

**A aprendizagem cooperativa no ensino de Português (língua materna)
e de Espanhol (língua estrangeira): uma aposta motivadora de
dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula**

Mafalda Sofia Palaio Benavente

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

Março de 2015

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

*Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.*

*Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.*

Sebastião da Gama

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, **Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva** e **Professor Doutor Alberto Madrona Fernández**, pelos ensinamentos, pela ajuda, pela disponibilidade que demonstraram ao longo deste projeto, e, especialmente, pelo incentivo e apoio nos bons e nos maus momentos.

Aos restantes professores desta instituição com quem me cruzei, pela transmissão do seu saber e da sua experiência, em particular à **Professora Doutora Maria Antónia Coutinho**, pelas palavras de alento.

À **Professora Maria do Rosário Luís** e ao **Professor Mauro Stingo**, pelos ensinamentos, cooperação e amizade, para além de terem constituído um exemplo a seguir no desempenho da profissão docente.

A todos os membros do Conselho Executivo da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino, em especial à Diretora Adjunta, **Maria do Rosário Azevedo**, que sempre se mostrou disponível. A todos os professores e funcionários da mesma escola.

Aos **alunos** da turma do 9.º 1.ª, que colaboraram neste projeto sempre de forma entusiasta, e aos restantes com os quais tive o prazer de trabalhar ao longo do ano letivo.

Aos meus pais, **Mário** e **Maria Engrácia**, pelo amor, exemplo e transmissão de valores que fizeram de mim a pessoa que hoje sou.

Ao meu querido filho **Mateus**, o meu Sol, pelo seu sorriso, pelas suas doçuras e travessuras.

Ao meu querido marido **Marco**, pelo seu amor incondicional, pelo seu apoio, companheirismo e paciência constantes. Sem ele nada seria possível.

Ao meu irmão **Carlos**, que por vezes ausente, sei que está e estará sempre presente.

À minha cunhada **Elsa**, pelo seu entusiasmo contagiante.

Aos meus cunhados **Luís** e **Tina**, pela partilha.

Aos meus sogros **José** e **Maria Alice**, por sempre me terem acolhido, e restante família.

À minha amiga **São**, por tantos anos de amizade.

À minha amiga **Sandra**, que tem estado presente na minha vida ao longo de vários anos, sempre disposta a partilhar.

Aos meus amigos, **Ana Paula**, **Arsénio**, **Vítor**, **Ana**, **Minervina**, **Pedro**, **Paula**, **Célia**, **Mónica**, **Abagadil**, **Verónica** e **J. P.**, pela força.

Por fim, a todos os companheiros de curso, em especial às minhas colegas e amigas **Alice** e **Carine**, pela troca de ideias e de afetos ao longo deste percurso.

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS (LÍNGUA MATERNA) E
DE ESPANHOL (LÍNGUA ESTRANGEIRA): UMA APOSTA MOTIVADORA DE
DINAMIZAÇÃO E ENRIQUECIMENTO DO TRABALHO EM SALA DE AULA**

MAFALDA SOFIA PALAIO BENAVENTE

RESUMO

A sociedade portuguesa e o seu ensino em particular enfrentam múltiplos desafios, entre os quais se encontram a promoção da interculturalidade e a formação de cidadãos para o século XXI. Este relatório pretende apontar a aprendizagem cooperativa como uma resposta a estas questões, para além de tentar demonstrar que a utilização desta metodologia de ensino/aprendizagem em sala de aula promove o aumento da motivação dos alunos pela dinamização e enriquecimento das atividades escolares.

No primeiro capítulo é feita a apresentação teórica da aprendizagem cooperativa por meio de uma breve perspetiva histórica acerca da presença da cooperação no ensino, da sua definição e de uma exposição das suas vantagens em vários domínios. São ainda destacados os fatores a ter em conta para que a sua implementação obtenha resultados positivos. No segundo capítulo caracteriza-se a escola onde teve lugar a componente prática do estágio e a turma para a qual foram desenvolvidas sequências didáticas relacionadas com o tema deste relatório. No último capítulo, descreve-se a experiência relativa à referida componente prática, que contempla a observação de aulas, a produção de atividades cooperativas nas disciplinas de Português e de Espanhol, segundo os fundamentos expostos na primeira parte deste trabalho, e uma reflexão acerca dos resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: *aprendizagem cooperativa; trabalho em grupo; metodologia de ensino/aprendizagem; cidadania; interculturalidade; competências sociais.*

**COOPERATIVE LEARNING IN THE TEACHING OF PORTUGUESE (NATIVE LANGUAGE)
AND SPANISH (FOREIGN LANGUAGE): A MOTIVATIONAL CHALLENGE TO ACHIEVE
DYNAMIC AND ENRICHED CLASSROOM WORK**

MAFALDA SOFIA PALAIO BENAVENTE

ABSTRACT

The Portuguese society and its education in particular face now multiple challenges. Among those are the promotion of intercultural relations and the founding of twenty-first century citizens. This report intends to show cooperative learning as a response to these issues. In addition tries to demonstrate that the use of this teaching methodology in the classroom promotes the increase of student's motivation through dynamic and enriched school activities.

In the first chapter is made a theoretical presentation of cooperative learning through a brief historical perspective about the presence of cooperation in education, its definition and an explanation of its advantages in several domains. The factors to be taken into account so that its implementation achieves positive outcomes are also highlighted. The second chapter presents the school where the practical component of the internship took place and the class for which lessons, related to the topic of this report, were developed. The last chapter describes the experience of the referred traineeship. This includes classroom observation, the cooperative activities production for Portuguese and Spanish subjects, according to the grounds exposed in the first part of this work, and a reflection regarding the obtained outcomes.

KEYWORDS: *cooperative learning; group work; teaching methodology; citizenship; intercultural; social skills.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1: Aprendizagem cooperativa, uma metodologia de ensino.....	3
1. 1. Cooperação para a cidadania e para a interculturalidade	3
1. 2. Cooperar para aprender: perspetiva histórica	5
1. 3. Definição de aprendizagem cooperativa.....	6
1. 4. Vantagens da cooperação na aprendizagem	8
1. 5. A aprendizagem cooperativa nos documentos orientadores do ensino básico em Portugal	10
1. 6. Métodos de aprendizagem cooperativa	11
1. 7. Aplicação prática da aprendizagem cooperativa	14
1. 7. 1. O papel do professor	16
1. 7. 2. A disposição da sala de aula	19
1. 7. 3. Os grupos cooperativos	20
1. 7. 4. Dificuldades na implementação da aprendizagem cooperativa	22
Capítulo 2: Apresentação da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino	23
2.1. Caracterização da turma	24
Capítulo 3: Prática de ensino supervisionada	26
3.1. Observação de aulas	26
3.2. Aprendizagem cooperativa: pré-implementação	27
3.2.1. Diagnóstico de competências sociais.....	27
3.2.2. Planificação das sequências didáticas.....	30
3.3. Aprendizagem cooperativa: implementação	32
3.3.1. Sequência didática de Português - Debate: livro impresso vs. livro digital	33
3.3.2. Sequência didática de Português - Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro	35
3.3.3. Sequência didática de Espanhol - <i>¡Vida sana!</i>	36
3.3.4. Sequência didática de Espanhol - <i>¡Nos vamos de concierto!</i>	37
3.4. Aprendizagem cooperativa: pós-implementação	39
3.5. Reflexões finais.....	43
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ÍNDICE DE QUADROS.....	52
ÍNDICE DE GRÁFICOS	52

ANEXOS	53
Anexo 1 - Questionário de diagnóstico de competências sociais	54
Anexo 2 - Inquérito individual	55
Anexo 3 - <i>Ranking</i> de alunos para constituição dos grupos cooperativos.....	56
Anexo 4 - Constituição dos grupos cooperativos	56
Anexo 5 - Grelha de diagnóstico de expressão oral	57
Anexo 6 - Plano de aula 1: “Debate: livro impresso vs. livro digital”	58
Anexo 7 - Plano de aula 2: “Debate: livro impresso vs. livro digital”	60
Anexo 8 - Apresentação da constituição das equipas à turma	63
Anexo 9 - Vídeo disponível <i>online</i> : argumentação.....	63
Anexo 10 - Banda desenhada: argumentação	64
Anexo 11 - Vídeo disponível <i>online</i> : debate.....	64
Anexo 12 - Texto: “O futuro do livro – <i>e-book</i> vs. papel”	65
Anexo 13 - Ficha de trabalho: conectores discursivos	66
Anexo 14 - Regras de interação oral para utilização em trabalho cooperativo (método Controvérsia Criativa).....	67
Anexo 15 - Texto: “A eterna questão do livro”	68
Anexo 16 - Grelha de diagnóstico de expressão escrita	69
Anexo 17 - Plano de aula 1: “Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro”	70
Anexo 18 - Plano de aula 2: “Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro”	72
Anexo 19 - Apresentação da constituição das equipas à turma, com inclusão dos respetivos nomes.....	73
Anexo 20 - Banda desenhada: enquadramento histórico do tema da sequência didática	73
Anexo 21 - Transcrição de texto áudio: “O Amor de Pedro e Inês”	74
Anexo 22 - Ficha de perguntas para resolução em grupos cooperativos (método Verificação em Pares).....	75
Anexo 23 - Ficha de trabalho para resolução em grupos cooperativos (método Aprendendo Juntos)	76
Anexo 24 - Classificações de cada grupo e respetivos cálculos	80
Anexo 25 - Pódio	80
Anexo 26 - Certificado	81
Anexo 27 - Plano de aula: <i>¡Vida sana!</i>	82
Anexo 28 - Principais características da dieta mediterrânica; atividade de reforço lexical....	84
Anexo 29 - Ficha de perguntas (adaptação do método Verificação em Pares)	85
Anexo 30 - Texto áudio: “¿Qué quieren comer Juan y Ana?”	87

Anexo 31 - Plano de aula 1: “¡Nos vamos de concierto!”	88
Anexo 32 - Plano de aula 2: “¡Nos vamos de concierto!”	90
Anexo 33 - Plano de aula 3: “¡Nos vamos de concierto!”	92
Anexo 34 - Plano de aula 4: “¡Nos vamos de concierto!”	94
Anexo 35 - Apresentação da constituição das equipas à turma	95
Anexo 36 - Apresentação de imagens alusivas ao tema da sequência didática	95
Anexo 37 - Vídeo disponível <i>online</i> : instrumentos e géneros musicais; atividade de compreensão oral	96
Anexo 38 - Advérbios de modo: apresentação teórica	97
Anexo 39 - Pretérito <i>pluscuamperfecto</i> : apresentação teórica	98
Anexo 40 - Texto: “ <i>Los Maná</i> ”; exercício gramatical	99
Anexo 41 - Vídeos disponíveis <i>online</i> : <i>tango, sevillanas e salsa</i> ; principais características destas manifestações artísticas.....	100
Anexo 42 - Regras de funcionamento do método cooperativo STAD	101
Anexo 43 - Identificação para colocação em secretária, com função a desempenhar.....	101
Anexo 44 - Ficha de trabalho para resolução em grupos cooperativos (método STAD)	102
Anexo 45 - Miniteste individual (método STAD)	106
Anexo 46 - Grelha de diagnóstico de expressão escrita	108
Anexo 47 - Classificações de cada grupo e respetivos cálculos	109
Anexo 48 - Pódio	109
Anexo 49 - Certificado	110
Anexo 50 - Questionário de autoavaliação	111
Anexo 51 - Inquérito final.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

EPE - Entidade Pública Empresarial

ESPA - Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino

MCPEB - Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico

ONU - Organização das Nações Unidas

PEEB - Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PPEB - Programa de Português do Ensino Básico

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

STAD - *Student Teams Achievement Divisions*

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

O objeto de estudo incidiu sobre os aspetos teóricos da aprendizagem cooperativa e respetiva aplicação prática em sala de aula nas disciplinas de Português e de Espanhol. Esta componente de cariz empírico, que será doravante denominada por Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorreu na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino, situada na Póvoa de Santo Adrião, Odivelas, Lisboa, ao longo do ano letivo de 2013-2014.

A eleição desta temática teve como génese a convicção pessoal de que a aposta na utilização estruturada de métodos que privilegiem a cooperação na aprendizagem, por oposição a processos que valorizem o individualismo e a competição entre os alunos, conduz a resultados benéficos para o sistema de ensino, para o rendimento académico dos alunos e para a sua formação pessoal. Estes proveitos são visíveis tanto a curto prazo, por meio do aumento da motivação dos estudantes pela dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula, como a médio e longo prazo, na “construção” de melhores alunos, indivíduos e cidadãos. Neste sentido, Bessa e Fontaine (2002) consideram que a aprendizagem cooperativa constitui uma resposta aos desafios económicos e sociais que se verificam nas denominadas sociedades pós-modernas em que vivemos, onde se exige uma revalorização das competências sociais dos indivíduos como cidadãos ativos que sabem agir coletiva e democraticamente. Ou seja, a escola não deve ter como único objetivo a preparação de futuros intervenientes no mercado de trabalho, uma vez que deste modo se fomentará a passividade e obediência dos estudantes em detrimento da criatividade e da iniciativa.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três partes.

