas a mais alunos, visto que há mais de um professor na sala.

No meu caso e do meu colega, fomos aconselhados a tomar nota de todas as impressões, incluindo pormenores aparentemente inócuos, uma vez que todos os elementos eram importantes para conhecermos a turma com a qual trabalharíamos.

No final de cada aula observada, reuníamos-nos com a professora cooperante para partilharmos as nossas ideias e opiniões sobre aquilo que havíamos ressaltado. É importante referir que a professora apresentava sempre uma atitude humilde, disponível para ouvir as nossas sugestões, empenhada em fazer diferente e melhorar.

Quando iniciei o estágio, observava as aulas numa secretária anexa à secretária da professora cooperante. Deste modo, eu e o meu colega estávamos de frente para os alunos e conseguíamos analisar as suas reações. Daquele local, conseguimos memorizar os nomes e associá-los a cada aluno rapidamente. No entanto, a visão que tínhamos da docente tornava-se limitada, pelo que, no final do primeiro mês, trocámos a disposição da observação e passámos a sentar-nos na última fila, atrás dos alunos. Naquele lugar, conseguíamos ter uma visão alargada de toda a sala e vigiar o comportamento dos discentes das últimas secretárias — coincidentemente, aqueles que se distraíam com mais facilidade.

Foi um privilégio acompanhar as aulas da professora cooperante e aproveitar os primeiros meses de estágio para refletir, analisar e aprender. Com a minha orientadora, assimilei uma atitude correta em sala de aula, aprendi como transmitir os conteúdos aos alunos, como avaliar de forma adequada e justa e como proceder perante circunstâncias imprevisíveis.

O ambiente das aulas era bastante propício à aprendizagem, pois, ainda que os alunos não fossem muito participativos, os seus comentários eram acolhidos e complementados pela professora. A docente mantinha o hábito de circular pela sala, disponibilizando-se para esclarecer as dúvidas particulares dos alunos no lugar de cada um — algo que absorvi e pus em prática nas minhas aulas. Além disso, sempre que fosse necessário, os estudantes poderiam enviar uma mensagem à professora por Teams, após os horários da aula. Também nesta plataforma, eram partilhadas fichas de trabalho, material de apoio ao estudo, resumo dos conteúdos lecionados em aula e revisões com soluções para auxiliar os estudantes nas avaliações.

A docente diversificava o modo como transmitia o conteúdo da disciplina, pelo que variava entre PowerPoint, manual, vídeos didáticos, aulas expositivas e práticas, mantendo um pensamento ponderado em relação aos materiais utilizados. Sempre que possível, a professora optava por estratégias diferentes e inovadoras: a título de exemplo, no primeiro momento de avaliação oral, foi-lhes pedido que fizessem uma apresentação de uma crónica da atualidade, fomentando a sua capacidade de reflexão e espírito crítico. Na minha professora cooperante, era visível o gosto do ensino, da disciplina de Português e dos estudantes, com quem criou uma relação empática. Esta empatia permitiu construir um ambiente positivo, de afeto e respeito mútuos. Nos momentos de indisciplina, a docente adotava uma atitude assertiva, sem ser excessivamente autoritária.

Além das aulas da professora cooperante, tive a oportunidade de assistir às do meu colega de estágio. Foi muito importante perceber de que modo os alunos reagiam a diferentes métodos de trabalho, entender quais as estratégias vantajosas e o que poderia executar quando começasse a lecionar.

O período inicial de observação foi frutífero, já que nos permitiu conhecer os alunos, observar as dificuldades e pensar num plano de ação estratégico para trabalharmos com a turma, durante as aulas supervisionadas. Como foi referido na introdução, foi pela observação das aulas que verifiquei a acentuada heterogeneidade dos alunos e percebi a sua resistência a aulas expositivas.

Assim, optei pelo tema do ensino colaborativo, num plano pedagógico, e, num nível conteudístico, priorizei atividades interartes. No que concerne aos planos programáticos do Português de 12.º ano, dediquei-me sobretudo à leção da unidade didática dos contos e ao estudo dos poetas contemporâneos. Contudo, ainda houve oportunidade de orientar aulas para a poesia dos heterónimos e de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, além de desenvolver um guião de aprendizagem da obra *O Ano da*

Morte de Ricardo Reis, de José Saramago. A planificação detalhada destas aulas apresenta-se no Capítulo 4.

3.4 Atividades extracurriculares

O papel do professor não se esgota na sala de aula; como tal, deve participar ativamente na comunidade escolar. Ora, sendo a ESPAV uma instituição que prima pela promoção de atividades criativas e inovadoras, os profissionais foram sempre bastante recetivos às minhas ideias. Com as propostas extracurriculares, pretendi proporcionar momentos diferentes, que, de algum modo, também contribuíssem para a construção de conhecimento dos alunos.

No primeiro semestre, organizei um concurso literário sobre o patrono da escola, com o título *VOS ESTIS SCRIPTORES SCHOLAE*⁶ (Anexos 3, 4, 5). Os alunos deveriam começar por escolher uma imagem que ilustrasse os valores transmitidos por Padre António Vieira, para, depois, escreverem um texto que explicasse de que forma é que esses valores estavam espelhados na ilustração. O texto deveria ter uma extensão compreendida entre as cem e as cento e cinquenta palavras, e eram valorizadas a criatividade e o bom uso da língua. A escolha da imagem também ficava ao critério dos alunos: poderiam optar por uma fotografia ou construir a ilustração com recurso a inteligência artificial. Foram nomeados três estudantes, a representar os primeiro, segundo e terceiro lugares. Como prémio, cada um dos alunos recebeu um livro. Esta atividade permitiu conciliar diferentes expressões artísticas, além de promover o gosto da escrita criativa e da leitura.

Ainda a respeito da celebração do dia do patrono, foi organizada, com a colaboração da biblioteca escolar, uma sessão de leitura para as turmas do 8.º ano. A atividade contou com a participação das cinco turmas e consistiu na leitura de uma história sobre a vida de Padre António Vieira. A atividade decorreu na biblioteca, numa roda, criando-se uma atmosfera descontraída e intimista. No final, os alunos responderam a um questionário sobre as informações principais da história.

No segundo semestre, mais propriamente no dia 18 de março de 2024, organizei uma sessão de perguntas e respostas com a cantora e autora Luísa Sobral. O encontro tinha por objetivo principal conhecer o processo criativo da composição de canções, diretamente relacionado com a escrita de poemas. A exibição realizou-se no auditório da

⁶ Em português, «VÓS SOIS OS ESCRITORES DA ESCOLA». O título baseia-se na frase «uos estis sal terrae» («vós sois o sal da terra»), do *Sermão de Santo António aos Peixes*.

escola e contou com a presença de várias turmas do secundário, acompanhadas dos respetivos professores (Anexos 6 e 7). A artista foi bastante recetiva e respondeu a todas as interrogações dos alunos de modo bastante afável e esclarecedor. No final da sessão, Luísa Sobral tocou algumas canções para os alunos, com a ajuda da guitarra de que se fez acompanhar. Para terminar, foi exibido um vídeo, como forma de agradecimento e reconhecimento pelo trabalho prestado. Nele, vários alunos e trabalhadores da ESPAV diziam, para a câmara, uma frase de «O Sorriso Preso», um poema de Luísa Sobral. O resultado foi a declamação, a várias vozes, de uma composição poética da artista, ao som de um instrumental.

Este foi um dos momentos mais especiais da minha PES e fiquei extremamente agradecida à ESPAV e à Luísa Sobral por terem ajudado a concretizá-lo. Nesta sessão, os estudantes alargaram os horizontes em relação à poesia e entenderam que uma composição poética pode assumir diferentes expressões, como a da vertente musical.

Na semana da leitura, eu e o meu colega estagiário fomos desafiados pela biblioteca escolar a realizar uma sessão de leitura de um conto com as turmas do 9.º ano. Então, preparámos uma apresentação sobre a história «Pé de pobre não tem número», de Isabel Zambujal. À leitura do conto, seguiu-se um debate com os alunos acerca dos temas retratados: o verdadeiro significado da felicidade, os prós e contras da fama, as amizades materialistas e a ambição necessária para alcançar o sucesso.

A biblioteca escolar criou, em conjunto com os professores estagiários, um encontro mensal, intitulado «Na biblioteca com...». O propósito desta iniciativa seria a dinamização de uma tertúlia sobre uma obra ou autor para um conjunto de alunos. Considerei que seria pertinente preparar o meu encontro sobre Luís Vaz de Camões, a propósito dos quinhentos anos do seu nascimento, celebrados em 2024. Então, estruturei uma atividade de leitura e análise de poemas, com uma discussão oral sobre os temas principais do autor. Para concluir, foi feito um questionário com recurso à plataforma *Kahoot*, a que os alunos acederam do seu dispositivo móvel. Em equipas de quatro alunos, os estudantes responderam aptamente ao desafio proposto.

4. Planificação e lecionação de aulas

4.1 Aulas de colaboração informal

É impossível descrever a totalidade das aulas lecionadas durante a PES, dado o limite de extensão do relatório. Deste modo, apresentarei os planos de quatro sessões exemplificativas do modelo de trabalho que desenvolvi com a turma.

Os seguintes parágrafos refletem, acima de tudo, sessões com atividades colaborativas de índole informal, ou seja, com grupos de trabalho temporários e em momentos breves das aulas, conforme a descrição de Brame & Biel (2015). Os planos de aula também incluem propostas que juntam diferentes modelos de arte.

4.1.1 Aula de «diagnose» (Anexo 8)

Findo o período inicial de observação, segue-se o momento de definir o tema da PES, com a respetiva planificação e lecionação das aulas. Como dividia a única turma da professora cooperante com o colega de estágio, combinámos que, até dezembro, acompanharíamos as aulas da professora e dividiríamos o segundo semestre entre os dois.

Contudo, ainda na fase de observação, fomos incentivados a organizar atividades com a turma e a lecionarmos aulas de «diagnose», para que a professora cooperante pudesse avaliar-nos tempestivamente, alertando-nos para melhorias e sugestões. Estas aulas eram também cruciais para que os alunos nos conhecessem e se familiarizassem com os nossos métodos de trabalho. Assim, no dia 4 de dezembro de 2023, depois de a planificar, lecionei a minha primeira aula.

No final de novembro, já havia ponderado no tema que gostaria de trabalhar nas aulas supervisionadas. Deste modo, estruturei a primeira aula, considerando os temas do trabalho de grupo e do modelo interartes e avaliando a reação dos alunos a estas propostas.

Para o dia 4 de dezembro, tinha planeado uma aula sobre o poema intitulado «Os jogadores de xadrez», de Ricardo Reis, um dos heterónimos pessoanos. Num primeiro momento, os alunos veriam um excerto do filme *O Clube dos Poetas Mortos*, em que é exibida uma reflexão em torno da expressão *carpe diem* — este seria o ponto de partida para um paralelismo com a poesia de Ricardo Reis. É importante salientar que o projetor e o computador não emitiram som, o que pôs em risco aquilo que havia planeado. Houve a tentativa de se ligarem as colunas, mas foi infrutífera. Felizmente, o vídeo tinha legendas

e foi possível aceder ao seu conteúdo. Os alunos facilitaram a atividade, prestando atenção e permanecendo em total silêncio.

Depois da visualização do vídeo, realizou-se uma discussão coletiva sobre os temas evocados e a sua relação com as expressões que já conheciam da poesia de Ricardo Reis. Os estudantes foram sendo interpelados, e, à medida que eram referidas expressões características, eu listava-as no quadro. Foram escritas expressões como «estoicismo», «epicurismo», «ataraxia», «ode», «efemeridade da vida» enquanto eram mencionados os seus significados.

Nas aulas anteriores, havia sido iniciado o estudo de Ricardo Reis, mas, por conta das atividades da Associação de Estudantes, alguns alunos não estiveram presentes. Então, apenas metade da turma tinha conhecimento dos elementos fundamentais da poesia de Reis. Por esse motivo, a participação dos alunos não se mostrou tão ativa.

Posteriormente, procedeu-se à leitura silenciosa do poema «Os jogadores de xadrez», presente na íntegra no manual. Depois, três alunos voluntariaram-se para ler o poema à turma. Em seguida, foi feita uma discussão conjunta sobre o principal tema da composição poética, relacionando-o com as expressões de Ricardo Reis referidas anteriormente, na discussão oral. A sistematização pretendia aferir se os alunos tinham entendido a ideia central do poema, o que se verificou. A sistematização em turma depois da leitura em voz alta foi uma estratégia que empenhei nas aulas seguintes.

Passou-se então à divisão da turma em pequenos grupos. Pelas expressões faciais, foi dada a entender alguma relutância, provavelmente por a atividade implicar mudanças de lugar. Foi-lhes explicado que teriam de preencher uma ficha de análise do poema em conjunto. A ficha incidia sobre as características formais de Ricardo Reis; elementos da narrativa presentes no poema; características do estoicismo e do epicurismo e um resumo da ideia principal da composição (Anexo 9). Pela minha observação, os alunos cumpriram eximamente a atividade. Os grupos eram heterogêneos, e, de modo geral, todos preencheram corretamente as tabelas da ficha. Antes da elaboração, foi pedido que se discutissem as ideias entre todos os elementos do grupo, assim como todos deveriam escrever as respostas na ficha individual que tinham. Efetivamente, notei que houve discussão e troca de ideias entre todos.

Enquanto os estudantes trabalhavam na análise do poema, ia circulando pela sala e respondia a dúvidas individuais referidas pelos alunos. Simultaneamente, anotava no meu caderno o desempenho de cada grupo.

Para esta atividade, tinha estipulado 25 minutos, no entanto, foram precisos quarenta para que os alunos completassem a tabela. Depois, as respostas de cada grupo foram discutidas, oralmente, por um porta-voz escolhido entre eles.

Depois de, em conjunto, discutimos como havia sido preenchida a ficha de análise, foram projetados os cenários de resposta, com os tópicos que deveriam ter sido privilegiados. Novamente, foram recuperados conceitos fundamentais da poesia de Ricardo Reis, agora entendidos pelos alunos. O documento com os cenários de resposta foi incluído na página *online* da turma, para que fosse consultado pelos estudantes.

Para esta aula, planeei também um questionário sistematizador sobre a poesia de Reis, caso os alunos acabassem a atividade principal antes do previsto. O *quizz* tinha algumas perguntas sobre as características formais e temáticas do heterónimo pessoano, bem como conteúdos gramaticais. As perguntas seriam projetadas no quadro interativo, e os alunos responderiam oralmente. Todavia, no decorrer da PES, a necessidade de preparar tarefas adicionais deixou de ser um hábito, visto que já conhecia a turma e conseguia prever o tempo que empreendiam em cada atividade.

De modo geral, os alunos responderam bastante bem ao que foi proposto em aula. Inicialmente, não estavam muito participativos, mas a situação foi-se alterando ao longo dos cem minutos — duração das aulas da escola. Os discentes trabalharam de forma produtiva com os membros do grupo, ainda que, no início, tivessem demonstrado resistência a realizar o trabalho em conjunto. Foi interessante perceber que os estudantes que costumavam sentar-se no fundo da sala, a conversar, estiveram aplicados quando foram dispostos em grupos de trabalho heterogéneos.

No fim da aula, deduzi que o trabalho em grupo tinha surtido efeitos positivos nos alunos. Nos momentos de lecionação seguintes, construiria várias estratégias de trabalho conjunto e avaliaria a sua eficácia a longo prazo. O *feedback* da professora cooperante foi bastante positivo, o que me permitiu pensar nas aulas seguintes com motivação e confiança.

4.1.2 Aula sobre o poema «O Mostrengo», da obra *Mensagem* (Anexo 10)

A sessão sobre o poema «O Mostrengo», de Fernando Pessoa, teve a duração de cinquenta minutos, correspondentes à segunda parte da aula. Os primeiros minutos da aula foram dinamizados pelo colega estagiário.

No primeiro momento, visionou-se um vídeo do concerto da tuna *Económicas* (Tuna Académica do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de

Lisboa), disponível no YouTube. Nesse vídeo, os jovens tocam uma música referente ao Mostrengo, comparado ao Adamastor, uma personagem de *Os Lusíadas* e da obra *Mensagem*. A letra da canção espelha as características da figura, além de narrar fragmentos da sua história. Ao visionamento do vídeo, seguiu-se um momento de discussão oral em torno da personagem Mostrengo. Foram feitas perguntas tais como «de onde conhecem a personagem o Mostrengo?» («De *Os Lusíadas*»); «que representava para os Portugueses?» («Os perigos e o medo do desconhecido quando iniciaram os Descobrimentos»); «quais os adjetivos e/ou as palavras que associam ao Mostrengo?». Partindo desta última pergunta, formou-se uma chuva de palavras no quadro, com as respostas dos alunos. Este primeiro momento tinha por objetivo estimular os alunos e prepará-los para a leitura do poema de Pessoa, que se realizaria em seguida.