Na primeira é organizada uma abordagem de cariz teórico ao tema, começando por salientar-se a cooperação como resposta aos desafios colocados por uma sociedade em transformação. Seguem-se uma perspetiva histórica acerca da presença da aprendizagem cooperativa no ensino, a apresentação da definição desta metodologia, sob a perspetiva de diferentes autores, e uma exposição das suas inúmeras vantagens. Depois, são referenciados dados relativos à presença da aprendizagem cooperativa nos documentos orientadores do ensino básico em Portugal e apresentados alguns métodos que se encontram ao dispor do docente para a realização de atividades cooperativas. Por fim, são observados os elementos essenciais para o sucesso da sua implementação em sala de aula, tais como o papel do professor, a definição dos grupos cooperativos e a disposição da sala de aula. Não deixam de ser elencadas as dificuldades e riscos inerentes à execução desta metodologia.

A segunda parte é dedicada à apresentação da instituição de ensino onde foi realizada a PES, a sua história, identidade, projeto educativo, recursos e o meio onde se insere. É feita ainda a caracterização da turma que foi objeto de práticas letivas nas disciplinas de Português e de Espanhol.

Por último, descreve-se a experiência da PES, ao nível da observação de aulas e da aplicação prática da aprendizagem cooperativa. No final apresentam-se conclusões, baseadas numa reflexão sobre os objetivos alcançados, quer pela análise de resultados no que concerne ao desempenho escolar dos alunos, quer pela aferição da opinião dos estudantes, antes e depois da realização de atividades com as quais não estavam familiarizados.

Capítulo 1: Aprendizagem cooperativa, uma metodologia de ensino

1. 1. Cooperação para a cidadania e para a interculturalidade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de Dezembro de 1948, documento adotado pela ONU no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, teve como finalidade principal garantir uma existência digna a todos os seres humanos. No que concerne à educação, para além de proclamar o direito a um sistema de ensino acessível a todos, o n.º 2 do artigo 26.º refere que "[a] educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz." Isto significa que a função da escola, para além da transmissão de conteúdos nas mais variadas áreas científicas, passa também por disponibilizar condições para que os alunos possam desenvolver a sua personalidade aos níveis cultural e ideológico. Neste sentido, o Relatório da UNESCO, conhecido como Relatório Delors (1996:11), refere que “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” O mesmo documento enumera os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer (conhecimento); aprender a fazer (procedimentos); aprender a ser (identidade); e aprender a viver juntos (convivência). Em Almeida (2010) é defendido que a construção de um mundo mais altruísta deve iniciar-se pela educação infantil, que deverá incutir nas crianças, o mais cedo possível, valores positivos como o dar, ajudar e partilhar. O autor considera que isto será conseguido pelo ensino em que as crianças convivem, trabalham e brincam juntas, partilhando recursos, ideias, objetivos e sentimentos.

De acordo com o dicionário *online* da Porto Editora, entende-se por cooperação “o ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o

desenvolvimento de um campo do conhecimento.”¹ Para que esta união de esforços seja possível terá que ser promovida a liberdade de opinião e de expressão, a valorização da diferença, o respeito pela opinião dos outros, o espírito crítico, e a participação de todos na resolução de problemas, resultando daqui a construção de uma sociedade democrática cada vez mais eficiente e justa. A este respeito, Gomes (2004) referencia que a escola deve funcionar como um espaço privilegiado de aprendizagem dos valores da democracia representativa que se caracteriza pela existência de um Estado de Direito que assume a separação dos poderes político, legislativo e judicial, e da qual o pluralismo político e a liberdade de opinião constituem pilares fundamentais. O autor considera que o enraizamento destes valores nas gerações futuras só será possível se as escolas promoverem a compreensão e análise crítica dos valores democráticos e humanistas.

Por outro lado, Portugal é, como o comprovam diferentes estudos e estatísticas do SEF disponíveis no sítio desta entidade², um país de emigrantes e um país de imigrantes. Resulta daqui uma sociedade multicultural, onde coabitam cidadãos de diferentes origens, que se quer cada vez mais intercultural. Ou seja, a integração da imigração deve caracterizar-se por políticas de acolhimento que propiciem um ambiente salutar de partilha cultural, económica e social. A este respeito, na publicação do ACIME (2004:11), é referido que “[n]ão é a multiculturalidade das sociedades que se constitui como novo factor, é a consciência dessa multiculturalidade que é nova; as trocas comerciais e a coexistência de pessoas de diferentes origens num mesmo espaço geográfico foi uma constante ao longo dos séculos, mas a escala e o ritmo da mobilidade aumentaram exponencialmente.” Silva e Gonçalves (2011:84) afirmam que as escolas, neste contexto, devem ser "o ponto de encontro de culturas, o ponto de partida para outras culturas."

Como consequência, as instituições escolares e os professores terão que estar preparados para os desafios que estes novos paradigmas lhes apresentam, para que, efetivamente, se promova a interculturalidade e a cidadania ativa como pilar de uma sociedade em constante mutação. Martins e Mogarro (2010:196) defendem que na

¹ <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

² <http://rem.sef.pt/PagesPT/EstudosNacionais.aspx>

educação para a cidadania no século XXI “deverá promover-se a auto-afirmação (ou assertividade); a cooperação e colaboração, a tolerância, a autonomia, o espírito crítico, a responsabilidade pelas escolhas, a equidade e ainda a promoção da participação na vida da escola e da comunidade, bem assim como a capacidade de resolução não violenta de conflitos, através da utilização de meios pacíficos, como sejam os processos de negociação, mediação e diálogo.”

1. 2. Cooperar para aprender: perspectiva histórica

O recurso à colaboração entre indivíduos como meio para melhorar os resultados do ensino/aprendizagem não constitui, nos nossos dias, uma ideia inovadora na sua essência, como se comprovará neste ponto.

São expostas de seguida algumas referências enumeradas em Lopes e Silva (2009), que vão desde alguns séculos antes de Cristo até ao início do século XX. Assim, elementos comuns à utilização de métodos de aprendizagem cooperativa, como hoje a entendemos, encontram-se presentes em diversas passagens de escritos antigos, como o Talmude e a Bíblia, e no processo de ensino de personalidades do período clássico, de que são exemplo Sócrates ou Quintiliano. Na Idade Média e no Renascimento são identificadas diversas obras e relatos de experiências com recurso a metodologias que se enquadram neste tipo de aprendizagem. Por exemplo, no processo de ensino de um ofício nos grêmios de artesãos era reconhecida a importância do trabalho em pequenos grupos, sendo que os aprendizes mais hábeis ensinavam os menos experimentados. Entrando na Idade Moderna, destaca-se a obra de 1797, *Uma experiência em educação*, do pedagogo britânico Andrew Bell, que relata uma experiência levada a cabo na Índia, na qual os alunos que mais sabiam ensinavam os restantes. Este método foi, posteriormente, difundido em Inglaterra, sendo, em 1811, aplicado num grande número de escolas. João Crisóstomo de Couto e Melo, no ano de 1815, adaptou o método de ensino inglês acima referido em escolas militares portuguesas. Nos Estados Unidos, entre 1870 e 1900, o coronel Francis Parker, superintendente das escolas públicas em Quincy, Massachussets, difundiu com

grande sucesso a aprendizagem cooperativa nas escolas deste Estado, sustentando que as crianças são colaboradores naturais. O filósofo e pedagogo John Dewey, na obra *Democracy and education* (1916), afirmava que, na escola, os professores e os alunos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, num ambiente de partilha.

Em Portugal, destaque para Sebastião da Gama que entre 1948 e 1949, durante o seu estágio para professor, refletiu sobre a profissão docente no seu *Diário*. Em Gama (2011:117), o autor apresenta ideias que sugerem a cooperação como elemento indispensável nos seus métodos de ensino/aprendizagem, ao enunciar que “[e]les [alunos] pedem, gostam de ouvir o que os companheiros escreveram e é mais estimulante isto do que a competição, a luta pelo primeiro lugar. Em vez da concorrência haverá a admiração, o entusiasmo, o amor pelo que fazem os que vivem e trabalham connosco.” Também defende que quanto maior for a “voz” por si dada aos alunos, maiores serão os frutos colhidos por estes, e que, para que o indivíduo seja capaz de tomar decisões com total autonomia, deve ser educado de modo a desenvolver o espírito crítico.

A aprendizagem cooperativa ganhará um novo fôlego durante a segunda metade do século XX, através das obras de Johnson e Johnson (1975), Sharan e Sharan (1976) e Aronson *et al* (1978), entre outros, que conferiram a esta metodologia um crescimento sustentado. A partir daqui irão surgir inúmeros trabalhos científicos e obras de âmbito diverso que levaram à definição atual de aprendizagem cooperativa, alguns dos quais serão mencionados ao longo deste relatório.

1. 3. Definição de aprendizagem cooperativa

O contributo de vários autores para o que se entende hoje como definição de aprendizagem cooperativa, desenvolvido ao longo dos últimos anos, é exposto de seguida. Para tal enunciam-se diversas perspetivas, relacionando-se as diferentes opiniões ao nível da identificação de ideias em comum e da descrição da evolução deste conceito.

A aprendizagem cooperativa é definida em Lopes e Silva (2009:4) como uma “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” A inclusão do termo “metodologia” é importante na medida em que evidencia a existência de um conjunto de princípios e procedimentos a serem seguidos para que se atinjam determinados propósitos.

Por sua vez, Almeida (2010) acrescenta que numa atividade cooperativa os resultados, que deverão ser benéficos para todos os alunos, provêm da união da soma das suas competências individuais. Este autor assinala ainda que a existência de um ambiente calmo e harmonioso, e a participação de todos os alunos, sem exclusão de ninguém, independentemente da sua etnia, religião, habilidades ou competências pessoais, é indispensável. Monereo e Gisbert (2005) também defendem a ideia de que as diferenças entre os alunos (heterogeneidade) devem ser utilizadas na aprendizagem cooperativa, sob uma perspetiva positiva que facilita a aprendizagem. A conclusão de que a cooperação é benéfica para todos é reforçada por Pujolàs (2009), ao opinar que o trabalho em equipa deve ser considerado como algo que se aprende, constituindo, portanto, mais um conteúdo de aprendizagem.

Numa perspetiva mais recente, Slavin (2014) refere-se à aprendizagem cooperativa como resultado da aplicação de estratégias de ensino/aprendizagem, nas quais os estudantes trabalham e aprendem em conjunto, adindo o facto de poder ser utilizada em qualquer disciplina ou nível de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior.

Embora no presente trabalho sejam apenas utilizados métodos de aprendizagem cooperativa, será importante distinguir as definições de aprendizagem cooperativa e de aprendizagem colaborativa, no sentido de evitar possíveis interpretações erróneas. Mariño (2011) defende que ambas se baseiam no mesmo princípio basilar: o trabalho de diferentes indivíduos para alcançar objetivos comuns. No entanto, a autora refere que as divergências residem em fatores técnicos de processo, chamando à atenção de que na aprendizagem colaborativa existem menos regras impostas pelo professor. Deste facto resulta, por exemplo, uma maior liberdade

na escolha e distribuição das tarefas a realizar por parte dos alunos, face a métodos de aprendizagem cooperativa.

Em suma, a aprendizagem cooperativa vai muito além da simples divisão da turma em grupos de trabalho. Apresenta-se, em baixo, uma tabela comparativa que ilustra o exposto.

Quadro 1: Grupos cooperativos vs. grupos tradicionais

Grupo cooperativo	Grupo tradicional
Interdependência positiva	Interdependência inexistente
Responsabilidade individual	Falta de responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Liderança individual
Responsabilidade de grupo	Responsabilidade individual
Tarefa e processo	Importância da tarefa
Aprendizagem de competências sociais	As competências sociais são ignoradas
Observação/intervenção docente	O professor ignora os grupos
Autoavaliação de grupo	Não há autoavaliação

Fonte: Adaptado de Monereo e Gisbert (2005:16).

A interpretação correta desta metodologia implica a partilha de materiais e ideias entre os alunos, que devem participar, atuar como parceiros e entreajudar-se tendo em vista a concretização de metas comuns. A heterogeneidade será preferencial, na medida em que potencia a soma das diferentes competências individuais. Para além disso, a implementação deste tipo de atividades obedece a uma estruturação de procedimentos, definida pelo professor, que se adequa ao nível de ensino e aos objetivos que se pretendam atingir.

1. 4. Vantagens da cooperação na aprendizagem

A aprendizagem cooperativa afigura-se como uma alternativa ao sistema tradicional de ensino/aprendizagem, no qual predominam atividades de carácter

individualista ou competitivo. Na segunda abordagem, o professor é o agente encarregado de transmitir conhecimentos e os alunos simples receptores de conteúdos, não se proporcionando relações aluno-aluno. Em oposição, enumeram-se, de seguida, um conjunto alargado de proveitos da aprendizagem cooperativa em vários domínios, que vão desde a promoção da liberdade de opinião e de expressão até à valorização da diferença, passando pelo aumento da motivação dos estudantes e pelo desenvolvimento do seu espírito crítico, autoestima e autonomia.

As vantagens ao nível motivacional e cognitivo são defendidas em Bessa e Fontaine (2002). Na **perspetiva motivacional**, estes autores referem que a valorização dos objetivos do grupo, fundamentais para atingir objetivos individuais, conduz a uma interdependência entre os alunos que, por sua vez, leva a que estes se esforcem e incentivem os colegas. Por outro lado, a afetividade é indicada igualmente como um fator muito importante na cooperação entre indivíduos, ou seja, não é apenas o interesse pessoal que impera no relacionamento entre os alunos, existindo também preocupação com o próximo. A utilização de recompensas externas, por exemplo através do reconhecimento público dos sucessos individuais ou grupais, também são consideradas relevantes. Relativamente à **perspetiva cognitiva**, são enumeradas vantagens ao nível das diferentes competências existentes no interior dos grupos. Contudo, esta situação apenas se revelará benéfica com a participação ativa de todos os elementos do grupo, pois é esta interação positiva que conduz à aprendizagem. Ou seja, a estruturação e desenvolvimento das tarefas, em que os alunos trabalham em conjunto levando ao confronto sociocognitivo, são fundamentais. Este conflito cognitivo, criado pelo debate de pontos de vista diferentes, permitirá aos alunos com desempenhos académicos mais baixos beneficiarem da interação com alunos com melhor performance, verificando-se também a situação inversa. Quer isto dizer que o aluno mais competente é obrigado a rever e a reavaliar as suas posições de modo a poder apresentar as mesmas.

Por sua vez, Lopes e Silva (2009) dividem as principais vantagens da utilização e desenvolvimento de competências de trabalho associadas à aprendizagem cooperativa em quatro domínios: **benefícios sociais**, através da promoção de relações interpessoais, troca e síntese de ideias, uso eficiente da comunicação, escuta ativa,

aceitação das diferenças, respeito pela opinião dos outros e gestão de conflitos; **benefícios psicológicos**, onde se destacam o aumento da autoestima, motivação e satisfação do aluno com o processo de aprendizagem; **benefícios académicos**, com o estímulo do pensamento crítico e clarificação de ideias pela discussão e debate, o desenvolvimento de competências de expressão oral e a criação de um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; **benefícios de avaliação**, ao proporcionar ao professor formas de avaliação alternativas, quer ao nível de grupo quer ao nível individual, ao mesmo tempo que permite aos alunos receberem informação mais regular sobre a evolução da sua aprendizagem.

1. 5. A aprendizagem cooperativa nos documentos orientadores do ensino básico em Portugal

O Ministério da Educação indica, para todas as disciplinas de todos os níveis de ensino, documentos curriculares de referência e de apoio (programas e metas curriculares). Como se constata na publicação do ACIME (2004:5), “a cooperação surge como uma competência transversal fundamental, omnipresente em todos os documentos definidores do currículo nacional do ensino básico.” De seguida são expostas algumas menções que comprovam esta afirmação.

No que se refere à gestão das atividades em sala de aula, por parte do professor, o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), elaborado pelo Ministério da Educação (2009:146), sugere a criação de oportunidades de aprendizagem variadas, entre as quais referencia a “[c]onstrução de um contexto de aprendizagem cooperativo que ajude o aluno a tornar-se confiante e competente no uso da linguagem falada.” Também a este respeito, o Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico (PEEB), elaborado pelo Ministério da Educação (1997:31), aponta “a criação de grupos cooperativos, cujos pressupostos assentam não tanto em realizar uma tarefa como grupo, mas antes em aprender algo como grupo, atendendo à diversidade de ritmos e formas de aprendizagem de cada um dos seus elementos.”

Por outro lado, destaca-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), elaborado pelo Conselho da Europa (2001), que visa harmonizar o ensino/aprendizagem das diversas línguas europeias, constituindo a base para a elaboração de programas e outros instrumentos de orientação e avaliação curriculares. Neste sentido, este trabalho é apresentado como documento de apoio para a disciplina de Espanhol. No QECRL (2001:19) afirma-se que “[n]uma abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” Esta valorização da diversidade cultural, como fator de enobrecimento do cidadão, converge com a ideia da cooperação para a cidadania e para a interculturalidade, descrita no ponto inicial deste relatório.

Conclui-se, pelo exposto, que a utilização da cooperação, como uma mais-valia no ensino/aprendizagem de Português e de Espanhol, se encontra referenciada nos diversos documentos orientadores definidos pela tutela. Caberá aos diferentes agentes responsáveis pela educação, difundir e aplicar estas recomendações, como forma de dinamizar e enriquecer o trabalho em sala de aula.

1. 6. Métodos de aprendizagem cooperativa

De acordo com Bessa e Fontaine (2002), desde os anos setenta do século XX têm proliferado modelos e métodos de pedagogia cooperativa, tendo sido realizados vários estudos com o objetivo de medir os níveis de eficácia de cada um deles, em termos de resultados escolares e do desenvolvimento psicossocial dos alunos. Esta variedade de métodos ao dispor do professor é importante pois permite uma adaptação a diferentes situações de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita o enriquecimento do trabalho em sala de aula pela diversificação das atividades a propor aos alunos. Esta dinamização aumentará o entusiasmo dos estudantes perante novos desafios. Jesus (2008) refere que os docentes podem influenciar os seus alunos para que estes participem nas atividades letivas e obtenham bons resultados escolares, e

entre as diferentes estratégias propostas está a utilização de metodologias de ensino/aprendizagem diferenciadas, com o objetivo de tornar a explicação dos conteúdos mais compreensível e apelativa.

Serão descritos e justificados, de seguida, os métodos utilizados no âmbito da PES, que se encontram inseridos nas sequências didáticas de Português e de Espanhol, detalhadas no capítulo 3.

A **Controvérsia Criativa**, idealizada por David e Roger Johnson, é indicada em Lopes e Silva (2009) como uma forma de potenciar o debate de ideias em sala de aula pela utilização do conflito cognitivo de modo construtivo. De acordo com estes autores, a principal diferença face ao debate tradicional consiste na procura do consenso. Para a implementação deste método, o docente deverá apresentar um problema aos alunos e, depois de uma preparação prévia, cada grupo cooperativo será dividido iniciando-se uma discussão em díade. Deste modo, trabalhar-se-ão competências como a capacidade de raciocínio, escuta ativa, argumentação, persuasão, pensamento crítico ou as relações interpessoais. No final, os elementos de cada grupo deverão ter a capacidade de chegar a um consenso e sintetizar as ideias que levaram à decisão final. O PPEB (2009:113) enuncia que “[n]o domínio específico da comunicação oral, os alunos expõem e comparam ideias, desenvolvem raciocínios e pontos de vista, argumentam e contrapõem opiniões, analisam e avaliam as intervenções de outros.” Esta afirmação constituiu o ponto de partida para a utilização deste método numa sequência didática de Português.

No método **Verificação em Pares** trabalha-se, segundo Lopes e Silva (2009), de modo alternado, primeiro em pares e depois em grupo. Os autores defendem que o trabalho em pares potencia o envolvimento na tarefa. A sua implementação implica a divisão das equipas de quatro elementos em dois pares, sendo que cada par terá um aluno A e um aluno B. Será depois apresentada uma ficha de perguntas em que os alunos A e B respondem às questões alternadamente. No final os dois pares trabalham em conjunto, comparando as respostas dadas.

O método **Aprendendo Juntos** foi desenvolvido por David e Roger Johnson na Universidade do Minnesota. Em Bessa e Fontaine (2002) descreve-se a sua

implementação através da realização de fichas de trabalho por grupos de 4-5 elementos, sendo que a avaliação incidirá apenas sobre o trabalho da equipa. A sua idealização tem como base o princípio de que a contribuição individual é importante, mas cada elemento deverá interiorizar que o seu esforço ajudará ao sucesso do grupo.

Foram utilizados, na mesma sequência didática de Português, os dois últimos métodos cooperativos descritos: **Verificação em Pares** e **Aprendendo Juntos**, com o objetivo de diversificar as atividades. O PPEB (2009:142) menciona que “[o]s percursos pedagógicos a desenhar têm como objectivo prioritário maximizar as condições e as oportunidades de sucesso dos alunos. Para isso, é importante que contemplem contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos.” No primeiro método pretendeu-se obter um maior grau de envolvimento na tarefa por parte dos alunos, por sua vez, a realização de uma ficha de trabalho em equipa, de acordo com o segundo método, procurou incutir nos estudantes técnicas de interação positiva em grupo e o reforço das suas competências sociais. Ambos estão de acordo com o PPEB (2009:136) que indica como fundamental a “criação de oportunidades para que, na aula, os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contacto com os textos e se tornem sujeitos autónomos no e pelo acto de dizer, de ler ou de escrever, bem como na construção e partilha de uma cultura literária.”

O **STAD – *Student Teams Achievement Divisions*** – foi desenvolvido por Robert Slavin nos anos 70 do século XX, e, de acordo com Bessa e Fontaine (2002), foi um dos métodos de aprendizagem cooperativa desenvolvidos na Universidade de Johns Hopkins, nos Estados Unidos da América, que no seu conjunto se denominam *Student Team Learning* (STL). De acordo com Slavin (1996) em Bessa e Fontaine (2002), a estrutura de implementação do STAD inclui a apresentação da matéria, seguindo-se o trabalho em grupo sobre ela, sendo que os melhores alunos deverão auxiliar os que têm mais dificuldade. Depois, todos os estudantes são avaliados de forma individual, sendo a classificação reflexo da melhoria dos resultados face a uma classificação de base. Ou seja, pretende-se avaliar o modo como o trabalho em grupo ajuda os alunos a melhorar os seus resultados anteriores, que podem ser medidos através dos testes de avaliação realizados em períodos precedentes, por exemplo. O desempenho do grupo provirá, não só, dos resultados do trabalho efetuado pela equipa, mas,

essencialmente, pela soma das avaliações individuais. Segundo Bessa e Fontaine (2002), o facto do sucesso do grupo estar dependente das contribuições individuais de cada elemento, faz com que aumente a responsabilização individual e a pressão intergrupar. No PEEB (1997:9) encontram-se expressos alguns objetivos gerais da disciplina de Espanhol para alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico: “desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido de responsabilidade e da autonomia”; e “progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.” Ambos vão ao encontro do método **STAD**, justificando a sua eleição para uma sequência didática de Espanhol. Para além de reforçar a interdependência positiva entre os elementos de grupo, acrescenta-se ao método **Aprendendo Juntos** a avaliação individual dos alunos, resultando daqui o aumento da responsabilidade individual e o combate à “preguiça” de alguns estudantes. Por outro lado, este método propicia situações comunicacionais em língua espanhola, como exposto no PEEB (1997:30) ao referir-se que “o trabalho de pares e de grupo [...] permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica” e no QECRL (2001:217) em que se menciona que “a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto” potencia a comunicação como parte integrante das tarefas.

1. 7. Aplicação prática da aprendizagem cooperativa

A aplicação da aprendizagem cooperativa em sala de aula constitui um desafio para o professor e para os alunos, e o seu sucesso depende da existência de alguns fatores enumerados neste ponto. São ainda pormenorizados o papel do docente, a disposição da sala de aula e a melhor forma de definição dos grupos cooperativos. Abordam-se também algumas dificuldades com que se poderá deparar o professor durante a execução das atividades cooperativas, e o modo como se poderão superar.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), a colocação em prática da aprendizagem cooperativa obedece a uma estruturação de procedimentos na qual

terão que estar presentes cinco elementos: interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora; competências sociais; avaliação de grupo.

Estes autores descrevem as principais ideias subjacentes aos referidos cinco elementos, expondo-se as mesmas em seguida.

A **interdependência positiva** implica que os alunos tenham a noção de que a aprendizagem depende da entajuda entre todos, ou seja, o sucesso individual está dependente do sucesso coletivo. Este princípio leva a que o trabalho em pequenos grupos maximize a aprendizagem de todos os membros, por meio da partilha de ideias, recursos, apoio e celebração dos resultados obtidos. Este conceito diferencia-se da interdependência negativa, em que o sucesso individual é conseguido pela redução do sucesso de um ou mais colegas, ou da independência, em que o trabalho de um aluno é isolado e não tem ligação com o trabalho dos seus colegas. No trabalho em grupo onde um ou mais alunos trabalhem e os outros se “encostem”, verifica-se apenas uma dependência destes face aos primeiros, mas não o contrário.

A **responsabilidade individual e de grupo** têm como finalidade atribuir objetivos ao grupo, mas também a todos os seus membros, de maneira a que a falha no cumprimento de uma parte leve ao insucesso do todo. Esta situação evita a falta de trabalho e empenho de algum elemento.

A promoção do sucesso entre os alunos, em que uns encorajam os outros por incentivos e elogios, faz-se através da **interação estimuladora** realizada face a face. A explicação oral de como se resolvem problemas, a discussão sobre a natureza de conceitos ou a relação do assunto em questão com aprendizagens anteriores, são muito importantes neste contexto.

Relativamente às **competências sociais**, estas são essenciais para o funcionamento do trabalho em grupo, e entre as mais relevantes estão o saber escutar e esperar pela sua vez para falar, aceitar diferenças, saber elogiar os outros, partilhar materiais e ideias, e gerir o sucesso. Questões como a liderança, a tomada de decisões,

as relações de confiança, a comunicação e a gestão de conflitos deverão ser assumidas pelos alunos como preponderantes para o bom funcionamento do trabalho em equipa.