Para a segunda atividade, foram distribuídas duas fotocópias a cada aluno: uma com o poema «O Mostrengo» (Anexo 11) e outra com a mesma composição na versão de banda desenhada (Anexo 12). Porém, na retextualização em BD, os balões de fala estavam vazios, para que, depois, os estudantes as preenchessem. O livro de banda desenhada faz parte de uma coleção de clássicos em BD, editada pela Levoir e com a parceria da RTP.

Seguiu-se a leitura silenciosa do poema, para que, depois, um aluno o lesse a toda a turma. Então, sistematizámos, em conjunto, o tema principal da composição, com recurso a questões orais, tais como «quais as personagens presentes no poema?», «que características associam ao Mostrengo? Em que momento do texto estão espelhadas?», «qual a reação do homem do leme? Esse sentimento perdura ao longo do poema?», «qual a intencionalidade da composição e o que acham que simboliza?», «quais as semelhanças entre o poema que acabámos de ler e a letra da canção que ouvimos no início da aula?». Os alunos mostraram-se empenhados em responder a estas questões e fizeram-no pertinentemente.

Na tarefa seguinte, os estudantes tinham de preencher a fotocópia da banda desenhada com os versos do poema. Por se tratar de uma composição com elementos da narrativa (narrador, personagens, diálogo), os balões de fala eram preenchidos intuitivamente. As versões dos alunos foram confrontadas com a original, projetada no quadro. Com a ficha da BD completa, foram selecionados três alunos para realizarem a leitura expressiva do poema — um seria o narrador, o outro, o Mostrengo, e ainda haveria um jovem para ler as falas do homem do leme. Para cada um dos passos, os alunos teriam de reproduzir as vozes de acordo com o carácter das personagens; logo, o Mostrengo teria

uma voz assustadora e tenebrosa, ao passo que o homem do leme seria lido com medo e aflição. O resultado foi bastante positivo, pois os alunos reagiram com um entusiasmo imenso à leitura dramatizada dos colegas. Um dos leitores era pouco participativo nas aulas, mas os colegas incentivaram-no e torceram pelo seu desempenho.

No último momento da aula, foi projetado um *powerpoint* (Anexo 13) com a sistematização das ideias principais do poema, que os estudantes anotaram no caderno. A apresentação também ficou disponível no Teams, a pedido dos alunos.

Nesta sessão, não foi explorado o tema do trabalho de grupo, mas explorou-se a relação entre diferentes formas de arte. Depois da apresentação, refletimos, em conjunto, nas várias manifestações de poesia. Os alunos contactaram com a poesia na sua forma mais clássica — pela fotocópia do poema «O Mostrengo» — e em forma musicada — na primeira atividade — e entenderam também que a poesia épica pode ser abordada em BD. Que uma composição poética esteja musicada não significa que tenha de se verificar a perda do «estatuto» de poema. Assim, foi encetado o assunto «o que é a poesia?», discussão que seria aprofundada em aulas seguintes.

As estratégias definidas para esta sessão surtiram os efeitos desejados, já que os estudantes se mostraram empenhados na realização das tarefas e alcançaram a significância dos tópicos de análise. À saída da sala, duas alunas dirigiram-se-me dizendo que tinham gostado muito da aula.

4.1.3 Aula sobre o surrealismo: de Mário Cesariny, de Alexandre O'Neill e dos alunos (Anexo 14)

Os alunos já haviam tido uma aula sobre poesia contemporânea quando introduzi o surrealismo, um dos temas integrantes daquela unidade temática.

Decidi iniciar a sessão com a apresentação de um *powerpoint* (Anexo 15). Nele, figuravam as principais características da escrita surrealista, reiteradas no manifesto do movimento, escrito por André Breton (1924) e também lido pelos estudantes. Em seguida, ainda na apresentação, os alunos contactaram com outras manifestações artísticas do movimento, nas formas de escultura, pintura e fotografia.

Como primeira atividade, expus os discentes a uma versão diferente do poema «Radiograma», de Mário Cesariny: nela, os versos estavam desordenados, e o objetivo passava pela sua organização, tão coesa quanto possível, às mãos dos alunos. No final, os estudantes leram as suas versões do poema, explicando a lógica que os conduziu à ordenação que propuseram. Foram confrontados com a versão original da composição, e

os próprios discentes concluíram que tanto a versão deles quanto a de Cesariny carecia de uma lógica específica, imutável e coerente. Deste modo, os versos foram organizados consoante a intuição de cada um.

Os estudantes foram bastante recetivos e mostraram-se agradados com a atividade, já que, enquanto organizavam os versos, discutiam as ideias entusiasticamente entre si. No fundo, esta foi uma atividade introdutória que pretendia que os alunos encarassem exemplos do surrealismo e entendessem que o processo criativo parte da escrita automática, com frases aparentemente sem conexão e elementos simbólicos de compreensão não imediata, relacionando tais exemplos com os conteúdos que adquiriram no início da aula.

Posteriormente, mostrei aos alunos a expressão «há mar e mar, há ir e voltar», perguntando se a conheciam e a que autor a associavam. Percebi que a maioria nunca havia ouvido a frase, e aqueles que a conheciam diziam que pertencia a Fernando Pessoa. Mostrei-lhes, então, a fonte original da frase — um panfleto publicitário que alerta para os perigos do mar, escrito por Alexandre O'Neill para o Instituto Português de Segurança e Naufrágios. Seguiu-se a contextualização biográfica do poeta, com a enumeração de algumas características da sua vida e obra.

Depois, distribuí pelos alunos fotocópias do poema «“Albertina” ou “O Insecto-Insulto” ou “O Quotidiano Recebido como Mosca”» (Anexo 16), de O'Neill, seguindo-se a leitura em voz alta feita por quatro alunos, um para cada estrofe. No momento de sistematização entre a turma, percebi que o conteúdo da composição suscitou algumas dúvidas e inquietações nos alunos, que tiveram dificuldade em descodificar o tema do poema. Porém, com uma releitura acompanhada e pormenorizada, os estudantes conseguiram reconhecer o conteúdo do texto e a intencionalidade do sujeito poético. Então, a pares, os jovens responsabilizaram-se por identificar os recursos expressivos presentes no poema, bem como por explicar o seu significado. Como o poema já não espoletava dificuldades, os alunos conseguiram realizar a tarefa prontamente.

Em seguida, os estudantes responderam, de forma individual, a um questionário referente ao poema de O'Neill, presente numa fotocópia. Dele, constava uma pergunta em que lhes era pedido que criassem um paralelismo entre o conteúdo dos versos e a imagem à sua direita, uma pintura de Marc Chagall, intitulada *O Poeta* (1911). Esta pergunta tinha um cariz mais criativo, e, por esse motivo, a sua resposta poderia apresentar alguma subjetividade, desde que estivesse bem fundamentada. Alguns alunos tiveram dificuldade em criar uma relação entre o texto e a imagem, algo não habitual.

Maturando a situação, à distância, atribuo essa dificuldade ao facto de os alunos realizarem a atividade individualmente, pois percebi que a turma tinha mais abertura a atividades dinâmicas quando estas eram realizadas em pequenos grupos. Acompanhados, conseguiam partilhar entre si as ideias e chegavam a um consenso mais rapidamente. Também no momento de partilharem o resultado com a turma, o trabalho em grupo mostrava-se benéfico, uma vez que, como as ideias eram de todos, os estudantes não se sentiam inibidos ao lerem as respostas em voz alta aos restantes colegas.

Como atividade final, decidi que os alunos teriam um momento criativo à semelhança dos escritores surrealistas: cada estudante deveria escrever um verso numa folha de papel e, em seguida, dobrar a frase que escreveu e passar o papel ao colega do lado, que também tinha de escrever um verso. O papel deveria passar por toda a turma, e cada aluno, antes de passar a folha ao colega, deveria dizer-lhe a última palavra do verso que escreveu. Era a partir desta última palavra, repetida ou não, que os alunos deveriam escrever a sua frase. Pretendia-se que os versos fossem escritos o mais rapidamente possível. No fundo, os estudantes deveriam imitar o processo de escrita dos escritores surrealistas, com frases automáticas, rápidas, tendo por mote a primeira ideia que lhes surgisse, ao ouvirem a palavra que o colega lhes transmitiu.

Os alunos reagiram bastante bem a esta atividade, pois mantiveram-se fiéis à regra da tarefa segundo a qual nunca leriam a frase que antecedia a sua. O resultado viria a ter algo absurdo, surreal, imaginativo e inovador. Porém, concluo que, apesar de o resultado ter sido bastante satisfatório, a atividade teve uma duração que eu não previa. Em princípio, cada aluno escreveria uma frase automática, e o processo seria fluido; no entanto, quando chegava a vez de terem o papel, os alunos demoravam muito a escrever a sua frase, considerando e maturando o verso que gostariam de escrever. A atividade, prevista para a última meia hora da aula, excedeu o tempo proposto e teve de ser concluída no início da sessão seguinte. Esta «quebra» fragilizou o desenrolar da atividade, pois teria sido mais interessante começá-la e terminá-la na mesma lição.

Assim, quando repetir a atividade, prepará-la-ei para uma hora, visto que já é expectável que se excedam os limites temporais programados.

Quando todos escreveram o verso que lhes competia, um aluno leu o poema todo à turma. Todos gostámos do resultado do poema (Anexo 17), uma vez que, apesar do já esperado surrealismo, havia alguma coerência nas frases, resultante do conhecimento de cada aluno da palavra antecedente. Regra geral, a turma reagia bastante bem a atividades

diferentes, que conseguissem explorar os conteúdos da disciplina fora dos padrões a que estavam habituados.

Desde o período de observação, percebi que a minha turma resistia a aulas meramente expositivas, uma vez que os alunos se distraíam facilmente com diálogos paralelos. Por esse motivo, decidi adotar a estratégia de aulas diversificadas, alternando entre momentos expositivos e práticos. Por norma, iniciava as sessões com as bases teóricas sobre determinado tema, para, depois, em grupo ou a pares, os alunos terem a oportunidade de, autonomamente, trabalharem nos conteúdos. Na minha perspetiva, esta estratégia mostrou-se frutífera no decorrer do ano letivo.

Nesta sessão, que decorreu no dia 16 de abril de 2024, conseguimos concentrar-nos no tópico do trabalho em grupo e também no da interligação da literatura com outras vertentes artísticas (quando, por exemplo, criaram um paralelismo entre a pintura e o conteúdo do poema).

Tendo em conta o primeiro momento de lecionação, em 4 de dezembro de 2023, a evolução dos alunos era notória. Em abril, os estudantes estavam mais participativos e recetivos às propostas de trabalho, além de efetuarem a maioria das atividades no tempo proposto. Neste momento, estavam familiarizados com o trabalho de grupo e pares e, inclusivamente, já me pediam para realizar tarefas em conjunto. A relação que eu estabelecia com os alunos estava a tornar-se cada vez mais estreita, contribuindo para um ambiente de harmonia e confiança em sala de aula.

4.1.4 Aula temática sobre os cinquenta anos do 25 de Abril. Poetas contemporâneos, José Luís Tinoco (Anexo 18)

Esta aula foi lecionada na semana do 25 de Abril, pelo que decidi preparar uma sessão alusiva à data, enquadrada na unidade temática em estudo: a dos poetas contemporâneos.

Nesta sessão, comecei por projetar um *powerpoint* com exemplos de manifestações artísticas (Anexo 19). Pedi os alunos que atentassem nas formas de arte e, no final da apresentação, perguntei-lhes que aspeto comum tinham aqueles exemplos. Figuravam excertos de canções, cartazes de filmes e anúncios publicitários, cada um com a data de publicação. Depois, transmiti-lhes que tudo o que tinham acabado de ver fora proibido durante o Estado Novo. Os estudantes ficaram bastante surpreendidos, já que bebidas como a *Coca-Cola* e filmes como *Lolita* constavam da lista. No final da apresentação, os alunos foram confrontados com proibições da ordem social, como a de

jogar às cartas no comboio e a de dar beijos em público. Discutiu-se, inclusivamente, a linguagem por código, uma estratégia utilizada para que se evitasse a censura e punição da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado). Esta primeira atividade tinha como principal objetivo contextualizar o período pré-revolução e preparar a tarefa seguinte.

A partir do tema da censura, distribuí por cada aluno uma fotocópia com uma mensagem escrita em códigos (Anexo 20). Os estudantes deviam descodificá-la, tendo como orientação a chave disponível. Os alunos decifraram rapidamente a mensagem, cujo conteúdo foi, depois, lido em voz alta. Tratava-se do poema «25 de Abril», de Sophia de Mello Breyner. Seguiu-se uma análise global do texto com base numa discussão oral entre a turma. O conteúdo era-lhe familiar, e os jovens foram capazes de entender a intencionalidade comunicativa do poema.

Para a atividade seguinte, foram distribuídas fotocópias com o poema «Madrugada», de José Luís Tinoco (Anexo 21). O exemplar incluía a composição poética, um questionário e uma imagem ilustrativa da artista Joana Molho. No princípio, os alunos leram, individualmente e em silêncio, o poema (estratégia que retive das aulas da faculdade e executei durante a PES). Depois, seis alunos leram-no à turma, cada um ficando responsável por uma estrofe, e procedeu-se, então, à sistematização oral do poema em conjunto. As atividades anteriores elucidaram os estudantes sobre a temática da Revolução dos Cravos, pelo que o assunto do poema não suscitou dificuldades.

Na tarefa seguinte, os alunos dividiram-se em grupos de quatro/cinco elementos, para responderem ao questionário. O objetivo seria discutirem as perguntas em conjunto, e todos os elementos do grupo seriam responsáveis pela elaboração da resposta final.

Enquanto trabalhavam, circulava pela sala e inteirava-me do seguimento da tarefa e do esforço individual de cada aluno. Pude observar que os discentes trabalhavam com ordem e afinco. Os grupos foram formados pelos alunos, tendo por base a planta da sala (cada secretária com dois alunos trabalhava com a dupla à sua retaguarda e assim sucessivamente). Não obstante, os grupos resultantes exibiram coesão e heterogeneidade.

Findo o questionário, procedeu-se à sistematização das respostas, por meio da exposição do porta-voz eleito por cada grupo. Com a partilha dos resultados, percebi que os alunos tinham entendido a ideia central do poema. Na última pergunta, os estudantes teriam de criar um paralelismo entre o conteúdo dos versos e a imagem à sua direita. Este exercício era de índole criativa, logo, esperavam-se várias interpretações. Um grupo referiu que a «liberdade» estava na base do cravo, pois simbolicamente encontrava-se na

raiz da revolução. Outros alunos referiram que a liberdade «pinta a vida», já que o cravo está em cores (vermelho) e o soldado está em preto-e-branco. Houve, inclusivamente, um grupo que referiu que a liberdade é maior do que a humanidade, já que, na imagem, o cravo tem o dobro do tamanho do soldado (Homem).

Na última atividade, os alunos homenageariam a «Liberdade», definindo-a. Comecei por distribuir por cada estudante um cartão vermelho, verde ou branco. Nele, cada discente deveria escrever o que entende por «liberdade». Depois, cada aluno colaria o cartão num cravo em tamanho A3 (Anexo 22), presente no quadro, à frente da turma. Os alunos deveriam colar o cartão no cravo, de acordo com a cor, ou seja, os cartões vermelhos preencheriam as pétalas da flor, os verdes formariam o caule, e os cartões brancos ficariam no fundo do cartaz. O panfleto continha, no canto superior esquerdo, a frase «Liberdade é...», terminada pelas ideias dos 29 alunos presentes na sala (Anexo 23). O resultado foi extremamente enriquecedor. Os alunos estavam motivados e entusiasmados. Houve até quem dissesse que o cartão era pequeno para a quantidade de ideias que gostaria de escrever. Alguns dos exemplos pensados pelos estudantes foram: («Liberdade é...») «poder ser ouvida», «ter livre-arbítrio», «existir sem medos», «poder fazer escolhas», «uma necessidade», «ter direitos». Em seguida, dois alunos voluntariaram-se para ler, à turma, o conteúdo dos cartões. Nos últimos três minutos da aula, assistimos à versão musicada do poema «Madrugada», interpretada por Duarte Mendes, com o vídeo disponível no YouTube.

Esta aula foi particularmente especial, pois contou não só com a presença da coordenadora do mestrado de Português da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade NOVA de Lisboa, mas também com a observação habitual da minha professora cooperante e do colega de estágio. A professora apreciou bastante o trabalho realizado, o que me enterneceu e motivou.

4.2 Aulas cooperativas formais

Nesta secção, descreverei atividades cooperativas de índole formal, desenvolvidas durante a PES. Estes projetos colaborativos decorrem em várias aulas e com o mesmo grupo de trabalho, tendo em vista um objetivo final, como uma apresentação ou avaliação (Brame & Biel, 2015).

4.2.1 Projeto do livro de contos: *Quem Conta Um Conto*

No final do mês de março, terminei o estudo da unidade programática dos contos, com «Sempre é uma companhia» e «George». Para concluir o tema, propus à turma um trabalho de grupo, para ser desenvolvido ao longo de três aulas.