Por fim, a **avaliação de grupo** será muito importante para verificar se os alunos aprenderam os conteúdos e desenvolveram habilidades cognitivas e interativas. O resultado da avaliação incidirá sobre todo o grupo e de maneira individual sobre cada aluno.

1. 7. 1. O papel do professor

Neste ponto, explanam-se algumas ideias acerca do papel fundamental do professor para que a aprendizagem cooperativa seja aplicada de forma eficiente, desde a passagem de uma maior autonomia para os alunos até à elaboração das sequências didáticas, que deverão coordenar atividades cooperativas com outras de carácter expositivo.

Começando por uma vertente de âmbito técnico, Lopes e Silva (2009) defendem que o docente deverá elaborar sequências didáticas com base em três etapas: pré-implementação; implementação; pós-implementação.

Na fase de **pré-implementação**, estes autores indicam que deverão ser definidos os conteúdos a aprender, os objetivos a atingir, a distribuição de tarefas e os critérios de avaliação. Defendem ainda que a realização, por parte do professor, do diagnóstico cognitivo e social de cada aluno será essencial para a constituição dos futuros grupos cooperativos. Neste sentido, o relatório do ACIME (2004) defende que o docente deverá assegurar-se de que os alunos dispõem das competências sociais necessárias ao trabalho em grupo, divididas em quatro níveis, apresentando o quadro 2 (ver página seguinte).

Quadro 2: Níveis de competências sociais

Nível	Competências de:	Função	Exemplos
1.º	Formação	Organização do grupo e estabelecimento de regras mínimas necessárias para um funcionamento adequado do grupo.	Permanecer no grupo. Usar um tom de voz suave. Utilizar o nome dos colegas. Falar na sua vez. Partilhar materiais.
2.º	Funcionamento	Importantes para o desenvolvimento das atividades, têm a ver com tarefas e com o estabelecimento de relações de trabalho.	Orientar o trabalho: clarificar objetivos, ter consciência dos prazos, definir procedimentos adequados. Expressar apoio. Pedir ajuda. Esclarecer. Estar atento à linguagem corporal.
3.º	Formulação	Necessárias para providenciar um nível mais elevado de compreensão das matérias, estimulando estratégias de raciocínio, maximizando o domínio e a retenção dos assuntos.	Resumir, verificar correção do resumo. Relacionar assuntos. Verbalizar raciocínios. Procurar formas de memorizar (por exemplo, mapas conceptuais).
4.º	Fermentação	Necessárias para reconceptualização dos conhecimentos, permitem a troca intelectual e a controvérsia no grupo.	Criticar ideias, não as pessoas. Integrar várias ideias numa única tomada de posição. Colocar questões que induzam novos conhecimentos.

Fonte: ACIME (2004:37).

Durante a PES foi dada especial atenção ao diagnóstico de competências sociais de cada aluno. Para tal, optou-se por dedicar a totalidade do primeiro período à sua realização, por meio da observação de aulas e de um questionário individual. Na preparação e execução das atividades cooperativas existiu sempre a preocupação de incutir e desenvolver nos intervenientes as competências necessárias ao bom funcionamento do trabalho em grupo.

Na **implementação**, de acordo com Lopes e Silva (2009), o papel do professor será de orientador e de moderador, definindo regras e promovendo a interação e a responsabilidade individual e coletiva. A circulação pela sala por parte do docente durante as atividades é referida como importante para controlo do comportamento dos grupos. A sua intervenção deve surgir quando existam conflitos ou distrações, tentando sempre corrigir estas situações e prevenir a sua repetição no futuro, para prestar alguma ajuda que se revele necessária, ou para incentivar e elogiar os grupos e os alunos que estejam a trabalhar de forma adequada.

Segundo os mesmos autores, a fase de **pós-implementação** permitirá ao docente verificar se os objetivos propostos foram cumpridos. A avaliação, individual e de grupo, deverá ser feita com a utilização de grelhas. A autoavaliação também é recomendada para que cada estudante ou grupo se aperceba de forma mais concreta dos seus conhecimentos e das suas dificuldades. Segundo Amor (1991), a autoavaliação servirá para os alunos identificarem e detetarem insuficiências no seu trabalho para posterior correção e melhoria de resultados. No final das atividades cooperativas realizadas no âmbito da PES os grupos preencheram um questionário de autoavaliação, cujos resultados serão expostos no ponto 3.4. deste relatório. A docente tentou ainda obter *feedback* dos alunos através de pequenas conversas em sala de aula.

No que concerne à atitude que se espera do professor, Pujolàs (2009) chama à atenção para o facto da aprendizagem cooperativa favorecer a autonomia dos alunos, ao atribuir-lhes a responsabilidade pela sua aprendizagem e a dos seus colegas, e a sua participação ativa no que concerne ao trabalho em sala de aula. Para que esta situação se verifique, Gillies (2014) defende que o sucesso da aplicação da aprendizagem cooperativa depende de uma mudança de atitude dos docentes face ao ensino tradicional. Só assim se criarão condições para que os alunos se sintam à vontade para expor as suas ideias e para desafiar os seus colegas a fazer o mesmo, aceitando as diferenças de opinião. Por outro lado, este autor sustenta que o tipo de linguagem a utilizar pelo professor deverá ser mais espontâneo, variado e criativo, em contraste com abordagens convencionais, e que a centralidade do docente dentro da sala de

aula deverá ser reduzida, situação que potenciará as interações com e entre os estudantes.

Sharan (2014) vai mais longe e refere que o professor deverá primeiro adquirir para si próprio as competências sociais necessárias ao bom funcionamento do trabalho cooperativo, e só depois incuti-las nos seus alunos. Depois da aplicação prática destas metodologias, o docente deverá ser ainda capaz de fazer uma reflexão que permita um constante controlo da sua ação no sentido de melhorar o que tem sido feito até então.

Torna-se, deste modo, evidente que a passagem de autonomia do docente para os alunos tem que ser feita de forma segura, tendo todos os intervenientes na sala de aula sido preparados para tal e interiorizado que este caminho é o mais correto. Por outro lado, a especificidade das atividades cooperativas obriga a que estas tenham que obedecer a uma estruturação de procedimentos nas várias fases de desenvolvimento (planificação, implementação e controlo).

1. 7. 2. A disposição da sala de aula

O docente poderá, por meio da sua opção acerca da disposição da sala de aula, criar um ambiente que melhor propicie o desenvolvimento de atividades letivas. Teixeira e Reis (2012) salientam a relação entre o bom desempenho escolar dos alunos com a existência de salas de aula onde seja agradável trabalhar.

Na aprendizagem cooperativa este elemento assume uma relevância ainda maior, na medida em que a interação entre os colegas de uma turma constitui um fator-chave para o seu sucesso. A disposição tradicional das salas de aula com carteiras dispostas em filas não será, deste modo, adequada, uma vez que direciona a atenção dos estudantes para o professor e para o quadro. Esta situação não facilita o olhar e o diálogo entre os alunos de uma turma, e por consequência o desenvolvimento de competências sociais e relações humanas.

Teixeira e Reis (2012) expõem, como alternativas, as mesas agrupadas e as cadeiras em círculo. Na primeira, os estudantes sentam-se em pequenos grupos,

podendo cada elemento comunicar diretamente com os seus parceiros, e o docente tem a liberdade de circular entre os grupos. Na segunda, o professor e todos os alunos encontram-se ao mesmo nível, existindo uma interação direta entre todos os elementos presentes na sala de aula.

Durante a PES elegeu-se a configuração por mesas agrupadas para grupos de quatro elementos, seguindo as orientações de Johnson, Johnson e Holubec (1999:22): “[a]rreglando el aula de un modo que le permita al docente tener un acceso fácil a cada grupo y supervisar sin dificultades a toda la clase, se podrán evitar muchos problemas de disciplina.”

1. 7. 3. Os grupos cooperativos

A constituição dos grupos será da responsabilidade do professor, sendo que o diagnóstico cognitivo e social de cada aluno é essencial para esta escolha, como já foi referido anteriormente. O relatório do ACIME (2004) assinala que a heterogeneidade constitui um fator fundamental, devendo ser tomados em linha de conta critérios como o sexo, origem sociocultural ou graus de conhecimentos/inteligência em determinadas áreas. Neste documento distingue-se claramente a diferença entre “grupo de amigos” e “grupo de trabalho” e alerta-se para a necessidade de não se estabelecerem rótulos sobre os estudantes, quer sejam positivos ou negativos, para que se crie um ambiente em que todos contribuam de modo equitativo. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999:18), “[l]os grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos”. Estes autores mencionam ainda que poderão existir três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: informais, que funcionam durante um curto período (uma aula no máximo); formais, operando por um período mais longo, que poderá ser de várias semanas; e, finalmente, de base, permanecendo fixos ao longo de todo o ano letivo.

Relativamente à dimensão dos grupos, Bessa e Fontaine (2002) referem que a aplicação prática da aprendizagem cooperativa em sala de aula deverá ser feita por meio da divisão das turmas em grupos de quatro ou cinco elementos, com competências heterogêneas. Por sua vez, o relatório do ACIME (2004) indica que este aspeto se encontra relacionado com a atividade e o nível de competências de cooperação que se estejam a considerar. Propõe, deste modo, um limite de três elementos para casos em que o trabalho cooperativo não se encontre enraizado, e grupos de maior dimensão, até um máximo de seis alunos, para projetos de duração ou complexidade mais elevados. Salienta, no entanto, que a operacionalização em grupos com mais de quatro elementos pode ser dificultada. Por último, em Lopes e Silva (2009) é defendido que a dimensão dos grupos deverá estar entre três a quatro alunos, devendo manter-se a sua constituição durante algum tempo.

Finalmente, a atribuição de papéis aos elementos de cada grupo é importante na delegação de autonomia do docente para os alunos, constituindo ainda uma forma eficaz de se maximizar o trabalho produtivo e minimizar a confusão entre os alunos, de acordo com Lopes e Silva (2009). Os autores enumeram alguns papéis como o verificador, que certifica que todos os membros do grupo compreenderam bem a sua tarefa, o facilitador, que orienta a execução das tarefas e concede a palavra aos colegas, o harmonizador, que tem a função de manter a atenção dos colegas e prevenir conflitos, o intermediário, que faz a ligação entre o grupo e o professor, o controlador do tempo, que se certifica que os trabalhos são executados atempadamente, o capitão do silêncio, que controla o nível de ruído, ou o elogiador, que mostra apreço pelos contributos dos colegas.

Na PES, a constituição dos grupos cooperativos obedeceu ao exposto, no que diz respeito à sua dimensão e heterogeneidade. Na primeira situação optou-se pela criação de equipas de quatro elementos, valor consensual entre as opiniões descritas. Relativamente aos critérios para “diferenciar” os estudantes, estes fundamentaram-se nos resultados escolares do final do primeiro período e no nível inicial de competências sociais evidenciado. De referir ainda que a estratégia passou por criar grupos cooperativos de base, fixos ao longo do ano letivo, no sentido de possibilitar aos alunos a criação de rotinas e afinidades com os seus parceiros de grupo.

1. 7. 4. Dificuldades na implementação da aprendizagem cooperativa

Na implementação do trabalho cooperativo em sala de aula poderão existir alguns constrangimentos e dificuldades inibidoras do seu normal funcionamento, podendo até comprometer o seu sucesso. Lobato (1998), em Monereo e Gisbert (2005), apresenta, como principais dificuldades na implementação desta metodologia, os ritmos e níveis acadêmicos diferentes, o individualismo dos alunos, a falta de preparação e de apoio dos professores, e a mentalidade das famílias que estão interessadas apenas em determinadas aprendizagens. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) apresentam algumas dificuldades que poderão surgir e que apelam à capacidade de superação das mesmas por parte do docente, tais como a existência de alunos indiferentes, passivos ou tímidos, a desmotivação face à primeira contrariedade, a rejeição de algum aluno por parte dos seus colegas, a não assimilação das vantagens da cooperação por parte da turma, e a existência de alunos que deliberadamente tendem a perturbar as atividades ou a ordem e respeito na sala de aula.

Em Monereo e Gisbert (2005) é feita uma analogia entre o professor e um engenheiro que tem a capacidade de ajustar a sua estratégia de ensino cooperativo, corrigindo-a sempre que as necessidades do momento assim o exijam.

Concluindo, muitos dos problemas apresentados resultam de um défice de competências sociais por parte dos alunos e de alguma resistência que se poderá verificar perante a mudança na metodologia de ensino/aprendizagem. Caberá ao docente desenvolver, gradualmente, o nível de competências sociais dos alunos, procurando elogiar os alunos que demonstram uma atitude positiva perante o trabalho em equipa e convencer os restantes das vantagens da cooperação.

Capítulo 2: Apresentação da Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino

A ESPA situa-se no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, pertencendo à freguesia de Póvoa de Santo Adrião. Iniciou atividade no ano letivo 1987-1988, sendo a escolha do seu patrono relacionada com um pintor que foi proprietário de uma quinta situada na freguesia onde se insere a escola.

Relativamente às instalações, a ESPA integrou o Programa de Requalificação das Escolas Secundárias, desenvolvido pelo Parque Escolar, EPE, tendo sido intervencionada em agosto de 2008. As atividades escolares são realizadas em 9 áreas, 7 delas unificadas, onde se encontram as salas de aula, existindo espaços específicos para aulas de TIC, laboratórios, salas para os projetos/clubes, atividades dos cursos de mecânica automóvel e atividades de educação física.

Todas as salas de aula dispõem de um videoprojector e de um computador com ligação à *internet* na secretária do professor, e um terço das salas de aula possuem quadro interativo. Nas salas TIC existe um computador para cada dois utilizadores. Encontra-se em instalação um sistema de banda larga de alta velocidade que permitirá acesso à *internet* em todo o espaço escolar. As entradas e saídas dos alunos são controladas através de cartão eletrónico, prevendo-se o alargamento das funcionalidades deste cartão no que concerne a registo de dados relevantes para docentes, diretores de turma e encarregados de educação.

No que respeita a serviços disponibilizados aos seus alunos, a ESPA dispõe de serviço de psicologia e orientação, serviço de ação social escolar, serviço de educação especial, apoio educativo, gabinete de apoio e prevenção, biblioteca, salas polivalentes, reprografia, auditório, refeitório, cafetaria e loja escolar.

Segundo o documento “Projeto Educativo 2011-2014”, a ESPA localiza-se numa região onde a população se caracteriza por diferenças étnicas e por problemas de integração social que se transportam para a escola. A instituição procura fazer face a estes condicionalismos dotando o pessoal docente e não docente de competências que lhes permitam responder, com autonomia, iniciativa e criatividade, a problemas

que requeiram mediação e regulação comportamental dos alunos. Para além disso, aposta na existência de uma grande diversidade de oferta curricular que se adegue às necessidades e focos de interesse dos alunos. Desde o início da sua atividade, a ESPA oferece aos seus estudantes cursos do ensino regular, desde o 3.º ciclo do ensino básico até ao final do ensino secundário, para além de cursos de educação e formação, cursos tecnológicos, e ensino pós-laboral.

De acordo com o mesmo documento, a ESPA contava, no ano letivo 2010-2011, com um total de 1.097 alunos, sendo a esmagadora maioria (88%) pertencente a ensino diurno, frequentando os restantes 12% o ensino noturno. No mesmo ano letivo existiam cerca de 622 formandos em processo de RVCC e 480 formandos em Formações Modulares. Relativamente ao corpo docente, no mesmo ano letivo, mais de 80% dos 200 professores da escola pertenciam aos quadros da mesma, o que evidencia estabilidade neste domínio.

Relativamente a parcerias realizadas entre a ESPA com entidades externas, o documento “Projeto Educativo 2011-2014” evidencia a necessidade da escola se tornar cada vez mais inclusiva. Neste campo destacam-se a parceria com a Câmara Municipal de Odivelas através da partilha do Pavilhão Gimnodesportivo, a colaboração com diversas entidades para a realização dos estágios dos cursos de dupla certificação, e o “Projeto SEI!” Odivelas, em colaboração com a Câmara Municipal de Odivelas. Esta iniciativa tem como principal meta a promoção do sucesso educativo e da integração social, prevenindo fenómenos de abandono e absentismo escolar, comportamentos de risco e exclusão social dos jovens que frequentam as escolas públicas no concelho de Odivelas.

2.1. Caracterização da turma

A implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa foi realizada com uma turma do 9.º ano de escolaridade do ensino básico, nas disciplinas de Português e de Espanhol.

A referida turma era constituída por 23 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Apenas 13% dos alunos não frequentaram este estabelecimento de ensino no ano letivo anterior. Todos os alunos tinham 14 anos de idade, excetuando 2, com 15 anos. Ou seja, no que se refere à coexistência entre alunos de faixas etárias e níveis de retenção distintos, não existem diferenças de relevo.

80% dos alunos residiam nas imediações da escola, dentro de um raio de 5 km, os restantes elementos habitavam em localidades mais distantes da Póvoa de Santo Adrião, como Loures, Malveira ou Venda do Pinheiro. 87% dos encarregados de educação eram as mães dos alunos, sendo os restantes 13% os pais. Na situação profissional dos encarregados de educação, verifica-se 100% de empregabilidade, o que é manifestamente um sinal positivo para a estabilidade dos alunos. De salientar ainda que 48% dos encarregados de educação possuem formação superior, 43% têm formação de grau secundário, restando apenas 9% relativos a um nível básico de escolaridade. Na composição do agregado familiar, em 70% dos casos estavam presentes a mãe e o pai, parecendo este ser um bom indicador em termos da estabilidade emocional dos discentes. 22% dos alunos dispunham de apoio social, e mais de metade (52%) beneficiava de algum tipo de apoio educativo.

Relativamente ao historial académico, 61% dos alunos apresentavam níveis negativos no ano letivo anterior e em 22% dos casos estavam registadas faltas de âmbito disciplinar.

No que concerne a problemas de saúde e de aprendizagem, não se verificavam situações que necessitassem de atenção especial. Constituiu exceção uma aluna para a qual, em reunião de final do 1.º período, foi recomendado que o seu caso tivesse um acompanhamento especial devido a notórias dificuldades de aprendizagem e de integração com os restantes colegas de turma.

Capítulo 3: Prática de ensino supervisionada

3.1. Observação de aulas

Em Estrela (1986) é destacada a observação de aulas realizada pelo aspirante a professor como um dos pilares na formação de docentes. Este autor defende que esta observação, para além de proporcionar ao estagiário modelos de referência relativos a esta profissão, deverá ao mesmo tempo incutir-lhe a necessidade de analisar esta prática de forma crítica e inquiridora, e de idealizar soluções para os problemas identificados.

Neste sentido, embora a estagiária já possuísse experiência de dois anos na leção de Espanhol em escolas do ensino público português a turmas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, assumiu desde o início, este estágio como uma oportunidade para complementar a sua formação teórica do presente Mestrado. Procurou ainda estabelecer uma relação de partilha de experiências e entreajuda com os professores cooperantes, aprofundar o conhecimento acerca do sistema educativo português, e colocar em prática a aprendizagem cooperativa em sala de aula sob a supervisão de profissionais experientes.

A observação de aulas, no âmbito da PES, teve início no dia 19 de setembro de 2013 na disciplina de Português, com todas as turmas da Professora Maria do Rosário Luís, e no dia 18 de outubro de 2013 na disciplina de Espanhol, com todas as turmas do Professor Mauro Andrés Stingo.

Foi acordado com os professores cooperantes que a estagiária não estaria presente apenas às quintas-feiras, dia da semana em que se encontraria na faculdade no âmbito da frequência de seminários inseridos no programa do presente Mestrado. Foram mantidas reuniões semanais com ambos os orientadores para acompanhamento do trabalho realizado.

Relativamente à forma e meios de observação de aulas, foram delineados em conjunto com os professores cooperantes e assentaram no princípio da não-

interferência ou da não-participação da estagiária nas aulas em que não era responsável pela lecionação. De acordo com Estrela (1986), esta abordagem relaciona-se com o conceito de observação naturalista.

Definiu-se, também, que iriam ser implementadas metodologias de aprendizagem cooperativa com uma turma do 9.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Espanhol. A opção de trabalhar em regime cooperativo com apenas uma turma prendeu-se com a necessidade de ser feito um trabalho prévio ao nível da aferição das competências sociais dos alunos, elemento essencial para o bom funcionamento do futuro trabalho cooperativo. Neste sentido, durante o primeiro período do ano letivo foi realizado o diagnóstico cognitivo e social de cada aluno, que originou a constituição dos grupos cooperativos. Durante o segundo e terceiro períodos, foram realizadas aulas pela professora estagiária, mantendo-se, em simultâneo, a observação de aulas nos moldes descritos anteriormente.

3.2. Aprendizagem cooperativa: pré-implementação

De acordo com o referenciado no ponto 1.7.1., nesta fase deverá ser realizado o diagnóstico das competências sociais de cada aluno, que conduzirá à futura constituição dos grupos cooperativos. Por outro lado, deverão ser planificadas, também nesta etapa, as sequências didáticas no que concerne aos seus conteúdos, objetivos, atividades e avaliação, tendo em conta as especificidades do ensino de Português, como língua materna, e de Espanhol, como língua estrangeira.

3.2.1. Diagnóstico de competências sociais

No sentido de avaliar, previamente, as competências sociais de cada aluno da turma do 9.º ano de escolaridade, foi utilizado o modelo adaptado de Goldstein *et al* (1989), apresentado em Lopes e Silva (2009). Este modelo consiste no preenchimento de um questionário, por parte do professor, para cada aluno. Foram, deste modo,

avaliados, numa escala de 1 a 5, vários parâmetros dentro do domínio das competências sociais (anexo 1). Para o preenchimento deste questionário foram recolhidas informações por observação de aulas e pela realização de um inquérito individual feito aos alunos (anexo 2), que teve como objetivo perceber quais os seus níveis de experiência e empatia relativamente a trabalhos em grupo. Foi, depois, atribuída uma pontuação a cada aluno, em que 50% da mesma se referia ao resultado do mencionado questionário de competências sociais, sendo os restantes 50% relativos às notas dos testes das disciplinas de Português e de Espanhol, realizados no primeiro período.

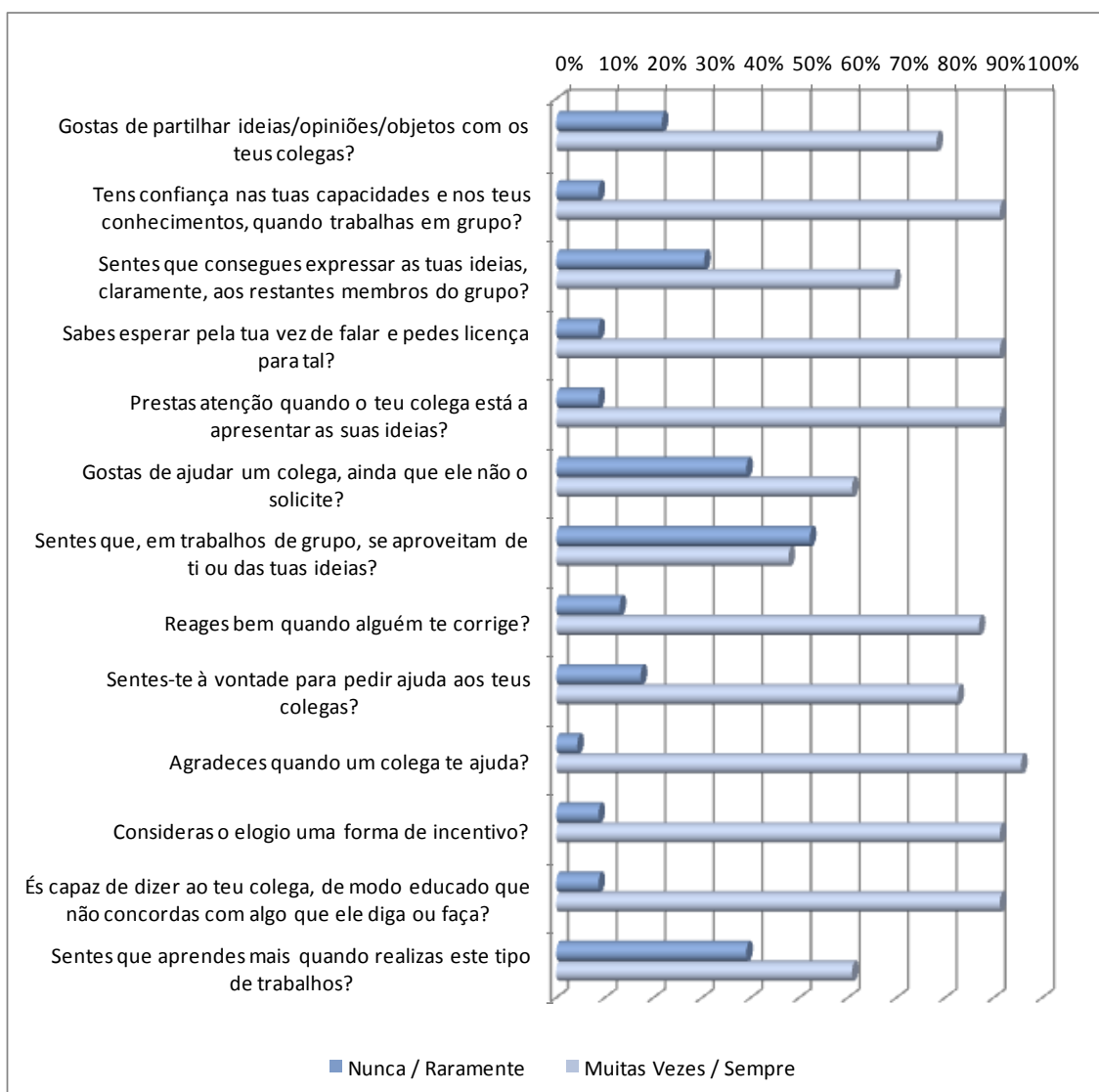
Daqui resultou um *ranking* (anexo 3), onde foram criados 3 potes de 6 alunos e 1 pote de 5 alunos de acordo com a ordem crescente de pontuação. Os grupos foram constituídos retirando, por sorteio, um aluno por pote, resultando 5 grupos de 4 alunos e 1 grupo de 3 alunos (anexo 4).