A turma foi dividida em sete grupos de trabalho e a escolha da equipa ficou à responsabilidade dos alunos. A turma era naturalmente heterogénea, logo, os grupos formados eram profícuos. Previamente, haviam sido escolhidas sete imagens, de acordo com o número de grupos. As ilustrações deveriam incluir, sobretudo, espaços ou objetos, pelo que seriam de evitar figuras humanas.

No início da aula, com as ilustrações viradas para baixo, cada grupo de alunos escolheu, aleatoriamente, uma das imagens. O propósito seria que, partindo da ilustração, escrevessem um conto, respeitando as características deste género literário (concentração no tempo e no espaço, reduzido número de personagens, entre outros). Os estudantes não deveriam exceder as três páginas por grupo, respeitando o tipo de letra e as informações presentes no guião disponibilizado a cada equipa.

A primeira aula incidiria na estruturação do tema. Foi sugerido que cada grupo pensasse na história que gostaria de conceber, nas personagens e nos elementos principais da ação, escrevendo-os em modo de rascunho. A segunda fase passaria pela escrita do conto, sempre em aula, de modo que conseguíssemos verificar a autenticidade dos trabalhos e percebêssemos o processo criativo de cada grupo.

Atualmente, a inteligência artificial é um dilema no ensino. As plataformas digitais, como o Chat GPT, estão cada vez mais desenvolvidas, possibilitando um número infinito de propostas e pedidos. Como professores, devemos informarmo-nos, para discernirmos e monitorizarmos, de forma mais justa, aquilo que sugerimos aos alunos. O projeto da escrita de um conto seria facilmente elaborado por motores de tecnologia avançada, pelo que se tornou imperativo acompanhar os alunos presencialmente na elaboração da tarefa.

Como foi referido, cada grupo dispunha de um guião orientador, para tornar a realização da tarefa o mais autónoma possível. Enquanto os alunos discutiam colaborativamente, eu observava os grupos e anotava características significativas do desenvolvimento do trabalho.

O grupo cuja imagem era a de uma cabana (Anexo 24) trabalhou bastante bem em equipa, porém tiveram alguma dificuldade em iniciar o processo de escrita. De acordo com os membros da equipa, a escolha do tema foi morosa, já que todos contribuíam com

ideias diferentes, dificultando o consenso. Gostei particularmente de acompanhar este grupo, porque um dos membros não tinha por hábito participar nas aulas, mas, com os colegas do grupo, partilhou as suas opiniões e ideias e colaborou ativamente na conceção do conto.

O grupo que ficou com a imagem do banco de jardim (Anexo 25) cumpriu de forma positiva os objetivos do trabalho, apesar da demora na escolha do tema. Quando decidiram o rumo das personagens e da ação, iniciaram a escrita e concluíram-na rapidamente. No fim da aula, uma aluna comentou que havia gostado muito da aula e que aquela atividade a fez recordar-se do quanto gostava de escrever de forma criativa.

O grupo de alunos que trabalhou com a imagem de uma boina na natureza (Anexo 26) pensou prontamente na história que gostaria de desenvolver. Assim que se juntaram, os jovens estruturaram o tema, ainda que o processo de escrita não tenha sido automático. Na segunda aula dedicada aos contos, dois elementos do grupo faltaram. Então, os que estavam presentes realizaram a tarefa de acordo com as ideias decididas em conjunto.

A imagem de um teatro (Anexo 27) ficou à responsabilidade do grupo maior (constituído por sete alunos). Por ser a equipa de maiores dimensões, achei que a escolha do tema seria um desafio, o que não se verificou. Os estudantes idealizaram a história e estruturaram as ideias rapidamente. Na segunda aula, já tinham concluído o conto.

O grupo com a imagem da estante de sapatos (Anexo 28) foi o primeiro a conceptualizar o conto; no entanto, foi o último a iniciar o processo de escrita. A ideia foi bastante criativa, e, apesar da demora inicial, os alunos concluíram a atividade no tempo previsto.

O grupo com a imagem da mala de viagem (Anexo 29) foi bastante organizado desde o momento inicial. O grupo estruturou e começou a escrever o conto na primeira aula. Cuidaram do conteúdo e também da apresentação, como a capa, imagem, edição. Trabalharam bem em equipa e integraram as sugestões de todos.

Na primeira aula do projeto dos contos, faltaram três alunos. Todos os grupos presentes iniciaram a discussão, e não seria justo cada um dos alunos integrar uma equipa pré-existente na segunda aula. Por isso, na segunda sessão dos contos, os estudantes que faltaram formaram um grupo e começaram a trabalhar na sua história. Estavam em desvantagem, no sentido em que tinham menos uma aula para terminar o conto, mas, no final, conseguiram trabalhar bem em conjunto e terminaram a tarefa no tempo previsto. Foi-lhes atribuída a imagem de uma sala de museu (Anexo 30).

De modo geral, este projeto foi extremamente enriquecedor e frutífero. Os alunos construíram histórias criativas e significativas, mostrando-se empenhados em todo o processo. Foi especialmente agradável observar os alunos menos participativos, que, nesta iniciativa, se mostraram muito colaborativos. Este projeto, apesar da vertente lúdica associada à criação de uma história, contribuiu para que os alunos assimilassem as características do género conto, tema relevante no ensino de Português. Concluí, pois, que os alunos beneficiaram com a partilha de ideias e o trabalho conjunto.

Já com os contos concluídos, cada grupo preparou uma apresentação de aproximadamente dez minutos sobre o processo criativo da construção da história e sobre o resumo do conto. Deste modo, a turma conseguiu ter conhecimento da produção escrita de todos os colegas. No último momento da sessão, foi pedido que cada grupo votasse no seu conto preferido, por meio de um boletim de voto construído para o efeito (Anexo 31). Os alunos deveriam ser imparciais, votando pela qualidade da história, não por proximidades afetivas. A votação teve por principal objetivo selecionar o melhor conto para uma apresentação à comunidade escolar no Dia D, um dia sem atividades letivas, em que as turmas preparam atividades no auditório. O momento da votação suscitou alguma controvérsia, já que diversos alunos não foram objetivos e optaram pelo conto dos melhores amigos. Este acontecimento provocou contestação por certos elementos da turma, pelo decidimos que seria justo que a apresentação ficasse ao critério de cada grupo. Quem, por fim, expôs o conto no Dia D foram o grupo da imagem da cabana e a equipa com a imagem do teatro.

Na última semana de aulas, os contos foram compilados num livro de turma intitulado *Quem Conta Um Conto* (Anexo 32), distribuído a cada aluno, com uma dedicatória dos três professores da turma (a cooperante e os dois estagiários). O livro incluiu também o poema construído em aula por toda a turma a propósito do estudo dos poetas surrealistas.

4.2.2 Guião de Aprendizagem: *O Ano da Morte de Ricardo Reis*

O Ano da Morte de Ricardo Reis foi o último conteúdo programático lecionado no ano letivo de 2023/2024. Decidi que seria vantajoso trabalhar o livro em formato de guião de aprendizagem, não só para estimular uma interpretação autónoma por parte dos alunos, mas também para promover um elemento adicional de trabalho colaborativo.

Como está reiterado em Pinheiro (2012), num guião de aprendizagem, os alunos devem ter um primeiro momento de contextualização da obra em estudo. Como tal, num

estudo inicial, explorámos aspetos da vida de José Saramago e assistimos a um vídeo sobre o estado político e social de Portugal no século XX. Este início, mormente expositivo, tinha por principal objetivo apresentar aos alunos as principais linhas de análise da obra em estudo. Previamente, pediu-se aos estudantes que lessem *O Ano da Morte de Ricardo Reis* na íntegra, para facilitar o trabalho interpretativo.

Para este guião de aprendizagem, dividi o livro de José Saramago em sete temas distintos, nomeadamente «Representações do século XX — caracterização da cidade de Lisboa»; «Tempo histórico: 1936»; «Deambulação geográfica e viagem literária»; «Intertextualidade — Luís Vaz de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa»; «Representações do amor: a relação com Lídia e Marcenda»; «Caracterização das personagens» e «Linguagem, estilo e estrutura».

Posteriormente, a turma foi organizada em grupos de quatro elementos (como o número de estudantes era ímpar, houve um grupo constituído por cinco alunos), e atribuí um tema a cada conjunto de alunos. Foi distribuído por cada estudante um guião, em folha A4, com os passos para a realização do trabalho (Anexo 33).

Neste projeto, os estudantes tiveram de, em grupo, pesquisar e selecionar a informação pertinente para o tema que lhes havia sido atribuído. Para facilitar a concretização desta tarefa, propus aos alunos um conjunto vasto de fontes confiáveis, como hiperligações de arquivos históricos, excertos de livros teóricos sobre o tema, vídeos informativos sobre a vida e obra do autor e documentos com a análise de aspetos fundamentais da obra. O objetivo era fazer uma pré-seleção de fontes de confiança, para que os alunos pudessem ler, filtrar e direcionar a informação para o seu tema.

Depois de uma leitura atenta e cuidada dos materiais de consulta, cada grupo teria de preparar uma apresentação oral para a turma, o que constituiu o momento de avaliação formal de oralidade do segundo semestre. A apresentação teria de incluir um suporte em Canva ou PowerPoint, e, na exposição aos colegas, todos os elementos do grupo teriam de participar ativamente. Além do rigor científico, valorizou-se a apropriação, organização, cooperação e responsabilidade (Anexo 34). No final de cada apresentação, os restantes grupos expressavam os aspetos positivos e negativos do trabalho que tinham acabado de ouvir. O objetivo era fomentar o espírito crítico dos estudantes, promovendo o diálogo saudável e respeitoso sobre as possíveis melhorias de cada trabalho.

Os discentes construíram os trabalhos durante duas aulas de noventa minutos, com o auxílio dos materiais de apoio e do *kit* tecnológico individual (que incluía um computador portátil, um rato e um *router* com Internet). O trabalho realizado em sala

possibilitou monitorizar cada grupo, algo que se mostrou útil ao esclarecimento de dúvidas. Este acompanhamento presencial permitiu discernir o empenho de cada grupo e também verificar a autenticidade dos resultados.

Foram necessárias duas aulas para a apresentação e avaliação de todos os grupos. No último dia do projeto, os alunos preencheram uma tabela de auto e heteroavaliação. Nas fotocópias (Anexo 35), os alunos inseriam o nome dos elementos do grupo, o tema do trabalho, o tópico avaliado e a respetiva apreciação. Os descritores da heteroavaliação eram os seguintes: clareza do discurso e domínio dos conteúdos; expressão corporal e contacto visual; criatividade e originalidade na utilização dos recursos; fluência discursiva e correção linguística, estruturação do discurso e gestão do tempo. Os alunos marcarem, com uma cruz, o nível que considerassem mais justo: não elementar (NE), elementar (E), intermédio (I), avançado (A). Havia ainda uma área para os alunos salientarem os aspetos que podiam ser aprimorados. Dos descritores de desempenho da autoavaliação, faziam parte, por sua vez, a apropriação, a organização, a cooperação e a responsabilidade. Havia também uma secção em que os alunos poderiam descrever as dificuldades sentidas no processo de trabalho.

Seguem-se alguns exemplos de comentários, escritos pelos estudantes, na secção de heteroavaliação:

- «Tema bem explorado, criatividade na apresentação, demasiada informação no *powerpoint*, pouco à-vontade no momento de apresentação oral» — aluno 1;
- «Apresentaram excertos relevantes. Regra geral, foi um excelente trabalho. Não recorreram ao papel, no momento de apresentação oral» — aluno 2;
- «O grupo poderia ter gerido melhor o tempo da apresentação. Os *slides* estavam com demasiada informação. Houve um grande dinamismo na apresentação» — aluno 3;
- «Não virar as costas à turma quando estiverem a apresentar. Podiam ter explorado mais o tema» — aluno 4;
- «Consideramos que o trabalho estava muito bom devido: à integração dos excertos na obra, à criatividade do trabalho, à clareza do discurso [...]» — aluno 5.

Na autoavaliação (Anexo 36), os estudantes refletiram nas dificuldades sentidas, escrevendo considerações como as que se seguem:

- «Não conseguimos aprofundar o tema da melhor forma, apesar de termos sintetizado bem, na minha ótica» — aluno 6;
- «Dificuldade na apresentação» — aluno 7;
- «Pouco tempo para realizar o que queríamos. O nosso tema não englobar o resto dos temas que foram apresentados» — aluno 8;
- «Não aprofundar demasiado a caracterização das personagens Lídia e Marcenda, para não entrar no tema dos outros grupos» — aluno 9.

De modo geral, os alunos corresponderam às expectativas do guião de aprendizagem, cumpriram os requerimentos pedidos e apresentaram o trabalho no tempo estipulado. Considero que o projeto alcançou os objetivos pretendidos: os alunos estiveram empenhados e motivados na construção das apresentações, e terem refletido nas dificuldades ajudou-os a tomar consciência das suas ações.

No entanto, creio que houve uma discrepância na construção dos grupos. Os alunos tiveram liberdade na escolha dos parceiros de trabalho, pelo que, creio, houve grupos notoriamente homogêneos. Os estudantes juntaram-se de acordo com a relação de amizade, e, no caso particular de um grupo, isso teve grande influência na produtividade. Esse conjunto de alunos distraiu-se com diálogos paralelos e exibiu uma carência de rigor científico na exibição à turma.

Acredito na eficácia dos guiões de aprendizagem na construção de conhecimento; no entanto, numa próxima ocasião, organizarei os alunos de acordo com características individuais, tendo por base o nível de concentração, a extroversão/introversão, a autonomia, a competitividade, a criatividade, entre outros fatores. O grupo de alunos seria mais produtivo se possuísse características diversas, o que se alcança mais facilmente se a professora ficar encarregada da escolha dos integrantes.

5. Discussão dos resultados

5.1 Inquérito

No final do período de lecionação, é importante refletir no efeito das nossas propostas nos alunos. Para esse efeito, criei um inquérito, baseado no de Gibbs (1994), que pretende entender o modo como os estudantes perspetivaram o trabalho colaborativo. O questionário era composto de nove perguntas: cinco de escolha múltipla, duas de escala e duas de resposta livre, tendo contado com a participação de 25 alunos, que, de forma anónima, responderam em sala de aula.

A primeira questão pretendia avaliar as preferências dos alunos em relação ao trabalho de grupo vs. individual. Os resultados mostram que mais de metade (52%) dos inquiridos prefere o trabalho de grupo, 36% dos alunos reconhece não ter preferência e apenas 12% opta pelo trabalho individual, como podemos observar no Gráfico 1, abaixo:



Gráfico 1: Preferências no modelo de trabalho

A segunda pergunta tinha por principal objetivo entender de que modo as contribuições dos alunos tinham sido ouvidas e respeitadas nos momentos de trabalho em grupo. Os resultados evidenciam unanimidade, uma vez que todos os alunos (100%) respondem positivamente. Os estudantes respondem do mesmo modo (100% de respostas positivas), quando, na terceira pergunta, se averigua se consideram as opiniões dos colegas. Podemos observar isto mesmo com base no Gráfico 2 e no Gráfico 3:

Sentes que a tua contribuição nos trabalhos de grupo foi ouvida e respeitada?
25 respostas

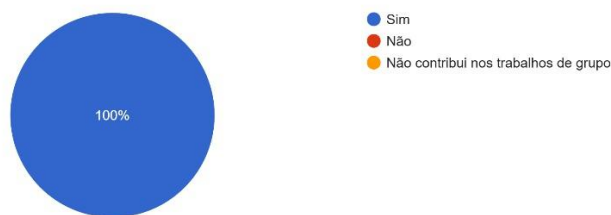


Gráfico 2: Respeito dos outros às contribuições

Ouvias e respeitavas a contribuição dos teus colegas nos trabalhos de grupo?
25 respostas

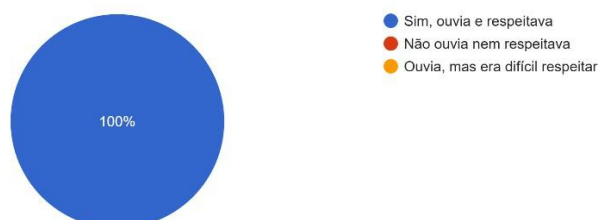


Gráfico 3: Respeito às contribuições dos outros

A quarta pergunta procura averiguar o modo como os alunos reagem a opiniões contrárias à sua, isto é, se tentam encontrar uma solução por meio do diálogo ou se, pelo contrário, criam conflitos, considerando válidas apenas as suas ideias. Os resultados provam que 96% dos alunos se esforçam por obter consenso a partir do diálogo com os colegas, enquanto 4% respondeu que preferia manter-se em silêncio, deixando os colegas decidir, como podemos verificar com o Gráfico 4, abaixo:

Como reagias quando tu e os restantes membros do grupo não estavam de acordo?
25 respostas

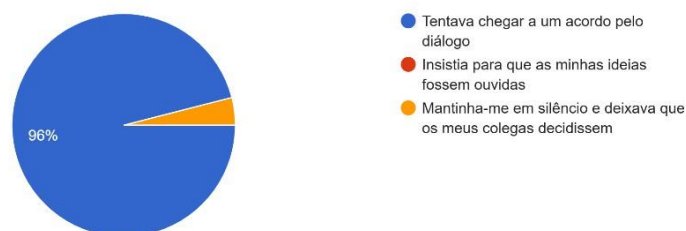


Gráfico 4: Reação às discordâncias

Com a quinta pergunta, procuro perceber de que modo as propostas colaborativas influenciaram os estudantes, durante as aulas de Português. As respostas provam que, para 84% dos alunos, os trabalhos de grupo tiveram efeito positivo no seu desempenho, 12% admitem não ter sentido diferença, e apenas 1% sentem resultados negativos. Conseguimos comprová-lo com o Gráfico 5:

Consideras que o trabalho de grupo desenvolvido em aula teve efeito no teu desempenho na disciplina de Português?
25 respostas

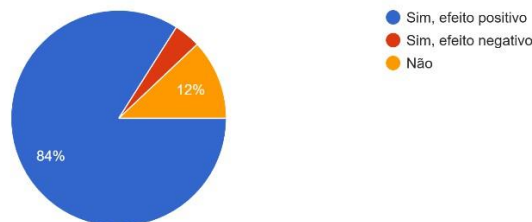


Gráfico 5: Efeitos do trabalho de grupo

A segunda parte do questionário incide nas perguntas de escala. Os alunos devem indicar o valor de aceitabilidade de cada afirmação numa escala de 0 a 5.