A compilação de resultados do referido questionário encontra-se expressa no gráfico 1 (ver página seguinte).

Os alunos desta turma demonstraram ter uma atitude positiva perante as suas experiências anteriores de trabalhos em grupo, o que se evidencia pela elevada percentagem de respostas “muitas vezes” ou “sempre” às perguntas “gostas de partilhar ideias/opiniões/objetos com os teus colegas?” e “tens confiança nas tuas capacidades e nos teus conhecimentos, quando trabalhas em grupo?” (78% e 91%, respetivamente).

Na questão “sentes que, em trabalhos de grupo, se aproveitam de ti ou das tuas ideias?” verificaram-se cerca de metade de respostas concordantes (48%), e pouco mais de metade (52%) no sentido oposto. Demonstrou-se que esta era uma situação sensível e que, para alguns alunos, poderia constituir um entrave ao bom funcionamento do trabalho cooperativo.

Gráfico 1: Resultados do questionário de competências sociais



Nas respostas às perguntas “sabes esperar pela tua vez de falar e pedes licença para tal?”, “prestas atenção quando o teu colega está a apresentar as suas ideias?”, “agradeces quando um colega te ajuda?”, “consideras o elogio uma forma de incentivo?” e “és capaz de dizer ao teu colega, de modo educado que não concordas com algo que ele diga ou faça?”, mais de 90% dos alunos responderam “muitas vezes” ou “sempre”. Nas questões “reages bem quando alguém te corrige?” e “sentes-te à vontade para pedir ajuda aos teus colegas?” os resultados também são positivos (87% e 83% de respostas “muitas vezes ou “sempre”, respetivamente). Por sua vez, nas perguntas “gostas de ajudar um colega, ainda que ele não o solicite?” e “sentes que consegues expressar as tuas ideias, claramente, aos restantes membros do grupo?” os

resultados foram menos animadores (39% e 30% de respostas “nunca” ou “raramente”, respetivamente). Parece, então, poder concluir-se que muitas competências sociais necessárias para o trabalho cooperativo foram objeto de uma valorização positiva por parte dos alunos.

Finalmente, na pergunta “sentes que aprendes mais quando realizas este tipo de trabalhos?”, 39% dos inquiridos responderam “nunca” ou “raramente”, o que evidenciava um número significativo de alunos a considerar a sua experiência em trabalhos em grupo pouco relevante para a sua aprendizagem.

3.2.2. Planificação das sequências didáticas

As Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico – MCPEB – (2012) e o PEEB (1997) indicam os objetivos a alcançar nas disciplinas de Português e de Espanhol, respetivamente. Deste modo, foram considerados, na planificação das sequências didáticas da turma do 9.º ano de escolaridade, os domínios de referência expressos nos documentos nomeados.

Quadro 3: Domínios de referência de Português e de Espanhol

Português	Espanhol
Oralidade	Compreensão oral
Leitura	Expressão oral
Escrita	Compreensão escrita
Educação Literária	Expressão escrita
Gramática	Reflexão sobre a língua e sua aprendizagem
	Aspetos socioculturais

Fontes: Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012); Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico (1997).

Na disciplina de **Português** salienta-se que as MCPEB (2012) introduzem alguns conceitos diferenciados face ao PPEB (2009), tais como a criação do domínio de referência Educação Literária e a alteração de designação do domínio Conhecimento Explícito da Língua para Gramática.

Para cada objetivo foram enumerados descritores de desempenho, o PPEB (2009:27) define-os como “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento.”

A idealização das sequências didáticas foi baseada em Dolz e Schneuwly (2004), que as definem como um conjunto de ferramentas que o professor põe ao serviço do aluno, de forma sistemática. Estes autores consideram ainda ser muito importante a preparação das aulas por módulos, com o intuito de diversificar as matérias.

Para além disso, como introdução, optou-se pela realização de contextualizações preliminares acerca do tema principal das sequências didáticas, como sugerem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) ao considerar que a extração e reconstrução de significado de um texto por parte do aluno será melhor quanto maior for o conhecimento prévio sobre esse assunto.

Por fim, procuraram seguir-se as indicações que constam no PPEB (2009:136) no que concerne à diversidade textual: “[é], portanto, na multiplicidade de variáveis dos ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) proporcionados aos alunos que o professor de Português inscreve a sua intervenção.” Deste modo, utilizaram-se materiais de origem diversa, desde a banda desenhada ao texto áudio, passando por imagens e vídeos disponíveis *online*, para além de fichas de trabalho.

Na disciplina de **Espanhol** foram considerados objetivos gerais de acordo com o PPEB (1997). Os conteúdos dividiram-se nas vertentes funcional, lexical, sociocultural e gramatical, conforme as competências comunicativas em língua indicadas no QECRL (2001).

Foi tida em conta a recomendação que consta no PEEB (1997:29), ao considerar necessário “criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos”.

Considerou-se que no final do 9.º ano de escolaridade os alunos deveriam atingir o nível A2.2³, respeitando as indicações do QECRL (2001) quanto aos níveis comuns de referência. O QECRL (2001:49) menciona que, com a obtenção deste nível, o aluno deverá “compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata”, “comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais” e “descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.”

No que concerne à variedade de materiais utilizados em sala de aula, foram utilizados imagens, vídeos disponíveis *online*, textos e fichas de trabalho. A este respeito, refere-se no PEEB (1997:9) como competência de comunicação em língua espanhola a compreensão de “textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.”

Nas fichas de trabalho foram incluídos exercícios com estruturas de palavras cruzadas e de sopas de letras, sendo estas tarefas de resolução de problemas evidenciadas no QECRL (2001) como tendo um papel relevante no ensino das línguas.

3.3. Aprendizagem cooperativa: implementação

Serão, neste ponto, descritas algumas sequências didáticas aplicadas em sala de aula, com enfoque em cinco atividades cooperativas cuja implementação se distribuiu pelas disciplinas de Português e de Espanhol. Estas atividades exemplificam os aspetos teóricos explicitados no primeiro capítulo deste relatório, sendo que a

³ Metas de Aprendizagem – Ensino Básico – 3.º ciclo / Espanhol LEII (2010). A divisão de cada nível em duas partes é justificada pelo Ministério da Educação por três fatores: carga horária; duração do trajeto de aprendizagem; e proximidade ou afastamento da língua estrangeira com a língua materna.

variedade de métodos utilizados pretende aferir, numa perspetiva global, a dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula.

A docente teve a preocupação de explicar previamente as atividades que compunham as sequências didáticas, e a lógica do seu encadeamento tendo em vista as produções finais, expondo os critérios e métodos de avaliação.

Antes da execução de todas as atividades cooperativas, os alunos foram alertados para o facto do seu desempenho individual constituir objeto de observação e avaliação por parte da professora. Para o efeito, foi empregue uma grelha de diagnóstico de expressão oral (anexo 5).

No decorrer das aulas foram sempre utilizadas apresentações em *PowerPoint*, ajudando todos os intervenientes a seguir a exposição de conteúdos e a estruturação das sequências didáticas com clareza.

3.3.1. Sequência didática de Português - Debate: livro impresso vs. livro digital

Esta sequência didática, constituída por duas aulas de 90 minutos, foi realizada nos dias 8 e 10 de janeiro de 2014. Os planos de aula encontram-se nos anexos 6 e 7.

Esta foi a primeira aula em que se trabalhou de modo cooperativo. A professora começou por expor aos alunos o conceito de aprendizagem cooperativa, salientando as suas diferenças face à conceção tradicional de trabalho em grupo. De seguida, apresentou a constituição das equipas, informando que cada uma deveria escolher um nome e indicá-lo na próxima aula (anexo 8).

O resto da sessão foi dedicado à preparação dos alunos para as atividades a realizar na aula seguinte. Foram apresentados dois vídeos e uma banda desenhada (anexos 9, 10 e 11) com o objetivo de mostrar, como atividade introdutória, as principais ideias-chave sobre a argumentação e o debate, seguida de uma *chuva de ideias*. Realizaram-se, depois, exercícios tendo em vista a identificação das marcas inerentes ao texto com sequências argumentativas (estrutura, tipologia e recursos). No

que concerne aos conectores discursivos foi analisado um texto argumentativo alusivo ao tema da sequência didática, “O futuro do livro – *e-book* vs. papel” (anexo 12), com posterior realização de ficha de trabalho (anexo 13). Procurou-se, deste modo, habilitar os alunos para a realização de discussão em grupo e para a escrita individual de um texto argumentativo.

No início da segunda aula os alunos juntaram-se em grupos e cada um apresentou o seu nome à turma. Foram, então, divulgadas as regras de funcionamento do debate de acordo com o método **Controvérsia Criativa**, aproveitando a professora para incutir nos alunos algumas regras de interação oral (anexo 14). Foi solicitada aos alunos a leitura do texto argumentativo do manual do aluno “A eterna questão do livro” (anexo 15) e do texto disponibilizado na aula anterior. Explicou-se que o objetivo seria a organização, por cada aluno de modo individual, da informação contida nos dois textos, tendo em vista a elaboração de uma lista de argumentos para cada uma das posições em confronto.

De seguida, cada grupo de 4 alunos subdividiu-se em 2 elementos que defenderam o livro digital e os restantes o livro impresso. A docente acompanhou os debates de ideias, incentivando os “pares” a apresentar os seus argumentos de forma convincente, ao mesmo tempo que recordava a importância da escuta atenta dos pontos de vista opostos. Por fim, cada grupo teve que chegar a um consenso e apresentar oralmente uma síntese com as conclusões que sustentaram a posição elegida.

Como trabalho para casa, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto argumentativo, entre 80 e 100 palavras, acerca do tema debatido, tendo sido explicados os critérios de diagnóstico de expressão escrita (anexo 16). Esta atividade foi norteadada de acordo com Amor (1991), que indica que escrever consiste numa atividade de resolução de problemas orientada para um fim. A autora defende ainda que terá que seguir-se um processo que começa na planificação (organização e enquadramento), passando depois pela textualização (conversão em texto do material selecionado) e terminando na revisão (leitura e aperfeiçoamento).

3.3.2. Sequência didática de Português - Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro

Esta sequência didática, constituída por uma aula de 90 minutos e uma aula de 45 minutos, foi realizada nos dias 19 e 21 de fevereiro de 2014. Os planos de aula encontram-se nos anexos 17 e 18.

As equipas de trabalho cooperativo juntaram-se no início da aula, estando a constituição das equipas exposta em *PowerPoint* (anexo 19).

Como atividade introdutória, foi feita uma contextualização histórica do episódio de Inês de Castro d'*Os Lusíadas*, com recurso a uma banda desenhada (anexo 20), cujo objetivo foi ativar o conhecimento prévio dos alunos.

A professora informou, depois, que os discentes iriam escutar um texto áudio (anexo 21), e que deveriam, individualmente, resumir as ideias principais do que ouviram. Depois, seguindo o método da **Verificação em Pares**, os grupos de quatro elementos dividiram-se em díades (elemento A/elemento B). Foi então distribuída uma ficha de perguntas (anexo 22) para cada par, sendo que as respostas deviam ser dadas alternadamente pelo elemento A e B, enquanto escutavam o texto pela segunda vez. Depois, todo o grupo comparou as soluções e entregou o resultado final à docente.

Seguiu-se a análise do episódio, através de leitura expressiva, por parte dos alunos, com o auxílio da professora. O tempo restante da aula foi utilizado para a realização de exercícios do manual do aluno, com perguntas de educação literária/leitura, e para a apresentação de uma ficha informativa sobre a evolução fonética e semântica, com posterior realização de exercícios do manual do aluno.

No início da segunda aula, a professora explicou que iria ser realizada uma ficha de trabalho em grupo, apresentando o modo de funcionamento do método **Aprendendo Juntos**. Relembrou-se aos alunos que deveriam realizar a tarefa ordeiramente, recorrendo ao que haviam aprendido e praticado na aula cooperativa anterior, no que concerne às regras de interação oral. Foi também salientado que todos teriam de contribuir com ideias para a resolução dos problemas, e que as respostas deveriam ser dadas quando todos os elementos do grupo as aceitassem e

compreendessem. Por fim, explicou-se que a classificação final de cada grupo seria reflexo da nota alcançada nas duas atividades cooperativas, com ponderação de 25% para a atividade de **Verificação em Pares** e 75% para a atividade **Aprendendo Juntos**. Os grupos realizaram, então, a referida ficha de trabalho (anexo 23).

Em aula posterior, mostrou-se um quadro com as pontuações finais, as classificações de cada grupo e os respetivos cálculos (anexo 24). Foi apresentado o pódio (anexo 25) e entregue um certificado a cada grupo (anexo 26).

3.3.3. Sequência didática de Espanhol - ¡Vida sana!

Esta sequência didática, constituída por uma aula de 45 minutos, foi realizada no dia 3 de fevereiro de 2014. O plano de aula encontra-se no anexo 27.

A referida sequência didática incidiu sobre os hábitos de vida saudáveis. O objetivo destas atividades, que se focaram na temática da importância de uma dieta alimentar equilibrada, foi a consolidação de conhecimentos adquiridos no que se refere a conteúdos relativos à alimentação, *comida basura*, pratos típicos espanhóis e prática desportiva.