Para a declaração «Trabalhar em grupo ajudou-me a compreender os conteúdos lecionados nas aulas», 60% dos estudantes indicam o valor 4, 28% marca o valor 5, e 12% escolhe o número 3. Nenhum aluno indica os valores 1 e 2. Para a frase «Trabalhar em grupo ajudou-me a construir respostas completas e rigorosas em sala de aula», 48% indica o nível 4, 36% marca o valor 3, 12%, o valor 5, e 4%, o valor 2.

No terceiro e último momento do questionário, os alunos podiam responder livremente às perguntas. A primeira procura entender os aspetos mais difíceis de trabalhar em grupo. Seguem-se exemplos das respostas mais comuns.

- Aluno 1: «Tentar dividir as tarefas de forma proporcional e justa»;
- Aluno 2: «Lidar com as personalidades dos colegas»;
- Aluno 3: «Conciliar os nossos horários»;
- Aluno 4: «Chegar a uma resposta única»;
- Aluno 5: «Por vezes[,] perde-se o rumo e abre-se espaço para a desconcentração»;
- Aluno 6: «Por vezes, existe uma certa discordância entre os membros do grupo e é difícil chegar a um acordo».

Na última pergunta do inquérito, os alunos devem apontar os aspetos positivos do trabalho colaborativo. Em seguida, encontram-se alguns exemplos das respostas dadas pelos jovens.

- Aluno 1: «Torna as aulas mais dinâmicas»;
- Aluno 2: «Melhor compreensão dos conteúdos»;
- Aluno 3: «Ter uma visão mais ampliada de determinado assunto»;
- Aluno 4: «Assimilar informações dos conteúdos lecionados»;
- Aluno 5: «Aprender melhor a matéria e trabalhar em equipa»;
- Aluno 6: «Aprender a comunicar e a partilhar ideias».

Com estes dados, consigo deduzir que mais de metade dos alunos preferiu o trabalho colaborativo às atividades individuais. Também consegui entender essa predileção pela observação direta dos alunos enquanto lecionava, que me permitiu notar que, em grupo, se verificava mais concentração e afinco no trabalho. Estes resultados corroboram pesquisas anteriores, que mostram os efeitos positivos do trabalho de grupo, entre os quais a ajuda na aquisição de conhecimento e o aumento da produtividade na sala (Laal & Ghodsi, 2012).

Este método de ensino possibilitou também que os alunos melhorassem a autoestima e confiança, algo que se verificou no florescimento da participação em aula. No início da minha prática letiva, senti os estudantes muito inibidos e com dificuldade em responder às perguntas que lhes eram dirigidas. Já no final da PES, os alunos contribuía de forma mais recorrente e espontânea. Com a partilha de ideias e o contacto constante com os colegas, os alunos habituaram-se a ouvir e a respeitar opiniões diferentes da sua, como conseguimos entender pela unanimidade de resultados da terceira pergunta: 100% dos alunos afirmam ter respeitado a contribuição dos colegas no trabalho de grupo.

O resultado do inquérito prova que o trabalho colaborativo teve efeito positivo nos estudantes do 12.º ano. Na verdade, o retorno fornecido pelos alunos mostra-nos que a colaboração foi significativa para compreender a matéria lecionada, para aprender a comunicar e partilhar ideias, para facilitar a entreaajuda e para tornar as aulas mais estimulantes e dinâmicas. Estes dados vão ao encontro de pesquisas sobre o resultado da colaboração nos jovens estudantes. Estes estudos indicam-nos que o trabalho colaborativo é um fator importante para o desenvolvimento de capacidades na esfera social, psicológica, académica e avaliativa (Laal & Ghodsi, 2012).

Acredito que a resposta mais afastada da unanimidade («Trabalhar em grupo ajudou-me a escrever respostas completas e rigorosas em sala de aula») está diretamente relacionada com os aspetos mais difíceis de trabalhar em grupo, aspetos esses enumerados pelos alunos na primeira resposta livre. Os estudantes referem que, por vezes, é desafiante chegar a um consenso, dada a dificuldade em fazer convergir diferentes ideias numa só resposta. Além disso, acredito que este resultado possa ser consequência do trabalho dos grupos mais homogêneos, que, pela sua pouca organização, enfrentaram desafios na redação de respostas completas.

5.2 Observação

No fundo, consegui notar uma melhoria no desempenho dos alunos quando comparei os seus resultados individuais com os do trabalho em grupo. No início de setembro, os estudantes não eram muito participativos, tinham dificuldade em realizar as tarefas no tempo estipulado, distraíam-se com diálogos paralelos, demonstravam dificuldade no domínio da leitura e compreensão textual e também na motivação. Com a aplicação da aprendizagem colaborativa, verificou-se uma melhoria significativa em todos estes aspetos, além de se terem observado também desenvolvimentos quantitativos nos testes de avaliação formal da disciplina de Português: educação literária, leitura e escrita. O trabalho em pequenos grupos desenvolveu competências de interpretação literária e pensamento crítico, pela partilha constante das ideias entre colegas. Em grupo, os estudantes criam estratégias interpretativas e alcançam níveis de compreensão superiores aos alunos que leem e fazem uma interpretação individual (Dalkou & Frydaki, 2016).

Durante as aulas, os alunos adotaram um modo de estar mais proativo e empenhado, uma vez que a aprendizagem colaborativa, sendo uma metodologia ativa, permite que os estudantes construam conhecimento autonomamente. Consegui reconhecer mudanças significativas em jovens que, no princípio do ano, se mostravam mais relutantes à disciplina de Português e desinteressados. A maioria dos alunos encarou a sua posição num grupo de trabalho com responsabilidade. Assim, os estudantes não se limitaram a ouvir os colegas, mas esforçaram-se por contribuir para o resultado do projeto. Verifiquei esse aspeto especialmente nas atividades cooperativas formais, como a da construção do conto e o guião do *Ano da Morte de Ricardo Reis*. Enquanto circulava pela sala, analisava as contribuições de cada aluno e surpreendia-me com o resultado.

A observação dos alunos permitiu-me entender, de modo prático, os efeitos das atividades colaborativas que propus durante a PES. Para me ajudar a realçar as melhorias dos estudantes, socorri-me de grelhas de observação. Estas grelhas, por um lado, permitiam-me dar conta do empenho e trabalho do aluno durante a aula e, por outro, ajudavam-me a perceber o seu papel como elemento de um grupo. Com elas, verifiquei uma evolução positiva, pois estudantes menos empenhados nas estratégias individuais mostraram-se aplicados nas atividades em pequenos grupos. Estes resultados corroboram pesquisas anteriores, que asseveram o aumento da produtividade nos alunos tendencialmente menos dedicados (Bessa & Fontaine, 2002).

5.3 Análise dos Trabalhos dos Alunos

Além da observação direta dos estudantes e do resultado do inquérito, recolhi trabalhos feitos em aula para verificar o desenvolvimento dos alunos nos domínios do português, como na leitura e educação literária. Num dos trabalhos recolhidos, foi pedido que os alunos criassem um paralelismo entre o poema «Nevoeiro» da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e uma imagem/cartune. Na ilustração, encontramos uma pessoa num ambiente cinzento, escuro e sombrio, mas, como se de uma cortina se tratasse, a figura humana puxa o ambiente negativo e deixa antever um cenário luminoso, de céu azul. Os estudantes deveriam relacionar a expressividade dos últimos três versos do poema («Ó Portugal, hoje és nevoeiro.../É a Hora!/Valete, *Fratres*») com a simbologia da imagem. A tarefa proposta foi individual, no entanto foi seguida de um questionário sobre o texto, realizado em pequenos grupos. Assim, com os resultados da composição, perceberia se o trabalho de grupo tinha contribuído para a construção de conhecimento individual.

Esta atividade teve resultados frutíferos, já que os estudantes desenvolveram as suas respostas, superando as minhas expectativas. As respostas permitiram-me analisar diversos aspetos, nomeadamente as competências da escrita, a capacidade de relacionarem diferentes formas de arte e ainda a leitura e análise do poema. Ao recolher os trabalhos (Anexo 37), percebi que os alunos estabeleceram paralelismos bastante enriquecedores entre a imagem e o texto, demonstrando uma compreensão aprofundada do seu significado e simbologia. Seguem-se alguns exemplos de resposta:

Aluno 1: «A imagem apresentada retrata a simbologia dos últimos três versos do poema. Isto é, no poema, Portugal encontra-se numa situação deprimente, de atmosfera enigmática e cinzenta, tal como é perceptível através do seu título (“Nevoeiro”), no entanto, o sujeito poético evidencia a necessidade de alteração desta situação, concluindo

o poema afirmando esta necessidade imediata, transmitindo a esperança nesta mudança, que deve acontecer no momento (“É a Hora!”). Desta forma, a imagem retrata a mesma situação. Num ambiente obscuro, a menina puxa a cortina de obscuridade, vendo à sua frente todo um mundo luminoso e limpo, sendo que esta sentiu a mudança deste ambiente e, tal como no poema, sentiu que estava na hora de o fazer.»

Aluno 2: «Quer na imagem, quer no poema “Nevoeiro”, existe um paradoxo entre o bom e o mau, o luminoso e o escuro. Por um lado, a parte esquerda da imagem relaciona-se com o verso “Ó Portugal, hoje és nevoeiro...”, uma vez que se trata de um cenário escuro/ cinzento, que remete para a crise de identidade que Portugal estava a passar. Por outro lado, a parte direita da imagem relaciona-se com o verso “É a Hora!”, porque se trata de um cenário luminoso, que remete para a mudança que Portugal necessitava. Por último, a rapariga, ao abrir a cortina levando ao cenário luminoso, representa a esperança em como Portugal vai conseguir alcançar essa mudança que tanto precisa.»

Aluno 3: «Os três últimos versos do poema simbolizam a esperança de tempos melhores para Portugal, pois o sujeito poético acredita que os portugueses são capazes de tirar o país do nevoeiro, da decadência em que se encontra. Exatamente a mesma ideia retratada na imagem, em que alguém teve a iniciativa de remover a névoa para acessar dias de sol, assim, ambos são incentivos para tomarmos a decisão de mudar a realidade.»

No fundo, verificou-se que, na competência da escrita, os alunos demonstraram uma estruturação clara das ideias, utilizando vocabulário adequado e coerência argumentativa. Os textos refletem uma boa capacidade de articulação e desenvolvimento de pensamento crítico. Provam também que os estudantes conseguiram relacionar a imagem com os versos do poema de forma lógica e criativa. Além disso, os jovens identificaram e interpretaram os símbolos e metáforas presentes no poema e na imagem, relacionando os conceitos de «esperança», «incentivo» e «mudança».

Os resultados refletem a eficácia das atividades colaborativas. O questionário (realizado previamente) em grupo permitiu aos alunos discutir e aprofundar a compreensão do poema «Nevoeiro», o que os preparou para a tarefa individual. A troca de ideias ajudou-os a construir interpretações mais ricas e a estabelecer paralelismos mais profundos entre a imagem e o texto. O modelo colaborativo revelou-se crucial ao sucesso da atividade, resultando em respostas mais completas e bem fundamentadas. Assim, entendemos que o trabalho colaborativo tem efeitos benéficos na produtividade e capacidade de análise dos alunos (Johnson et al.,2007).

5.4 Conclusão

Esta investigação-ação teve por principal objetivo potenciar o desempenho dos alunos na disciplina de Português, com recurso à aprendizagem colaborativa. Para se alcançarem melhores resultados, foram incluídas atividades agregadoras de diferentes formas de arte, como pintura, música, cinema e literatura. Assim, numa esfera metodológica, este plano visava promover o trabalho em grupo, enquanto, a nível conteudístico, se desenvolveram atividades interartes. O propósito deste método seria verificar uma evolução positiva nos alunos, no final da PES.

O questionário realizado no final de maio permitiu-me entender a opinião dos alunos acerca das atividades dinamizadas ao longo do ano. Além disso, aferi quais as vantagens e desvantagens sentidas pelos alunos que, de forma anónima, as escreveram. O resultado desta investigação não é traduzido apenas pelo resultado do inquérito, mas também pela observação que fiz dos estudantes, durante as aulas.

Em suma, o trabalho colaborativo mostrou ter efeitos benéficos nos alunos do 12.º ano, algo que verifiquei não só com os resultados do inquérito, mas também com a observação em sala de aula, que registava diariamente. Os alunos evoluíram de modo positivo e mostraram melhorias na esfera da sociabilidade, motivação, empenho e produtividade (Jones, 2007).

Além do trabalho de grupo, os alunos também mostraram desenvolvimentos em relação ao estudo intertextual. Ao longo dos meses, foram-se mostrando mais confiantes e expansivos na construção de paralelismos entre as diferentes formas de arte. No início, havia algum constrangimento, próprio da falta de hábito, mas este sentimento depressa se transformou em entusiasmo, quando os alunos foram expostos a atividades criativas e diferentes das habituais.

5.5 Considerações finais

No final deste processo, e com a lucidez própria da distância, posso reconhecer que a investigação-ação surtiu os efeitos desejados. Os alunos alcançaram, efetivamente, uma melhoria do desempenho na disciplina de Português, visível em diversos aspetos.

Demais, o ano letivo de 2023/2024 foi muito importante para a minha carreira de docente, já que foi simultaneamente estimulante e desafiador. Em primeiro lugar, por se tratar do primeiro ano em que lecionei e, em segundo, pela exigência que a profissão acarreta. De repente, deparamos, pela primeira vez, com trinta alunos tão diferentes entre si e imensamente complexos. Cada estudante tem a sua personalidade, as suas

características e necessidades. O meu papel passou sempre por me adaptar a esses alunos e perceber como poderia fazer brotar todo o seu potencial. A função investigativa do professor não se esgota, pois, no ano do estágio, visto que, enquanto tiver esta profissão, nunca cessará a observação e ponderação das melhores soluções e estratégias para os nossos alunos.

Acredito que, no caso particular do 12.º ano, as estratégias do trabalho colaborativo e do ensino interartes foram frutíferas para o seu desenvolvimento.

Deixo, oficialmente, o título de professora estagiária, mas há uma parte de mim que nunca deixará de o ser: a da permanente descoberta, da curiosidade incessante que me leva a questionar, a explorar novas metodologias, a aprender com cada aluno e com cada situação. Ser professora é mais do que uma profissão, é um ato de compromisso e missão que renovamos todos os dias, cada vez que entramos na sala de aula.

Ensinarás a voar...

Mas não voarão o teu voo.

Ensinarás a sonhar...

Mas não sonharão o teu sonho.

Ensinarás a viver...

Mas não viverão a tua vida.

Ensinarás a cantar...

Mas não cantarão a tua canção.

Ensinarás a pensar...

Mas não pensarão como tu.

Porém, saberás que cada vez que voem, sonhem, vivam, cantem e pensem...

Estará a semente do caminho ensinado e aprendido.

— Madre Teresa de Calcutá

Referências bibliográficas

- Ahmadian, M., & Yazdani, H. (2013). A study of the effects of intertextuality awareness on reading literary texts: The case of short stories. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 155–166. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p155>
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.) Addison Wesley Longman.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press.
- Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and explanation in conceptual change: Indications from protocol analyses of peer-to-peer dialog. *Cognitive Science*, 33(3), 374–400. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01017.x>
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas, the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. Jossey Bass Publishing.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). Longman.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Ariel.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade e Culturas*, (17), 87-108.
- Blaye, A. (1988). *Confrontation socio-cognitive et résolution de problèmes* (Tese de doutoramento, Centre de Recherche en Psychologie Cognitive, Université de Provence).
- Brame, C. J., & Biel, R. (2015). *Group work: Using cooperative learning groups effectively*. Vanderbilt Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/> Acedido em: 10-7-2024
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), ar52. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Clüver, C. (1997). Estudos interartes: Conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, 2(2), 37–55. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>

Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), 248–261.

Dalkou, A., & Frydaki, E. (2016). Small-group discussion and the development of interpretive strategies in literature classrooms: a quasi-experimental study with 9th-grade students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(1), 42–65.

De Vries, E., Lund, K., & Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue: Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 63–103. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_3

Dillenbourg, P., & Schneider, D. (1995). Mediating the mechanisms which make collaborative learning sometimes effective. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 131–146.

Einarsson, C., & Hammar Chiriatic, E. (2006). Is the Grass Greener in the Other Group? Students' Experiences of Group-Work. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-21287>

Hammar Chiriatic, E. (2014). Group work as an incentive for learning—students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1989). *Cooperation and Competition Theory and Research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom* (3rd ed.). Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa, A., & Nevin, A. (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (p. 31–44). Brookes Publishing.

Jones, R. W. (2007). Learning and teaching in small groups: characteristics, benefits, problems and approaches. *Anaesthesia and intensive care*, 35(4), 587–592.

Kato, Y., Bolstad, F., & Watari, H. (2015). Cooperative and collaborative learning in the language classroom. *The Language Teacher*, 39(2), 22–26. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.2-4>

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kozar, O. (2010). Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, 48(2), 16–23.

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentative competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456–496. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618>

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

Larrain, A., Freire, P., López, P., & Grau, V. (2019). Counter-arguing during curriculum-supported peer interaction facilitates middle-school students' science content knowledge. *Cognition and Instruction*, 37(4), 453–482. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1627360>

Matthews, R. S., Cooper, J. L., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(4), 35–40. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.9936435>

McLeod, S. (2023). Vygotsky's zone of proximal development and scaffolding theory. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>

Panitz, T. (1999). Benefits of cooperative learning in relation to student motivation. In Theall, M. (Ed.) *Motivation from within: Approaches for encouraging faculty and students to excel* (pp. 59–68). New Forums Press.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Psychology Press.

Pinheiro, F. M. D. L. (2012). *Contextualização do saber: Formação inicial dos professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico* (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/7683>

Rapanta, C. (2023). Piaget, Vygotsky and young people's argumentation: Sociocognitive aspects and challenges of reasoning “together” and “alone”. *Learning, Culture and Social Interaction*, 39, 100698. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100698>

Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments: the journey continues. In *Proceedings of ASCILITE—Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2010* (pp. 852–863).

Siqueira, L. M. M. (2003). *A metodologia de aprendizagem colaborativa no programa de eletricidade no curso de engenharia elétrica* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná].

Skoumios, M. (2009). The effect of sociocognitive conflict on students' dialogic argumentation about floating and sinking. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(4), 381–399.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>

Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. CRC Press.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>

Torres, P. L., & Irala, E. A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. In *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* (pp. 61–93). Senar. https://www.researchgate.net/publication/271135959_Complexidade_Redes_e_Conexoes_na_producao_do_Conhecimento

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wong, F. M. F., Kan, C. W. Y., & Chow, S. K. Y. (2022). From resistance to acceptance in small group work: Students' narratives. *Nurse Education Today*, 111, 105317. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105317>

Yager, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Oral Discussion Groups-to-Individual Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psychology*, 77(1), 60–66.

Anexo 3 | Panfleto publicitário para o concurso

para conhecer a sua escola
informações via email

VOS ESTIS SCRIPTORES SCHOLÆ
VÓS SOIS OS ESCRITORES DA ESCOLA

CONCURSO DE ESCRITA

ENALTECE OS VALORES DE PADRE ANTÓNIO VIEIRA!

Tens até ao dia 4 de fevereiro.
Mais informações em:

ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ANTÓNIO VIEIRA

Anexo 4 | Informações sobre o concurso de escrita



CONCURSO LITERÁRIO | VOS ESTIS SCRIPTORES SCHOLÆ

Destinatários: Alunos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

Para concorreres a este concurso, deverás começar por escolher uma imagem que, na tua opinião, ilustre os valores (anticorrupção, solidariedade, direitos humanos, entre outros) que Padre António Vieira procura transmitir. Esta imagem poderá ser uma fotografia que tiraste, uma imagem que vás buscar à Internet ou uma criada por ti com recurso à Inteligência Artificial.

Esta imagem deverá servir de base ao texto que vais redigir. Nele, pretende-se que expliques de que modo os princípios defendidos por Padre António Vieira se espelham na imagem escolhida.

O teu texto deverá ter uma extensão compreendida entre as 100 e as 150 palavras.

Serão valorizados o bom uso da língua, a criatividade e a clareza do discurso. Pelo contrário, erros de escrita e o desrespeito abusivo dos limites de palavras serão fatores de desvalorização.

No documento que entregarás, deverão estar presentes tanto o texto (com título) quanto a fotografia.

NOTA! Alguns trabalhos serão expostos na escola. Assim, antes de fazeres a entrega, certifica-te de que tens a certeza de que estás disposto a ter o teu trabalho em exposição.

Prazo: 4 de fevereiro de 2024, às 23 h 59.

Revelação do vencedor: 28 de fevereiro de 2024.

Entregas: concursoescolardeescrita@gmail.com

BOA SORTE! 😊

Anexo 5 | Primeiro prémio do concurso



Padre António Vieira: Dos Homens aos peixes

Uma muralha se constrói em tempos de guerra – numa guerra contra outro, mas especialmente contra si. Se Padre António Vieira não fosse uma guerra às nossas mentes, então não seria relevante.

A ardente luz para a qual todos olham é a perfeição. Enquanto os Homens esticam os braços e constroem edifícios para chegar ao Divino, Padre António Vieira prega e une o Céu à Terra com vestes humildes e uma expressão serena, mostrando os seus valores de justiça, humildade, amor e caridade. Os peixes voam e nadam num céu parecido ao mar, conseguindo chegar à uniformidade da Natureza criada por Deus. Todavia, o peixe Voador voa em direção ao fogo, enquanto os seus irmãos aprendem a viver como Vieira lhes ensinou: equilíbrio e tolerância.

Se há destreza maior que falar aos Homens, é falar aos peixes. Padre António Vieira falou a ambos.

Anexo 6 | Fotografia do evento com Luísa Sobral



Anexo 7 | Panfleto publicitário do evento

MÚSICA
&
POESIA

À CONVERSA COM...
LUÍSA SOBRAL

Anexo 8 | Planificação da aula sobre Ricardo Reis



Turma: 12.º ano

Unidade: Fernando Pessoa, poesia dos heterónimos

Tempo previsto: 100 minutos

AULA 1 | *Os jogadores de xadrez*

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Oralidade	Participar construtivamente em debates em que se explicitem e justifiquem perspetivas e opiniões, se considerem prisms contrários e se reformulem posições.	Conceito horaciano de <i>carpem diem</i> . Relação com a poesia de Ricardo Reis.	Os alunos deverão explicar o modo como perspetivam a relação entre a ideia de «aproveita o dia» e os elementos da poesia de Ricardo Reis que já conhecem. Seguir-se-á uma discussão em conjunto.	Vídeo de <i>YouTube</i> do filme <i>A Sociedade dos Poetas Mortos</i> (https://www.youtube.com/watch?v=HA8pdlKuiFw). Projektor. Computador.	Quinze minutos (três de vídeo + doze de discussão).	Avaliação formativa (grelha de observação).	Comunicador. Sistematizador. Colaborativo.
Leitura	Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. Analisar a organização interna e externa do texto. Esclarecer tema(s), subtemas, ideias principais, perspetivas. Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	Poema <i>Os jogadores de xadrez</i> .	Primeiramente, os alunos deverão ler o poema em silêncio. Depois, será feita uma leitura para toda a turma.	Poema está disponível no manual (págs. 77–79).	Seis minutos (três de leitura individual e três de leitura em voz alta).		Leitor.

Turma: 12.º ano ■■■

Unidade: Fernando Pessoa, poesia dos heterónimos

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, perspetivas fundamentadas, suscitadas pela leitura de textos e autores diferentes.	Características formais e temáticas da escrita de Ricardo Reis.	Os alunos deverão, em grupos, preencher uma ficha de análise sobre o poema <i>Os jogadores de xadrez</i> . Preenchida a ficha de leitura, os estudantes partilharão as respostas oralmente. No final, a professora mostrará um <i>PowerPoint</i> com os cenários de resposta.	Ficha de análise. <i>Powerpoint</i> sistematizador (projetor e computador).	Cinquenta minutos (quarenta minutos para preencher a ficha + dez de sistematização oral). Dez minutos para o <i>powerpoint</i> com os cenários de resposta.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Conhecedor. Responsável. Comunicador. Analítico.



Turma: 12.º ano [REDACTED]

Unidade: Fernando Pessoa, poesia dos heterónimos

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária + Gramática	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, aos grupos verbal, nominal, adjetival e adverbial.	Reconhecer as características do heterónimo de Fernando Pessoa.	Os alunos deverão responder, oralmente, a um questionário sobre a obra de Ricardo Reis.	Questionário projetado no quadro.	Quinze minutos.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Comunicador. Colaborativo.

Sumário:

Reflexão sobre o termo horaciano *carpe diem*.

Leitura e análise do poema *Os jogadores de xadrez*, de Ricardo Reis.

Realização de um questionário sistematizador.

Anexo 9 | Material da aula de Ricardo Reis

«Os jogadores de xadrez», de Ricardo Reis	
Responde, de forma tão completa quanto necessário, às cinco perguntas apresentadas, servindo-te de excertos do poema para ilustrares a tua argumentação, sempre que considerares necessário.	
1. Identifica características formais, de linguagem, estilo e estrutura, da poesia de Ricardo Reis.	2. Procura marcas de epicurismo e estoicismo em «Os jogadores de xadrez».
3. Consideras que o poema apresenta uma componente moralista e sentenciosa?	4. Assinala os elementos típicos da narrativa presentes no poema em análise.
5. Descreve, de forma resumida, a ideia central do poema.	

Anexo 10 | Planificação da aula sobre «O Mostrengo»



Turma: 12.º ano []

Unidade: Mensagem, poema *O Mostrengo*

Tempo previsto: 50 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Momento <i>Trigger</i> .	-----	Vídeo musicado da tuna de Lisboa, com o tema <i>O Mostrengo</i> .	Visionamento de um vídeo com o título <i>O Mostrengo</i> . O vídeo mostra um concerto tocado pela Tuna de Lisboa. A letra da música faz referência ao «mostrengo», também conhecido por Adamastor, uma personagem de <i>Os Lusíadas</i> e também do livro <i>Mensagem</i> . A letra espelha as características da personagem, bem como um pouco da sua história.	Vídeo está disponível no <i>Youtube</i> : https://www.youtube.com/watch?v=OHnXM2P3i-c	7 minutos.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Curioso. Indagador.

Turma: 12.º ano [REDACTED]

Unidade: Mensagem, poema *O Mostrengo*

Tempo previsto: 50 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Oralidade.	Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas.	Características de <i>O Mostrengo</i> .	Ao visionamento do vídeo, segue-se um momento de discussão oral em torno da personagem Mostrengo. São feitas perguntas tais como «de onde conhecem a personagem o Mostrengo?» («De <i>Os Lusíadas</i> »); «que representava para os Portugueses?» («Os perigos e o medo do desconhecido quando iniciaram os Descobrimentos»); «quais os adjetivos e/ou as palavras que associam ao Mostrengo?». Partindo desta última pergunta, forma-se uma chuva de palavras no quadro, com as respostas dos alunos.	Quadro branco.	5 minutos.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Conhecedor. Participativo.

Turma: 12.º ano

Unidade: *Mensagem*, poema *O Mostrengo*
Tempo previsto: 50 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária + Leitura.	Realizar leitura crítica e autónoma. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.	Poema <i>O Mostrengo</i> .	<p>A professora distribui pelos alunos o poema <i>O Mostrengo</i> e o mesmo poema no livro <i>Mensagem</i>, na versão de banda desenhada. Porém, na versão de BD, os balões de fala estão vazios, para que, depois, os estudantes as preencham.</p> <p>Faz-se a leitura do poema na sua versão original. Posteriormente, os alunos devem preencher os balões de fala na fotocópia da banda desenhada. A tarefa é feita individualmente.</p> <p>Depois de preenchidos os balões de fala, 3 alunos realizam uma leitura expressiva. Um lê as</p>	Fotocópia do poema na versão original e fotocópia da página correspondente no livro de BD, com os balões de fala vazios.	5 minutos de leitura + 15 minutos para os alunos preencherem os balões de fala. 10 minutos para a sistematização.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Leitor. Criativo. Conhecedor. Sistematizador.



Turma: 12.º ano ■■■

Unidade: *Mensagem*, poema *O Mostrengo*

Tempo previsto: 50 minutos

			<p>indicações, outro faz de mostrengo e outro de homem do leme.</p> <p>No final, a professora projeta um <i>PowerPoint</i> sistematizador com a análise simbólica do poema.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

Sumário:

Poema *O Mostrengo*: análise e simbologia.

Poesia em diferentes manifestações de arte.

Anexo 11 | Materiais da aula «O Mostrengo»



Literatura e Banda Desenhada

1. Preenche os balões de fala com o poema *O Mostrengo*, transcrito abaixo.

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
 Na noite de breu ergueu-se a voar;
 À roda da nau voou três vezes,
 Voou três vezes a chiar,
 E disse: «Quem é que ousou entrar
 Nas minhas cavernas que não desvendo,
 Meus tetos negros do fim do mundo?»
 E o homem do leme disse, tremendo:
 «El-Rei D. João Segundo!»

«De quem são as velas onde me roço?
 De quem as quilhas que vejo e ouço?»
 Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
 Três vezes rodou imundo e grosso,

«Quem vem poder o que só eu posso,
 Que moro onde nunca ninguém me visse
 E escorro os medos do mar sem fundo?»
 (...)
 «El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
 Três vezes ao leme as repredeu,
 E disse no fim de tremer três vezes:
 «Aqui ao leme sou mais do que eu:
 Sou um Povo que quer o mar que é teu;
 E mais que o mostrengo, que me a alma teme
 E roda nas trevas do fim do mundo;
 Manda a vontade, que me ata ao leme,
 De El-Rei D. João Segundo!»

Anexo 12 | «O Mostrego» em banda desenhada



Anexo 13 | Sistematização de «O Mostrengo»



LINHAS DE ANÁLISE

O MOSTRENGO É A PERSONIFICAÇÃO DO MEDO.

SIMBOLIZA O DESCONHECIDO E AS LENDAS ASSOCIADAS AO MAR.

A PALAVRA *MOSTRENGO* DERIVA DO LATIM *MONSTRUM*, -I, COM A IDEIA DE «MOSTRAR, REVELAR».

O MOSTRENGO, AO SER ULTRAPASSADO, PERMITE A REVELAÇÃO DE UMA REALIDADE QUE, ATÉ ENTÃO, ERA DESCONHECIDA DOS PORTUGUESES.

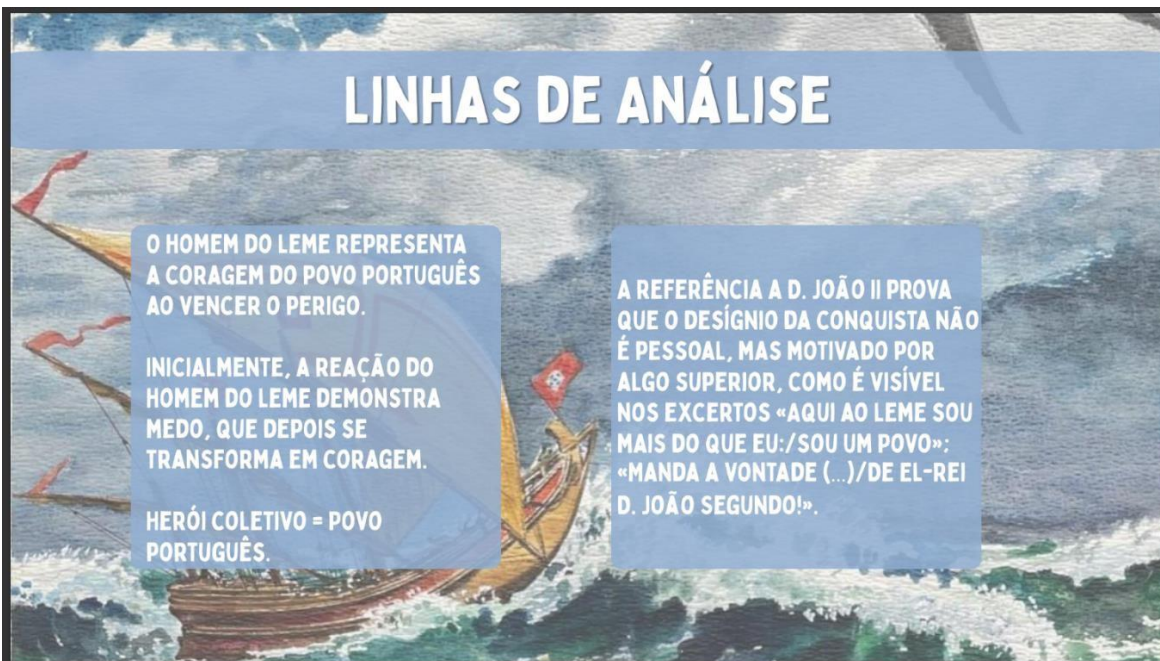
LINHAS DE ANÁLISE

O HOMEM DO LEME REPRESENTA A CORAGEM DO POVO PORTUGUÊS AO VENCER O PERIGO.