No início da aula, a professora começou por expor as principais características da dieta mediterrânica, como referência cultural de países desta região, em particular de Espanha. Seguiu-se um exercício de identificação de alimentos e associação ao seu respetivo grupo constante na pirâmide alimentar (anexo 28).

Depois, a docente informou que a atividade seguinte seria realizada em pares, juntando-se os colegas de carteira. Os alunos leram o texto “La dieta del estudiante”, e, segundo uma adaptação do método **Verificação em Pares**, as respostas à ficha de perguntas de interpretação de texto (anexo 29), foram dadas alternadamente pelo aluno A e pelo aluno B. O resultado final entregue à docente teve origem no trabalho de equipa.

Por fim, foi apresentado um texto áudio com um diálogo sobre a realização de uma lista de compras de comida (anexo 30). Os pares prepararam, de seguida, um diálogo, entre 60 e 80 palavras, de acordo com o modelo apresentado, enquanto o mesmo era projetado em *Powerpoint*. O tempo restante da sessão foi dedicado à representação desta situação de quotidiano em sala de aula, por parte de algumas equipas escolhidas pela docente.

3.3.4. Sequência didática de Espanhol - ¡Nos vamos de concierto!

Esta sequência didática, constituída por quatro aulas de 45 minutos, foi realizada nos dias 22, 28 e 29 de abril e 5 de maio de 2014. Os planos de aula encontram-se nos anexos 31, 32, 33 e 34.

No início da primeira aula, a professora, recorrendo a um *PowerPoint*, apresentou a constituição das equipas (anexo 35), já conhecida pelos alunos, e informou que cada uma deveria escolher um nome em língua espanhola e indicá-lo na terceira sessão.

Como introdução à sequência didática, foram mostradas algumas imagens alusivas ao tema (anexo 36), incluindo referências culturais do mundo hispânico, para que os alunos pudessem dizer o que as mesmas lhes sugeriam, originando uma *chuva de ideias*. Seguiu-se a apresentação teórica de conceitos relacionados com instrumentos e géneros musicais, com recurso a um vídeo disponível *online*, que resultou numa atividade de compreensão oral (anexo 37). Por fim, foi efetuada uma revisão sobre os advérbios de modo (anexo 38), conteúdo presente no manual do aluno.

Na segunda sessão, a professora começou por fazer uma explicação acerca do *pretérito pluscuamperfecto* (anexo 39). Em seguida, os alunos realizaram exercícios relativos aos conteúdos gramaticais aprendidos, por meio de um texto referente a uma célebre banda musical mexicana (anexo 40) e do manual do aluno. Depois, a docente mostrou três vídeos alusivos à salsa, tango e sevillanas (anexo 41), expondo as

características principais de cada uma destas manifestações artísticas. Foi pedido aos alunos para identificarem, em pares, elementos em comum e diferenças entre elas, sendo alguns dos resultados partilhados e debatidos com a turma.

A terceira aula iniciou-se com a apresentação do nome das equipas. Posto isto, a docente explicou as regras de funcionamento do método cooperativo **STAD** (anexo 42), detalhando a existência de dois momentos de avaliação acerca dos conteúdos aprendidos nesta sequência didática, primeiro em grupo (ficha de trabalho) e depois de modo individual (miniteste). O critério de classificação foi também apresentado, sendo a pontuação de cada equipa o resultado da soma dos desempenhos individuais. Esta nota individual foi medida pela diferença entre a classificação de base de cada elemento (média das notas dos quatro testes de Espanhol realizados no primeiro e segundo períodos) e a nota do miniteste. De acordo com este método valorizou-se a evolução do aluno face ao histórico do seu desempenho escolar na disciplina de Espanhol, de acordo com o seguinte quadro.

Quadro 4: Regras de pontuação dos minitestes (STAD)

Se o resultado do teste é...	O aluno ganha...
Um trabalho perfeito, independentemente da classificação de base (nível orientado para alunos com classificações de base elevadas)	30
Mais de 10 pontos acima da classificação de base	30
Igual à classificação base ou até 10 pontos acima da mesma	20
Um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10
Mais de 10 pontos abaixo da classificação de base	5

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009:107)

Tendo sido atribuídos papéis rotativos aos elementos das equipas (facilitador, capitão do silêncio, controlador do tempo e intermediário), estes foram expostos aos alunos de modo a que compreendessem o que se esperava de cada um. Para os auxiliar, foram criadas identificações para colocação na secretária, com o nome do papel na parte da frente e as respetivas funções na parte de trás (anexo 43). Os grupos realizaram, então, a ficha de trabalho (anexo 44). Ao longo da sua execução, a docente

circulava pela sala no sentido de esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir e alertava para a altura em que se deveria cumprir a rotação de papéis.

A última sessão foi dedicada à realização do miniteste individual (anexo 45). Efetuou-se ainda correção da ficha de trabalho elaborada em grupo na aula anterior. No final, foi pedido aos alunos que, como trabalho para casa, produzissem um texto escrito, entre 80 e 100 palavras. Deveria ser escrita uma carta com descrição de um evento musical, com utilização de verbos no *pretérito pluscuamperfecto* (modelo apresentado na segunda aula). Para a avaliação desta competência foi utilizada grelha de expressão escrita (anexo 46).

Em aula posterior, a professora apresentou quadro com as pontuações finais de cada grupo e a correspondente classificação, assim como os cálculos que estiveram na sua origem (anexo 47). Foi apresentado o pódio (anexo 48) e entregue um certificado a cada grupo (anexo 49).

3.4. Aprendizagem cooperativa: pós-implementação

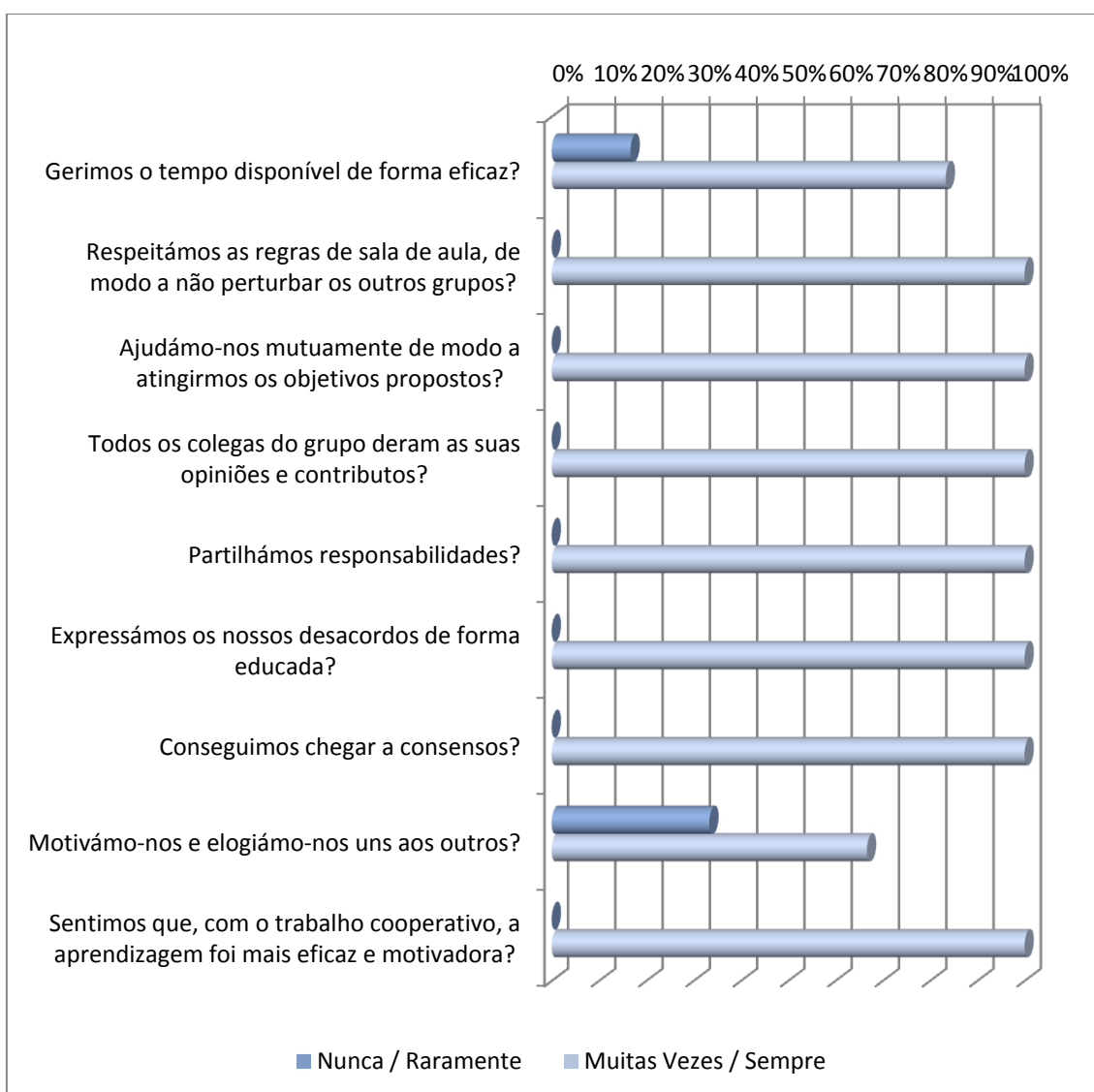
No final de todas as atividades cooperativas foi pedido aos grupos que preenchessem questionários de autoavaliação (anexo 50), que serviram para que os intervenientes se pudessem aperceber do seu desempenho, quer ao nível individual, quer como elementos de um grupo cooperativo.

A este respeito, o PEEB (1997:29) refere que “é conveniente manter o diálogo contínuo com os alunos sobre as actividades escolares, utilizando técnicas como o preenchimento de inquéritos, questionários ou outros instrumentos que se revelam de grande importância, pois permitem que se habituem a reflectir e a participar na avaliação do processo ensino-aprendizagem.”

A compilação dos resultados dos inquéritos relativos às atividades cooperativas realizadas apresenta-se no gráfico 2 (ver página seguinte).

Estes dados revelam que apenas nas questões relativas à gestão do tempo e à motivação e elogio entre os colegas do grupo se verificaram respostas de natureza negativa. Nos restantes itens (respeito pelo trabalho dos outros grupos, entreajuda e contributo de todos os elementos do grupo, partilha de responsabilidades, expressão adequada de desacordos, chegada a consensos e eficácia da cooperação na aprendizagem), as respostas foram sempre em sentido positivo. Parece, então, poder concluir-se que se verificou, no final do ano letivo, uma evolução favorável no que respeita à aquisição de competências sociais por parte dos alunos.

Gráfico 2: Resultados dos questionários de autoavaliação



Após cada atividade cooperativa a docente tentou identificar as dificuldades e entraves que surgiram durante a sua implementação. O objetivo desta reflexão crítica foi analisar a sua atuação como moderadora e guia de atividades em que os alunos usufruíram de uma maior autonomia. Ao mesmo tempo procurou amenizar fatores de inibição ou desinteresse que pudessem afetar a participação de alguns alunos. Sempre que houve disponibilidade de tempo, a professora tentou ainda, através de uma conversa em sala de aula, ouvir a opinião dos alunos acerca do que mais tinham gostado no trabalho cooperativo e colher sugestões de melhoria.

Johnson, Johnson e Holubec (1999:11) afirmam que a capacidade do docente organizar atividades cooperativas “se adquiere a través de un procedimiento de perfeccionamiento progresivo que consiste en: (a) dictar una clase cooperativa, (b) evaluar cómo funcionó (c) reflexionar acerca de cómo podría haberse implementado mejor la cooperación, (d) dictar una clase cooperativa mejorada, (e) evaluar cómo funcionó, y así sucesivamente. De este modo, el docente va adquiriendo experiencia en forma creciente y gradual.” Neste sentido, de seguida são destacadas algumas situações que apelaram à necessidade de revisão da estratégia a seguir ou que apresentaram resultados mais ou menos positivos, e que só puderam ser aferidos pela aplicação prática desta metodologia de ensino/aprendizagem.

A primeira situação que suscitou dúvidas prendeu-se com a constituição dos grupos cooperativos, uma vez que sendo a turma constituída por 23 alunos, do agrupamento dos alunos em equipas de quatro unidades resultou um grupo de apenas três elementos. Neste conjunto foi incluído o aluno que obteve o primeiro lugar no *ranking* apresentado no ponto 3.2.1., pressupondo-se que o seu elevado nível prévio de competências sociais e de resultados escolares colmataria este *handicap*. A existência deste grupo de dimensão reduzida levou ainda a que, durante a execução das atividades cooperativas, tivessem que ser feitas algumas adaptações. Por exemplo, no debate em pares - **Controvérsia Criativa** - o referido aluno teve que assumir, sozinho, um dos pontos de vista.

Foi também possível constatar que a escolha de nomes para cada grupo e a entrega de resultados e diplomas, baseados na concretização de metas, resultaram

numa maior valorização dos objetivos a atingir pelas equipas e no reforço da interdependência entre os seus elementos. A opção por grupos fixos também se revelou positiva, pois permitiu aos discentes construir, de forma gradual, relações de afetividade e cumplicidade com os colegas.