INICIALMENTE, A REAÇÃO DO HOMEM DO LEME DEMONSTRA MEDO, QUE DEPOIS SE TRANSFORMA EM CORAGEM.

HERÓI COLETIVO = POVO PORTUGUÊS.

A REFERÊNCIA A D. JOÃO II PROVA QUE O DESÍGNIO DA CONQUISTA NÃO É PESSOAL, MAS MOTIVADO POR ALGO SUPERIOR, COMO É VISÍVEL NOS EXCERTOS «AQUI AO LEME SOU MAIS DO QUE EU:/SOU UM POVO»; «MANDA A VONTADE (...)/DE EL-REI D. JOÃO SEGUNDO!».



Anexo 14 | Planificação da aula sobre poesia contemporânea



Turma: 12.º ano

Unidade: Poetas Contemporâneos, Alexandre O'Neill

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária+ Leitura	<p>Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX.</p> <p>Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.</p>	<p>Contextualização do movimento surrealista.</p> <p>Poema <i>Radiograma</i>, de Mário Cesariny.</p> <p>Aspetos biográficos de Alexandre O'Neill.</p>	<p>É apresentado à turma um <i>powerpoint</i> com as características do surrealismo. São também expostas diferentes manifestações surrealistas, tais como a pintura, escultura e fotografia.</p> <p>No <i>powerpoint</i> surge o poema <i>Radiograma</i>, de Mário Cesariny, com os versos desordenados. O objetivo é que os alunos tentem formar um poema minimamente coeso, alinhando os versos. A atividade pretende explorar a liberdade artística do movimento surrealista, visível na versão original do poema e na dos alunos.</p> <p>Partindo do <i>powerpoint</i>, é feita uma contextualização da vida e obra de Alexandre O'Neill.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Projetor</p> <p>Computador</p>	15 minutos	Avaliação formativa, grelha de observação	Leitor. Indagador. Informado. Participativo.

Turma: 12.º ano [REDACTED]

Unidade: Poetas Contemporâneos, Alexandre O'Neill

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária+Leitura.	<p>Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX.</p> <p>Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.</p> <p>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.</p>	<p>Poema «Albertina» ou «O Insecto-Insulto» ou «O Quotidiano Recebido como Mosca», de Alexandre O'Neill.</p> <p>A criação poética.</p> <p>Relação entre poema e imagem.</p> <p>Recursos expressivos.</p>	<p>Distribuídas as fotocópias com o poema, os alunos devem proceder à sua leitura, em voz alta. Em seguida, é feita uma sistematização do conteúdo da composição entre a turma e os alunos.</p> <p>A pares, os alunos terão de identificar os recursos expressivos do poema. Individualmente, os estudantes respondem às duas perguntas da fotocópia, uma sobre a criação poética e a outra em que terão de relacionar um quadro surrealista com o poema de O'Neill.</p> <p>Os alunos partilham com a turma as conclusões.</p>	<p>Fotocópias com o poema «Albertina» ou «O Insecto-Insulto» ou «O Quotidiano Recebido como Mosca» e as perguntas.</p>	45 minutos	<p>Avaliação formativa (grelha de observação).</p>	<p>Leitor. Indagador. Informado. Participativo.</p>

Turma: 12.º ano [REDACTED]

Unidade: Poetas Contemporâneos, Alexandre O'Neill

Tempo previsto: 100 minutos

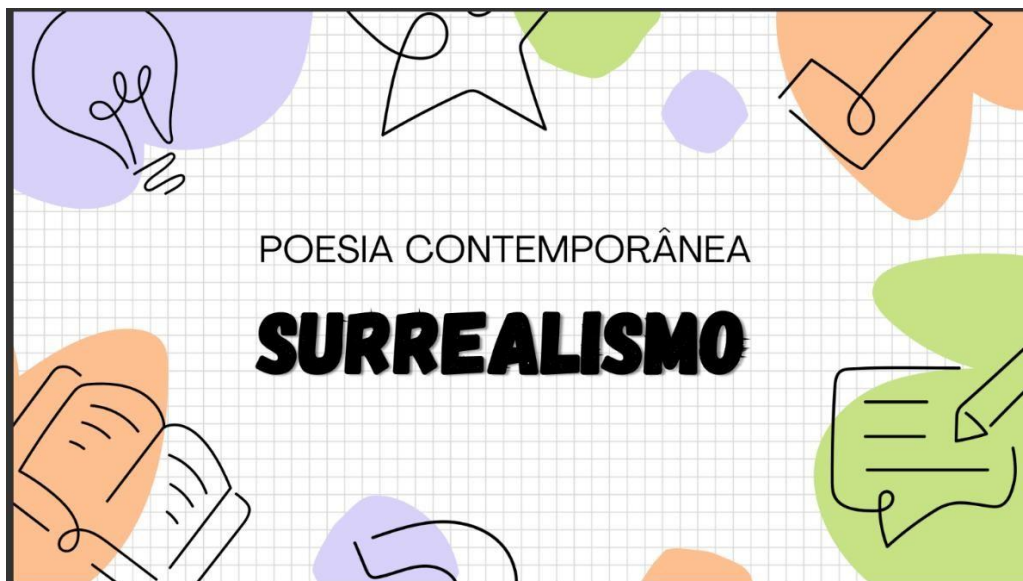
Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos/Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Escrita.	Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.	Construção de um poema surrealista em conjunto.	Nesta atividade cada aluno escreve uma frase, e, partindo da última palavra (a única a que tem acesso), o colega continua o poema. Cada aluno deve escrever um «verso». Para cada frase escrita, o aluno deve dobrar a folha com a frase que escreveu, para que os colegas não a consigam ler. No final, lemos o poema em voz alta para toda a turma. O objetivo é criar um poema à maneira surrealista, pois o resultado deverá ser algo minimamente absurdo.	Folha de papel.	40 minutos	Avaliação formativa (grelha de observação).	Participativo. Criativo. Colaborador.

Sumário: As principais características do Surrealismo.

Análise do poema «Albertina» ou «O Insecto-Insulto» ou «O Quotidiano Recebido como Mosca», de Alexandre O'Neill.

Momento de expressão escrita entre turma.

Anexo 15 | Materiais da aula sobre poesia contemporânea



PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

01 Escrita automática, com frases aparentemente sem conexão	02 Representação do abstrato, do irreal e do inconsciente	03 Humor e subversão dos valores morais vigentes e dos ideais do bom gosto estético	04 Elementos simbólicos de compreensão não imediata
---	---	---	---

Este cartão de características também possui um fundo de grade cinza com formas abstratas em tons de roxo, verde e laranja. No topo, há um ícone de lâmpada acesa. Abaixo do título 'PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS', há quatro caixas retangulares, cada uma com um número em negrito e uma descrição. No canto inferior direito, há um ícone de uma mão segurando uma caneta sobre uma folha de papel.

MANIFESTO DO SURREALISMO

André Breton (1924)

«SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral.»

O SURREALISMO NA ARTE



O impossível (Maria Martins, 1949)



A Persistência da Memória (Salvador Dalí, 1931)



Fotografia baseada em Os amantes (René Magritte, 1928)



ATIVIDADE 1

Organiza estes versos de modo que obtenhas um poema tão coeso quanto possível

radiograma (Mário Cesariny)

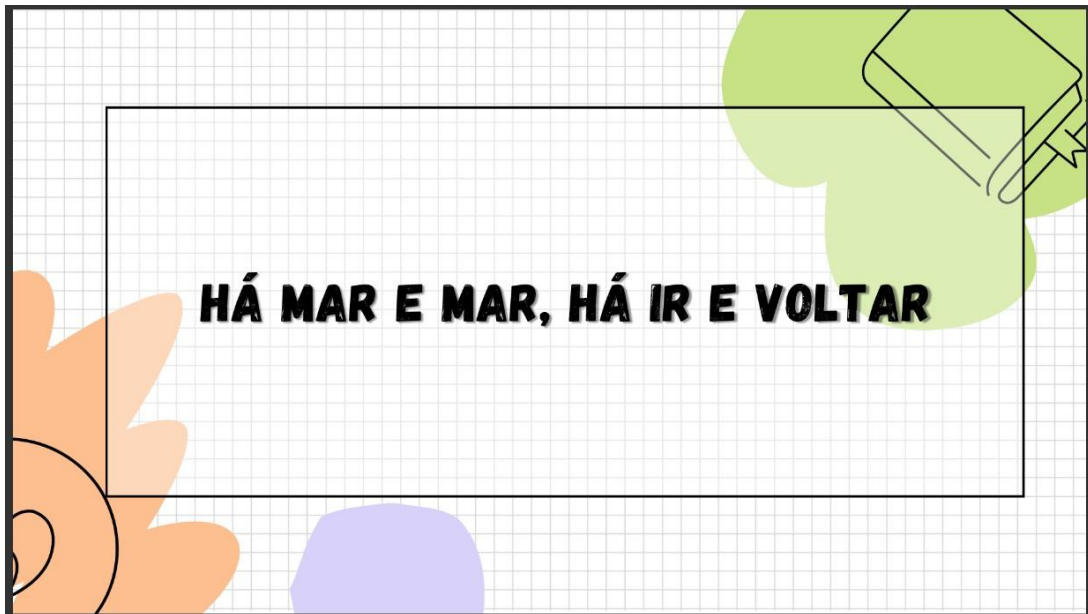
puro
 encontrado perdido
 alegre triste meigo feroz bêbedo
 no meio do mar
 nado-morto às quatro morto a nada às cinco
 no meio do mar
 no meio do mar
 no meio do mar
 lúcido
 claro obscuro novo velhíssimo obscuro



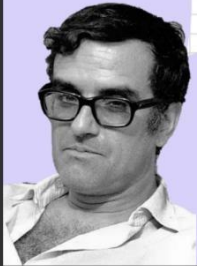
VERSÃO ORIGINAL

radiograma (Mário Cesariny)

Alegre triste meigo feroz bêbedo
 lúcido
 no meio do mar
 Claro obscuro novo velhíssimo obscuro
 puro
 no meio do mar
 Nado-morto às quatro morto a nada às cinco
 encontrado perdido
 no meio do mar
 no meio do mar



ALEXANDRE O'NEILL



1. Nasceu em 19.12.1924 e morreu em 21.08.1986
2. Foi um dos fundadores do Grupo Surrealista de Lisboa (1947), de que depois se desvinculou
3. Além de poeta, foi publicitário e escreveu letras de músicas (A Gaivota)
4. Fez também traduções e escreveu guiões de cinema
5. Em 1983, recebeu o Prémio da Crítica do Centro Português da Associação Internacional de Críticos Literários

ATIVIDADE 2



Identifica os recursos expressivos presentes no poema «Albertina» ou «O Insecto-Insulto» ou «O Quotidiano Recebido como Mosca»

Anexo 16 | Materiais da aula sobre poesia contemporânea

O SURREALISMO DE ALEXANDRE O'NEILL

«Albertina» ou «O Insecto-Insulto» ou «O Quotidiano Recebido como Mosca»

O poeta está só, completamente só.
Do nariz vai tirando alguns minutos
De abstracção, alguns minutos
Do nariz para o chão
Ou colados sob o tampo da mesa
Onde o poeta é todo cotovelos
E espera um minuto que seja de beleza.
Mas o poeta é aos novelos;
Mas o poeta já não tem a certeza
De segurar a musa, aquela
Que tantas vezes arrastou pelos cabelos..

A mosca Albertina, que ele domesticava,
Vem agora ao papel, como um insecto-insulto,
Mas fingindo que o poeta a esperava..
Quase mulher e muito mosca,
Albertina quer o poeta para si,
Quer sem versos o poeta.
Por isso fica, mosca-mulher, por ali..

– Albertina!, deixa-me em paz, consente
Que eu falhe neste papel tão branco e insolente
Onde belo e ausente um verso eu sei que está!
– Albertina!, eu quero um verso que não há!..

Conjugal, provocante, moreno e azulado,
O insecto levanta, revolteia, desce
E, em lugar do verso que não aparece,
No papel se demora como um insulto alado.
E o poeta sai de chofre, por uns tempos desalmado..

Alexandre O'Neill. «Poemas com Endereço», in *Poesias Completas*, 4.ª ed., Lisboa, Assírio & Alvim, 2005, pp. 76–77.



Marc Chagall, *O Poeta*, 1911.
Philadelphia Museum of Art, Filadélfia

1. Explica de que forma este poema explora o tema da criação poética.

2. Constrói um paralelismo entre o poema e a imagem que está à sua direita.

Anexo 17 | Resultado da atividade de escrita coletiva

Sem Ver

A luz nascente que ilumina a salita,
salita onde passei a minha infância.
A minha infância, vida, história.
A minha história ainda tem muito para descobrir,
em um dia ensolarado estava ali.
Ali, tudo fez sentido,
desnorteados.
Continuo sem rumo
a Dublin,
o pote de moedas no fim do arco-íris,
colorido, como as trivelas do Quaresma.

Que as pessoas tenham dinheiro sem trabalhar,
faz-me sentir cansada, humilhada...
Humilhada.
Como se sentiu a Jéssica Silva na eliminatória com o Lyon.

Quíça, poderei esperar por algo, algo invisível.
Invisível fiquei eu quando te vi.
Vi algo magnífico, interessante naquele olhar.
O olhar não mente, é através dele que conhecemos as pessoas.
As pessoas são diferentes, são iguais, não sei.
Só sei que sem pessoas não existe vida, não existe um mundo, não existe uma realidade,
Intensa e cruel, às vezes é um sonho.
Acordar,
Da realidade,
Muitas vezes não é como pensamos
Existimos,
porque somos vida.
Morte?

Poema feito pelos alunos do 12º [REDACTED].

Anexo 18 | Planificação da aula dos cinquenta anos do 25 de Abril (poesia contemporânea)



Turma: 12.º ano

Unidade: Poetas Contemporâneos, José Luís Tinoco. Aula temática sobre a celebração dos 50 anos do 25 de Abril.

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária.	Contextualizar textos literários portugueses do século xx em função de grandes marcos históricos e culturais.	Contextualizar o período pré-revolução. Exemplos de canções, filmes e bebidas proibidos antes do 25 de Abril. Censura no Estado Novo.	A professora projeta um <i>powerpoint</i> com exemplos de manifestações artísticas proibidas durante o Estado Novo. Figuram exemplos de canções, filmes e anúncios. No final da apresentação, os alunos são confrontados com proibições da ordem social, como a do casamento, divórcio, isqueiro. Partindo do tema da censura, a professora distribui uma fotocópia com uma mensagem escrita em símbolos, que os alunos devem descodificar.	<i>PowerPoint</i> . Projetor. Fotocópias com uma mensagem codificada (é o poema <i>25 de Abril</i> , de Sophia de Mello Breyner).	30 minutos: 15 minutos para o <i>powerpoint</i> + 15 minutos para descodificarem a mensagem.	Avaliação formativa (grelha de observação).	Informado. Participativo. Culto.

Turma: 12.º ano

Unidade: Poetas Contemporâneos, José Luís Tinoco. Aula temática sobre a celebração dos 50 anos do 25 de Abril.

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Educação Literária + Leitura + Gramática.	<p>Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos histórico-culturais.</p> <p>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos do texto poético.</p> <p>Esclarecer tema(s), subtemas, ideias principais. Compreender o uso de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.</p> <p>Explicitar funções sintáticas internas à frase, na frase simples e na frase complexa.</p>	<p>Poema <i>Madrugada</i>, de José Luís Tinoco.</p> <p>Poesia como veículo de denúncia social.</p> <p>Relação entre conteúdo do poema e imagem.</p> <p>Funções sintáticas.</p> <p>Recursos expressivos.</p> <p>Leitura individual e coletiva.</p>	<p>A professora distribui pelos alunos fotocópias com o poema <i>Madrugada</i>, de José Luís Tinoco. A leitura é feita por seis alunos voluntários (cada um lê uma estrofe em voz alta). É feita a sistematização do conteúdo do poema, oralmente, por toda a turma.</p> <p>Depois, em grupos de três/quatro, os alunos respondem ao questionário. No fim, um porta-voz de cada grupo partilha as conclusões com a turma.</p>	Fotocópias com o poema <i>Madrugada</i> e questionário.	<p>45 minutos:</p> <p>10 minutos para leitura e sistematização oral</p> <p>+</p> <p>35 minutos para o questionário e verificação.</p>	Avaliação formativa (grelha de observação).	<p>Leitor.</p> <p>Participativo.</p> <p>Responsável.</p> <p>Criativo.</p> <p>Sistematizador.</p>

Turma: 12.º ano

Unidade: Poetas Contemporâneos, José Luís Tinoco. Aula temática sobre a celebração dos 50 anos do 25 de Abril.

Tempo previsto: 100 minutos

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Escrita.	<p>Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.</p> <p>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</p>	<p>Definição de liberdade.</p> <p>Importância da liberdade.</p> <p>Poema musicado.</p>	<p>A professora distribui por cada aluno um cartão (pode ser vermelho, branco ou verde). Nele, o estudante deve escrever o que entende por <i>liberdade</i>. Quando acabarem, os alunos colam o cartão num cravo em folha A3, que está perto do quadro. Os alunos devem colar de acordo com as cores do cartão (os que receberam cartão vermelho colam nas</p>	<p>Cartões coloridos individuais.</p> <p>Fotocópia A3 do cravo com as palavras «Liberdade é...»</p> <p><i>YouTube, link:</i> https://www.youtube.com/watch?v=YzwhISVQVvU</p>	<p>20 minutos:</p> <p>15 minutos para os alunos escrevem no cartão e colarem no cravo</p> <p>+</p> <p>5 minutos para o vídeo.</p>	<p>Avaliação formativa (grelha de observação).</p>	<p>Criativo.</p> <p>Participativo.</p>

Turma: 12.º ano [REDACTED]

Unidade: Poetas Contemporâneos, José Luís Tinoco. Aula temática sobre a celebração dos 50 anos do 25 de Abril.

Tempo previsto: 100 minutos

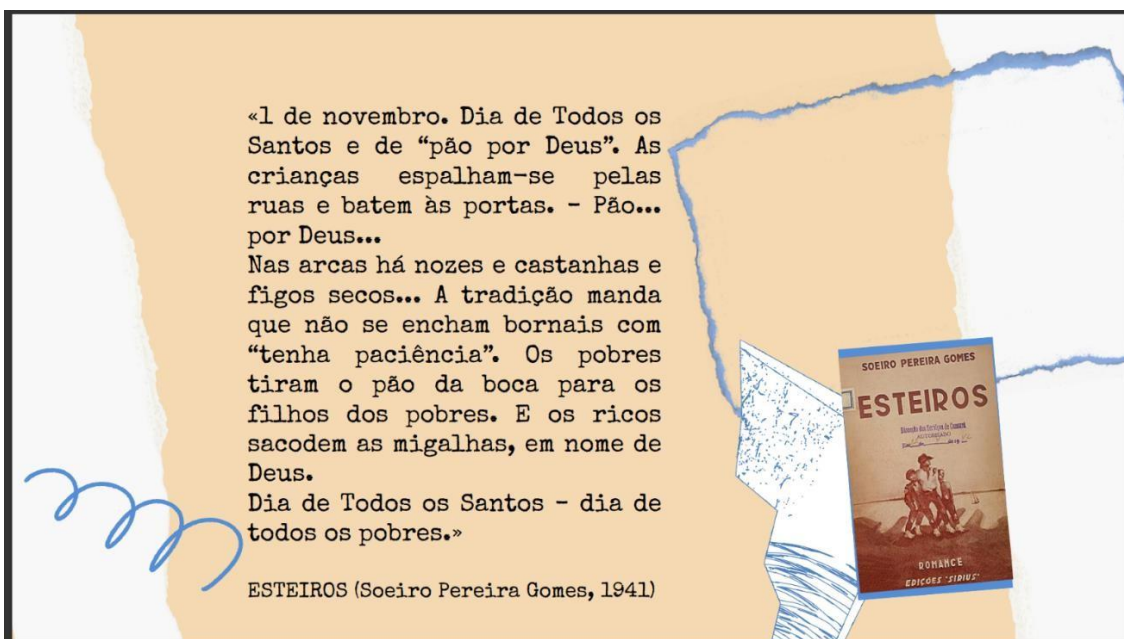
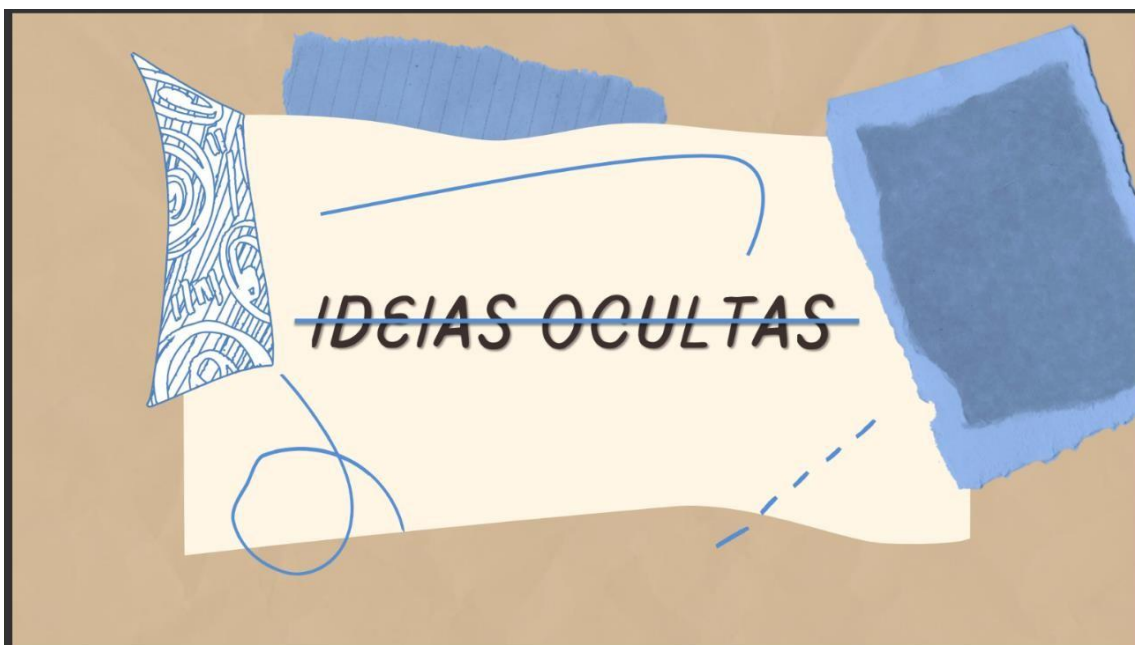
			<p>pétalas, os que receberam cartão verde, no caule. Os que receberam cartão branco devem colar no fundo da folha). O objetivo é criar um «mural», com a definição de <i>liberdade</i> de cada aluno.</p> <p>No final da aula, a turma ouve a versão musicada do poema <i>Madrugada</i>, no YouTube.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

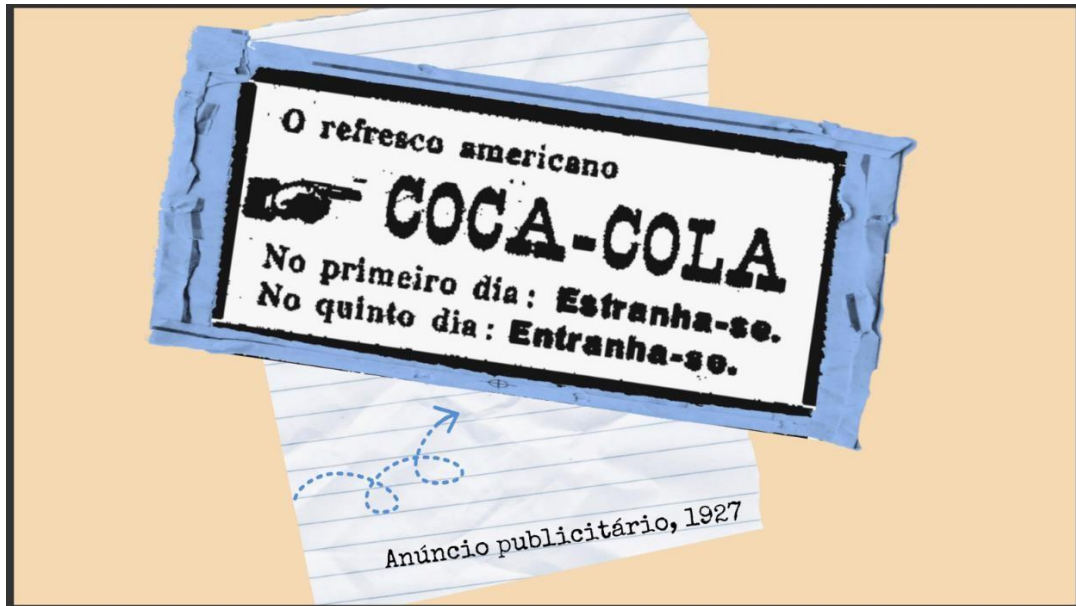
Sumário: A cultura da censura no período do Estado Novo.

Poesia de Abril: análise do poema *Madrugada*, de José Luís Tinoco.

O que é a liberdade?

Anexo 19 | Materiais da aula dos cinquenta anos do 25 de Abril (poesia contemporânea)





How did they ever
make a movie of
LOLITA ?

LOLITA
1962

JAMES MASON SHELLEY WINTERS PETER SELLERS

LOLITA


Filme de Stanley Kubrick, de 1962.

Comédia, romance e drama.


Conta a história de um homem adulto que se sente atraído por uma rapariga adolescente.

PIGMENTAÇÃO

(QUARTETO 1111, 1970)

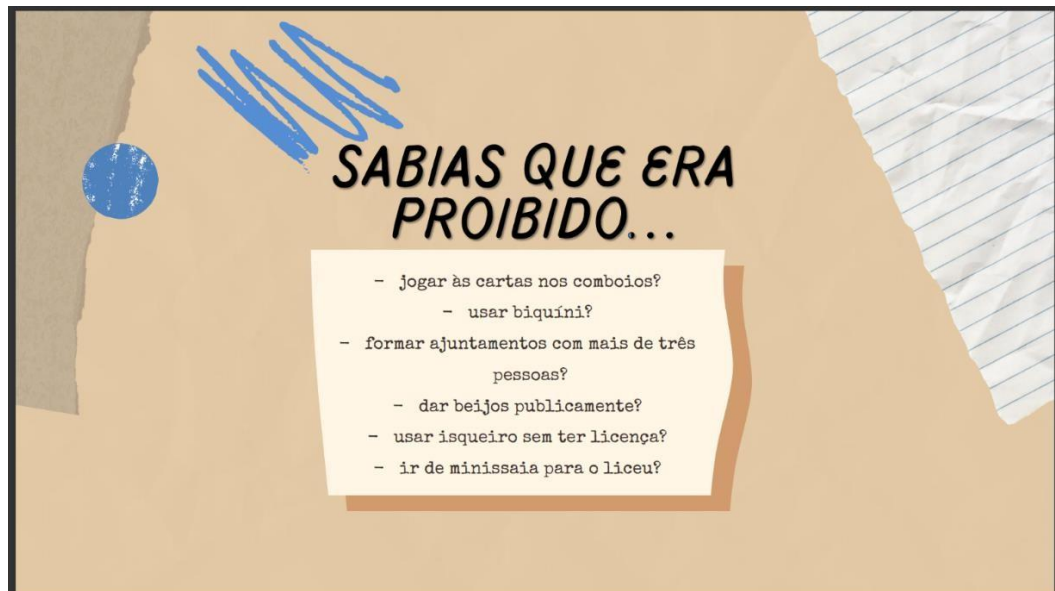
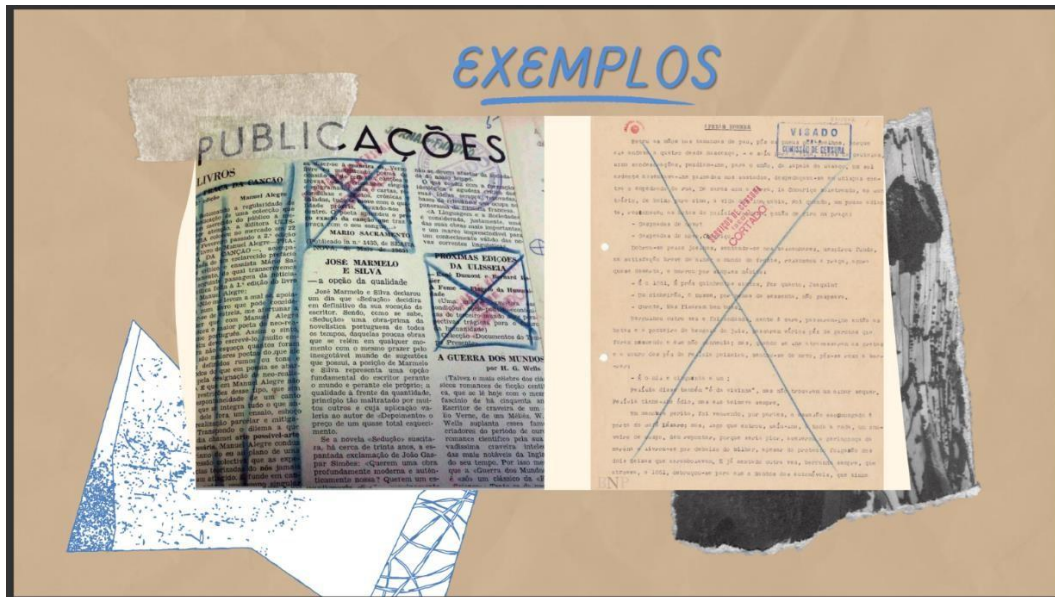


«Negro
A tua pele estalou
Negro
O teu sangue jorrou
Negro
Alguém se surpreendeu
Por ter
Sangue da cor do teu.»



O QUE TÊM EM COMUM ESTAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS?





Anexo 21 | Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de Abril

Poesia e Resistência

Madrugada

Dos que morreram sem saber porquê
 Dos que teimaram em silêncio e frio
 Da força nascida do medo
 Da raiva à solta manhã cedo
 Fazem-se as margens do meu rio.

Das cicatrizes do meu chão antigo
 E da memória do meu sangue em fogo
 Da escuridão a abrir em cor
 De braço dado e a arma flor
 Fazem-se as margens do meu povo

Canta-se a gente que a si mesma se descobre
 E acordem luzes arraiais
 Canta-se a terra que a si mesma se devolve
 Que o canto assim nunca é demais

Em cada veia o sangue espera a vez
 Em cada fala se persegue o dia
 E assim se aprendem as marés
 Assim se cresce e ganha pé
 Rompe a canção que não havia

Acordem luzes nos umbrais que a tarde cega
 Acordem vozes, arraiais
 Cantam despertos na manhã que a noite entrega
 Que o canto assim nunca é demais

Cantem marés por essas praias de sargaços
 Acordem vozes, arraiais
 Corram descalços rente ao cais, abram abraços
 Que o canto assim nunca é demais
 O canto assim nunca é demais

José Luis Tinoco, 1975



1. Ao longo do poema, está subjacente uma mensagem de esperança. Justifica a afirmação, com recurso a excertos textuais.
2. Identifica a função sintática desempenhada por «demais» no último verso do poema.
3. Relaciona o tema do poema com a imagem à sua direita.

Anexo 22 | Materiais da aula temática dos cinquenta anos do 25 de
Abril

Liberdade é...



Anexo 24 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 25 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 26 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 27 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 28 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 29 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

Bom trabalho!

Anexo 30 | Guião para a escrita do conto



Exercício de escrita criativa

Guião para a escrita do conto:

- Cria uma história, partindo da imagem apresentada.
- A partir das características do conto, deves escrever em duas páginas (no máximo) um texto em que as personagens se movam no espaço que é apresentado. Todas as peripécias devem caminhar para um final inesperado.
- As personagens devem ser em número reduzido. O espaço e o tempo devem ser concentrados e a escolha do tipo de narrador fica ao critério de cada grupo.
- Depois de concluírem, devem entregar em *word*, com a letra *calibri* 12, espaçamento 1,5.
- No final, todos os contos serão compilados para apresentar à turma.
- Deves trabalhar de forma ordeira, respeitando e ouvindo as contribuições de todos os elementos do grupo.
- Sê criativo!

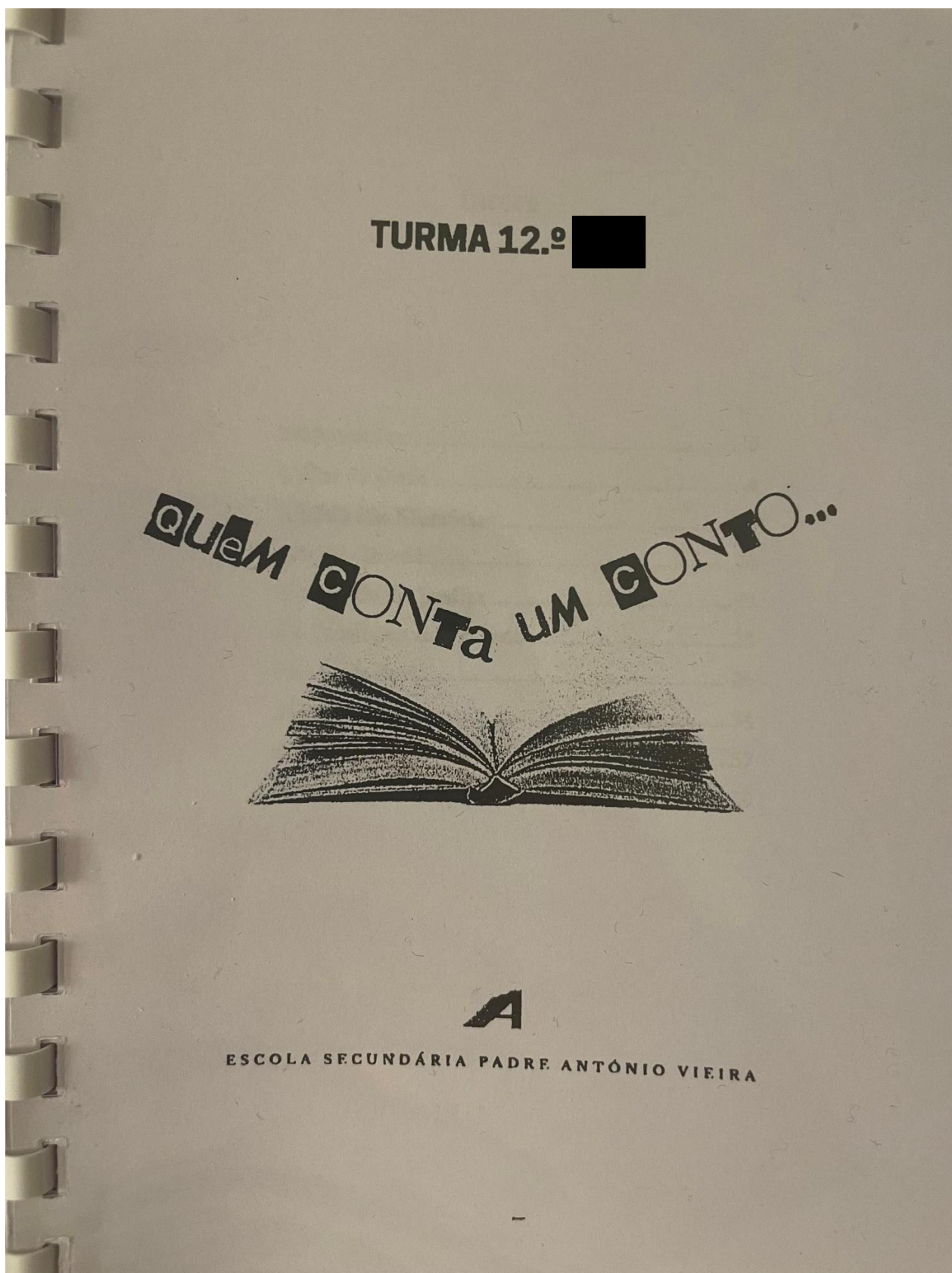
Bom trabalho!

Anexo 31 | Boletim de voto**Boletim de Voto**

Vota no teu conto preferido, tendo em conta a originalidade, a clareza do discurso, a coesão entre as ideias e a qualidade da escrita. Tem em atenção que não deves votar no teu próprio conto.

<i>A Flor de Odin</i>	<input type="checkbox"/>
<i>A Mala das Memórias</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Giroflé Giroflá</i>	<input type="checkbox"/>
<i>O Segredo do Jardim</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Os Caminhos do Passado</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Para lá da Porta</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Sala de Museu</i>	<input type="checkbox"/>

Anexo 32 | Livro com os contos dos alunos



ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
A Flor de Odin.....	4
A Mala das Memórias	13
Giroflé Giroflá	16
O Segredo do Jardim.....	19
Os Caminhos do Passado	23
Para lá da Porta.....	26
Sala de Museu	34
Sem Ver (POEMA)	37
PRÓLOGO	39

INTRODUÇÃO

Este livro pretende compilar os contos construídos pelos alunos da turma 12.º da Escola Secundária Padre António Vieira.

A ideia surge no âmbito da disciplina de Português, com o propósito de concluir a unidade didática dos contos. O objetivo foi que cada grupo desenvolvesse uma história curta, partindo da imagem que lhes foi atribuída¹. A criação do tempo, das personagens e da ação ficaria a cargo de cada grupo, desde que se respeitassem as regras do género conto.

Distribuíram-se as imagens pelos grupos de forma aleatória. No fim, cada grupo apresentou o produto final dos contos a toda a turma. Houve inclusivamente quem apresentasse os contos à escola no Dia D.

No final do livro, está presente um poema redigido por toda a turma a propósito do estudo do surrealismo. Cada aluno escreveu, o mais espontaneamente possível, uma frase, tendo por ponto de partida a única palavra a que teve acesso: a última do verso do colega anterior.

Obrigada a todos por terem colaborado neste projeto!

¹ As imagens, incluídas no corpo do texto, foram sujeitas a um efeito para que se cumprissem requisitos gráficos.

A FLOR DE ODIN

Deitada no seu leito descansa Helga enferma. Aila aproxima-se para oferecer água à mãe, que recusa. Preocupada, diz:

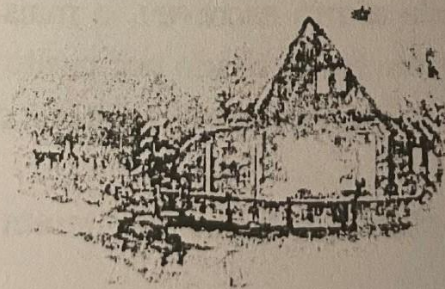
— Por favor, beba, minha mãe! Não comeu nada hoje... Não pode deixar de beber também! Há alguma coisa que possa fazer por si?

E sua mãe com voz rouca e fraca responde:

— Não consigo, minha filha... Sinto que estou a perder as forças, e os recursos estão a esgotar-se... Este inverno está muito severo... Nada resiste... Asgard está em risco! Aila, minha querida, traga-me o Manuscrito de Frigg, por favor. Está por detrás do retrato de seu pai.

— De Frigg? Nunca ouvi falar desse manuscrito...

— Sim, o Manuscrito da primeira Sahik, que um dia será teu... Contém toda a nossa sabedoria, reunida ao longo das gerações...



Anexo 33 | Guião de Aprendizagem de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO



Agrupamento de
Escolas de Alvalade

Guião de Aprendizagem

Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago

12.º ano – 2023/2024

Grupos de trabalho

Tema	Elementos do grupo
Representações do séc. XX – caracterização da cidade de Lisboa	
Tempo histórico: 1936	
Deambulação geográfica e viagem literária	
Intertextualidade – Luís Vaz de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa	
Representações do amor: a relação com Lídia e Marcenda	
Caracterização das personagens	
Linguagem, estilo e estrutura	

Objetivos do trabalho:

- Em grupo, devem **pesquisar** e **selecionar** a informação pertinente para o vosso tema. Podem partir das fontes sugeridas, mas também de pesquisa autónoma.
- Devem preparar uma **apresentação oral de 10 minutos** sobre o tema que vos foi atribuído.

- A apresentação tem de ter um suporte em *PowerPoint*.
- **Todos** os elementos do grupo têm de apresentar.
- O guião de aprendizagem é um trabalho colaborativo, logo, todos **os membros do grupo** devem ter uma **participação ativa**.
- Saibam **ouvir** e **respeitar** as opiniões dos vossos colegas.
- Valorizaremos a criatividade, espírito crítico, domínio sobre os conteúdos e a oralidade.
- **Nota importante:** no momento da apresentação, **é obrigatória** a leitura de excertos exemplificativos.

Bom trabalho.

Anexo 34 | Grelha de avaliação do guião de aprendizagem

DESCRITOR/NÍVEL	Avançado	Intermédio	Elementar	Não elementar
Apropriação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende os objetivos do trabalho. - Filtra a informação importante. - Evidencia muito bom domínio da língua. - Dispõe de uma sustentação científica sólida. - Exprime sensibilidade artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende os objetivos do trabalho. - Exibe falhas na filtragem de informação. - Evidencia bom domínio da língua. - Dispõe de uma sustentação científica sólida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende os objetivos do trabalho com ajuda da professora. - Exibe falhas na filtragem de informação. - Evidencia um domínio da língua satisfatório. - Dispõe de uma sustentação científica razoável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não compreende os objetivos do trabalho. - Exibe várias falhas na filtragem de informação. - Evidencia um domínio da língua satisfatório/mau. - Dispõe de alguma sustentação científica.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura o trabalho com rigor. - Demonstra capacidade de articular os conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura o trabalho com rigor. - Demonstra algumas fragilidades na articulação dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura do trabalho apresenta alguns defeitos. - Demonstra algumas fragilidades na articulação dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura do trabalho não é rigorosa. - Não assegura a articulação dos conteúdos.
Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita e considera as ideias dos colegas. - É tolerante na exposição e na defesa das suas ideias. - Tem iniciativa. - Realiza as tarefas que lhe competem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita e considera as ideias dos colegas. - É tolerante na exposição e na defesa das suas ideias. - Não tem iniciativa. - Oferece resistência às tarefas que lhe competem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita e considera as ideias dos colegas. - É algo intolerante na exposição e na defesa das suas ideias. - Não tem iniciativa. - Oferece resistência às tarefas que lhe competem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não considera as ideias dos colegas. - É algo intolerante na exposição e na defesa das suas ideias. - Não tem iniciativa. - Oferece resistência às tarefas que lhe competem.
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Cumpre os prazos estipulados. - Transmite de modo eficaz e claro as ideias apresentadas. - Revela autonomia na realização das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumpre os prazos estipulados. - Transmite de modo eficaz e claro as ideias apresentadas. - Revela alguma falta de autonomia na realização das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumpre os prazos estipulados. - Transmite de modo eficaz e claro as ideias apresentadas, por vezes com falhas. - Revela alguma falta de autonomia na realização das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não cumpre os prazos estipulados. - Transmite de modo pouco claro as ideias apresentadas. - Não revela autonomia na realização das tarefas.

Anexo 35 | Heteroavaliação feita pelos alunos

Trabalho de grupo – Guião de aprendizagem O ano da morte de Ricardo Reis

Heteroavaliação

Tema Caracterização da cidade de Lisboa

Grupo:

Ricardo
Maria
Luís
Paula
Clara

Descritor / Nível	A	I	E	NE
Clareza do discurso				
Domínio dos conteúdos	X			
Expressão Corporal				
Contacto visual	X			
Criatividade				
Originalidade na utilização dos recursos	X			
Fluência discursiva	X			
Correção linguística				
Estruturação do discurso		X		
Gestão do tempo				

Aspetos que podem ser melhorados:

- Melhor gestão do tempo
- Reduzir a inibição apresentada

Consideramos que o trabalho estava muito bom devido:

- à criatividade de apresentação
- ao dinamismo de apresentação
- ao brevemente do jornal síntese

Trabalho de grupo – Guião de aprendizagem O ano da morte de Ricardo Reis

Heteroavaliação

Grupo:

Tema Intertextualidade

Marcos
Luís
Paulo
João

Descritor / Nível	A	I	E	NE
Clareza do discurso				
Domínio dos conteúdos	X			
Expressão Corporal				
Contacto visual	X			
Criatividade				
Originalidade na utilização dos recursos	X			
Fluência discursiva				
Correção linguística	X			
Estruturação do discurso				
Gestão do tempo	X			

Aspetos que podem ser melhorados:

- No geral foi um bom trabalho
- Apresentaram diversos excertos ~~de~~ de vários textos, o que ajudou nas referências às obras relacionadas.



Trabalho de grupo – Guião de aprendizagem *O ano da morte de Ricardo Reis*

Heteroavaliação

Grupo:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

Tema Linguagem, estilo e estrutura

Descritor / Nível	A	I	E	NE
Clareza do discurso	X			
Domínio dos conteúdos				
Expressão Corporal		X		
Contacto visual				
Criatividade			X	
Originalidade na utilização dos recursos				
Fluência discursiva		X		
Correção linguística				
Estruturação do discurso		X		
Gestão do tempo				

Aspetos que podem ser melhorados:

- Powerpoint pouco desenvolvido;
- Podiam ter utilizado outros recursos, apesar de terem explorado bem o conteúdo;
- Boa gestão do tempo;

Trabalho de grupo – Guião de aprendizagem *O ano da morte de Ricardo Reis*

Autoavaliação

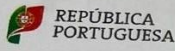
Nome: _____

Turma: 129 _____

Descritor / Nível	A	I	E	NE
Apropriação	X			
Organização	X			
Cooperação	X			
Responsabilidade	X			

Analisa os descritores que foram entregues no Teams para poderes fazer uma autoavaliação do teu trabalho.

Dificuldades sentidas: O tempo que tínhamos para realizar o trabalho e o facto do nosso tempo se englobar com os outros.

Anexo 36 | Autoavaliação feita pelos alunosREPÚBLICA
PORTUGUESAEDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃOAgrupamento de
Escolas de Aveiro

Trabalho de grupo – Guião de aprendizagem O ano da morte de Ricardo Reis

Autoavaliação

Nome:

[Redacted]

Turma:

[Redacted]

Descritor / Nível	A	I	E	NE
Apropriação	X			
Organização	X			
Cooperação	X			
Responsabilidade	X			

Analisa os descritores que foram entregues no Teams para poderes fazer uma autoavaliação do teu trabalho.

Dificuldades sentidas:

Não aprofundar demasiado a caracterização dos personagens, Lidia e Marcondes, para não entrar no tema dos outros grupos.

Anexo 37 | Trabalhos dos alunos


Nevoeiro
— Decadência e esperança —

1. Atenta na figura ao lado.

1. 1. Relaciona a expressividade dos últimos três versos do poema *Nevoeiro* com a simbologia da imagem.

Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
É a Hora!
Valete, Frates.

Fernando Pessoa, Mensagem, Porto, Porto Editora, 2020, p. 91



A imagem apresentada retrata a simbologia dos últimos três versos do poema. Isto é, no poema, Portugal encontra-se numa situação depremente, de atmosfera migratória e cinzenta, tal como é perceptível através do seu título (Nevoeiro), no entanto o sujeito poético evidencia ~~de a mesma~~ necessidade de alteração desta situação, concluindo o poema afirmando esta necessidade imediata, transmitindo a esperança nesta mudança, que deve ~~assim~~ acontecer no momento ("É a Hora!"). Desta forma, a imagem retrata a mesma situação. Num ambiente obscuro, a menina para a cortina de opacidade, vendo à sua frente todo um mundo ~~luminoso~~ luminoso e limpo, sendo que esta sentiu a necessidade da mudança deste ambiente e, ~~sentiu~~ tal como no poema, sentiu que estava na hora de o fazer.



Nevoeiro

— Decadência e esperança —

1. Atenta na figura ao lado.

1.1. Relaciona a expressividade dos últimos três versos do poema *Nevoeiro* com a simbologia da imagem.

O Portugal, hoje és nevoeiro...
É a Hora!
Vailete, Frates.

Fernando Pessoa, *Mensagem*, Porto, Porto Editora, 2020, p. 91



Que na imagem, quer no poema "Nevoeiro", existe um paradoxo entre o bom e o mau, o luminoso e o escuro. Por um lado, a parte esquerda da imagem relaciona-se com o verso "O Portugal, hoje és nevoeiro...", uma vez que se trata de um cenário escuro/cinza, que remete para a crise de identidade que Portugal estava a passar. Por outro lado, a parte direita da imagem relaciona-se com o verso "É a Hora!", porque se trata de um cenário luminoso, que remete para a esperança em como Portugal ~~isto muda~~ ^{mudança que Portugal necessita} ~~isto muda~~. Por último, a rapariga, ao abrir a cortina levando ao cenário luminoso, representa a esperança em como Portugal vai conseguir alcançar essa mudança que tanto precisa.

— Decadência e esperança —

1. Atenta na figura ao lado.

1. 1. Relaciona a expressividade dos últimos três versos do poema *Nevoeiro* com a simbologia da imagem.

Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
É a Hora!
Valete, Frates.

Fernando Pessoa, *Mensagem*, Porto, Porto Editora, 2020, p. 91



Os três últimos versos simbolizam a esperança de tempos melhores para Portugal, pois o sujeito poético acredita que os portugueses são capazes de tirar o país do nevoeiro, da decadência em que se encontra. Exatamente a mesma ideia retratada na imagem, em que alguém é tere a iniciativa de remover a névoa para acessar dias de sol, assim, ambos são incentivos para tomarmos a decisão de mudar a realidade.