As mudanças na disposição da sala de aula mereceram uma atenção especial por parte da professora, de modo a prevenir perdas de tempo e eventuais distúrbios. Assim, sempre que possível, foram utilizados os tempos de intervalo para agrupar as mesas e tornar a colocar as mesmas nas suas posições iniciais. Existiram situações em que, no final da aula, não havendo intervalo, foi necessário concluir as atividades previstas com alguns minutos de antecedência. De salientar, que grande parte da execução das tarefas de mudanças de mesas e cadeiras foi realizada pelos alunos, a pedido da docente, que se mostraram sempre dispostos a auxiliar neste sentido, com entusiasmo.

No que concerne a dificuldades vivenciadas no âmbito das atividades cooperativas, destaca-se a inadaptação de muitos alunos para assumir, de modo exclusivo, papéis com determinadas responsabilidades, respeitando ao mesmo tempo as atribuições dos colegas. Em atividades de confronto de ideias verificaram-se comportamentos que mostraram alguma desorientação no que concerne ao tom de voz utilizado pelos alunos. Ambas as situações descritas obrigaram a professora a intervir mais vezes do que seria desejável.

Outra dificuldade identificada residiu na não participação de modo satisfatório nas atividades cooperativas, por parte de dois alunos. Uma situação prendeu-se com questões de integração com os restantes colegas da turma, identificados em reunião de final do 1.º período, e que, infelizmente, não sofreram melhorias significativas até ao final do ano letivo. Quanto ao outro aluno, a sua atitude surgiu de manifesto desinteresse pelas atividades escolares em geral. Neste caso procurou-se acompanhar mais de perto a sua ação, encorajando e elogiando todos os comportamentos de carácter positivo, o que resultou numa melhoria ao nível da conduta e capacidade de interação deste aluno. Para este progresso foi também importante o facto de lhe ter

sido atribuída uma responsabilidade adicional pela nomeação como secretário da turma, funcionando, desta forma, como intermediário entre a docente e os colegas.

Por fim, salienta-se que a diversidade de métodos cooperativos utilizados, um dos quais com implementação em duas variantes, permitiu concluir que poderão existir alternativas ao nível da duração e complexidade das atividades cooperativas. Esta situação constitui uma vantagem para o professor que dispõe, deste modo, de ferramentas flexíveis para atingir objetivos diferenciados.

3.5. Reflexões finais

A realização do estágio na ESPA decorreu de forma bastante positiva. Em primeiro lugar porque a estagiária se sentiu integrada no ambiente escolar, quer na relação com alguns docentes das mais variadas disciplinas e outros funcionários da escola com quem teve a oportunidade de conviver, quer, especialmente, com os professores cooperantes e os alunos das turmas com as quais trabalhou. Depois, porque sentiu um reforço progressivo das suas competências para o exercício da profissão docente, adquiridas ao longo do Mestrado. Para este reforço, contribuíram as diferentes unidades curriculares que fizeram parte da componente letiva, aliadas à sua aplicação e correção na PES.

No final do ano letivo foi efetuada a avaliação do trabalho cooperativo realizado em sala de aula nas duas disciplinas. Para tal, foi elaborado um inquérito (anexo 51) onde se pediu a opinião dos alunos acerca de diferentes aspetos relacionados com o desenvolvimento das atividades cooperativas e da perceção dos mesmos acerca das vantagens da implementação desta metodologia. O desempenho da docente foi também alvo de avaliação. Os resultados encontram-se expressos no gráfico 3 (ver página seguinte).

Os alunos responderam, em grande maioria, favoravelmente a questões relativas a variados aspetos do trabalho cooperativo realizado, como sejam o debate e a partilha de ideias, o enriquecimento e a dinamização do trabalho em sala de aula, e a

atribuição de recompensas. O aumento da motivação, da autoconfiança e da tolerância foram igualmente destacados pela positiva. A ação da docente mereceu também opinião favorável dos alunos com 96% de respostas neste sentido.

Gráfico 3: Resultados do inquérito final



Por fim, salienta-se que no inquérito inicial (fase de pré-implementação) 48% dos inquiridos haviam manifestado a perceção de que, em trabalhos de grupo, os colegas se aproveitavam das suas ideias, e que, no final da implementação, 83% dos alunos consideraram que o trabalho em equipa fez com que todos os elementos do grupo saíssem beneficiados. Por outro lado, no mesmo inquérito prévio, 39% de respostas à pergunta "sentes que aprendes mais quando realizas este tipo de trabalhos?" foram em sentido negativo, e, no final do trabalho, 78% dos alunos

opinaram que o trabalho cooperativo foi, de modo global, eficaz. Parece, então, poder concluir-se que, relativamente a estas duas situações, se verificaram melhorias ao nível da opinião dos intervenientes e, por consequência, nas suas estratégias de aprendizagem.

Na implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, a mestranda constatou que a maioria dos alunos mostrou uma atitude muito positiva perante a realização de atividades com as quais não estavam familiarizados. No entanto, verificou-se que existiu algum receio em assumir a execução de tarefas de modo autónomo. A título de exemplo, refere-se que, durante a explicação das regras de funcionamento das diversas atividades cooperativas e durante a sua execução, surgiram muitas dúvidas e os alunos solicitaram frequentemente a presença da professora.

Depois de terminado o estágio, destacam-se duas situações que mereceram uma análise crítica por parte da estagiária.

A primeira decorre da eventual necessidade de terem sido realizadas atividades prévias de aquisição ou reforço de competências sociais orientadas para os alunos. A opção de não as organizar prendeu-se com o facto de se assumir que os alunos desenvolveriam essas competências de modo natural com o desenrolar das atividades cooperativas. Johnson, Johnson e Holubec (1999:36) afirmam que “[d]urante el aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo.”

No entanto, no final do trabalho, embora se tenha verificado uma evolução favorável na aquisição de competências sociais por parte dos discentes, constatou-se que alguns continuavam a apresentar níveis deficientes neste domínio. Esta situação relacionou-se, especialmente, com a gestão da responsabilidade, em particular o assumir de papéis específicos e a capacidade de debater ideias num tom de voz moderado. Por isso, face ao exposto, parece poder afirmar-se que a aquisição de competências sociais deve ser mais valorizada, pelas entidades que gerem a educação, com realce para o papel do professor. De acordo com Pujolàs, pode mesmo

considerar-se como um conteúdo de aprendizagem, a incluir de modo transversal em todas as disciplinas do currículo, o mais cedo possível.

O segundo aspeto relaciona-se com a aplicação prática desta metodologia apenas com uma turma. Esta opção já foi justificada anteriormente; no entanto, teve o inconveniente de não permitir análises comparativas.

De um modo global, a mestranda mantém a percepção de que a aprendizagem cooperativa deverá ter um papel importante no futuro do ensino. Com efeito, e como reforçado pelas opiniões dos alunos, faculta o desenvolvimento de competências fundamentais do ser humano e a própria sustentabilidade do indivíduo, pela valorização da diferença, da tolerância, do espírito crítico e da autonomia. Relativamente ao exercício da sua profissão docente terá, decerto, a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar as suas próprias competências nesta área.

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste relatório foi expor a aprendizagem cooperativa como uma metodologia de ensino que deve ser equacionada pelos professores e demais agentes educativos como uma alternativa exequível para a promoção do sucesso escolar, da valorização pessoal dos alunos e de ideais de cidadania e de interculturalidade.

Para além de ter sido apresentada a definição de aprendizagem cooperativa e um conjunto alargado e diversificado de vantagens da sua utilização a um nível teórico, procurou dar-se especial atenção à aplicação prática de atividades cooperativas em sala de aula, tendo sido empregues um conjunto de regras, divididas por etapas, orientadas para um determinado fim. Estas características, inerentes à implementação de uma metodologia de ensino, passam pela definição prévia de conteúdos e metas a atingir, pela redução da centralidade do professor e pelo reforço de competências sociais dos alunos com vista à sua participação em atividades dinâmicas e enriquecedoras de modo mais autónomo. A reflexão constante acerca dos resultados obtidos e a obtenção de *feedback* dos alunos é também muito importante neste contexto. Estes elementos fazem com que a aprendizagem cooperativa se distancie do mero trabalho em que os alunos se reúnem de forma esporádica para a realização de tarefas em conjunto.

Apesar de a cooperação se encontrar referenciada nos documentos orientadores definidos pelo Ministério da Educação para as disciplinas de Português e de Espanhol, como fator relevante para a promoção do sucesso escolar, será muito importante potenciar a divulgação da aprendizagem cooperativa. Esta difusão poderá ser feita por meio de mais estudos e experiências de implementação desta metodologia em sala de aula, considerando as especificidades do ensino em Portugal.

Recorde-se que Freire (2002:27) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Neste sentido, Silva e Gonçalves (2011:72) defendem o conceito de aluno aprendiz, “que se interessa sobretudo pelo seu percurso de aprendizagem e

demonstra estar consciente das suas necessidades de modo a efetivar a sua aprendizagem com sucesso". Ora, para que a educação não seja um fim em si mesmo é fundamental a criação de um ambiente escolar que motive e incuta no aluno a necessidade da procura constante do desenvolvimento humano ao longo da vida, o que se enquadra nos princípios basilares da aprendizagem cooperativa.

Tal como no início deste relatório se apresentou um poema de Sebastião da Gama, também agora parece relevante fechar com uma incursão ao autor.

Chegamos? Não chegamos?

O percurso pedagógico tem de chegar.

Pelo sonho é que vamos.

Alunos e professores têm sempre de sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. (2010). *Brincar cooperativo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Amor, E. (1991). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris: UNESCO.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em URL: <https://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>. Consultado em 05/09/2014.
- DGIDC/ME (2012). *Metas curriculares de português: ensino básico*. Disponível em URL: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Consultado em 08/11/2013.
- DGIDC/ME. (2010). *Metas de Aprendizagem – Ensino Básico – 3.º ciclo / Espanhol LEII*. Disponível em URL: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. Consultado em 06/01/2014.
- DGIDC/ME (2009). *Programa de português do ensino básico*. Disponível em URL: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Consultado em 08/11/2013.
- Dolz, J., Noverraz, N. e Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Dolz, J. e Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Alexandrino (2012). *Projeto Educativo 2011-2014*. Disponível em URL: [http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/Fundamentais/Projeto Educativo Versao final Fev 2012.pdf](http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/Fundamentais/Projeto_Educativo_Versao_final_Fev_2012.pdf). Consultado em 02/11/2014.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: 2.ª Ed. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. Disponível em URL: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia da autonomia - paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia%20da%20autonomia%20paulofreire.pdf). Consultado em 29/11/2013.

Gama, S. (2011). *Diário, vol.I* (organização, introdução e notas de João Reis Ribeiro). Obras Completas de Sebastião da Gama. Lisboa: Editorial Presença.

Gillies, R. M. (2014, septiembre-diciembre). Developments in cooperative learning: review of research. *Anales de Psicología*, 30(3). Murcia: Universidad de Murcia, 792-801.

Gomes, C. A. (2004). *Escola, cidadania e educação de valores democráticos*. Disponível em URL: www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bc57b7281_1.pdf. Consultado em 05/09/2014.

Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Disponível em URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>. Consultado em 05/09/2014.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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

Mariño, I. V. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. Número 21. Disponível em URL: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_08Vazquez.pdf?documentId=0901e72b80dcdfda](#). Consultado em 10/09/2014.

Martins, M. J. D. e Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero-Americana de educação*. 53, pp. 185-202.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Monereo, C. e Gisbert, D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.

Pujolàs, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Disponível em URL: http://www.sindromedown.net/adjuntos/cNoticias/12_1_pere_0.pdf. Consultado em 02/10/2014.

Sharan, Y. (2014, septiembre-diciembre). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3). Murcia: Universidad de Murcia, 802-807.

Silva, M. C. V. e Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural (ACIDI).

Sim-Sim, I., DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Slavin, R. E. (2014, septiembre-diciembre). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología*, 30(3). Murcia: Universidad de Murcia, 785-791.

Teixeira, M. T. e Reis, M. F. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Disponível em URL: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/138/pdf>. Consultado em 06/01/2015.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	8
Quadro 2	17
Quadro 3	30
Quadro 4	38

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	29
Gráfico 2	40
Gráfico 3	44

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de diagnóstico de competências sociais

Nome do aluno	1	2	3	4	5
Prestar atenção					
Formular uma pergunta					
Agradecer					
Apresentar-se					
Dizer amabilidades					
Pedir ajuda					
Participar					
Conhecer os próprios sentimentos					
Expressar sentimentos					
Compreender os sentimentos dos outros					
Auto recompensar-se					
Pedir licença					
Repartir Algo					
Ajudar os outros					
Negociar					
Empregar o auto-controle					
Defender os próprios direitos					
Não entrar em disputas					
Responder ao insucesso					
Enfrentar as pressões de grupo					
Tomar iniciativas					
Resolver os problemas de acordo com a sua importância					
Total					0

Anexo 2 - Inquérito individual



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Questionário

Nome: _____

Responde às questões apresentadas em seguida, de acordo com as tuas experiências anteriores na realização de trabalhos de grupo escolares.

Assinala a resposta adequada de acordo com a escala proposta.

	Nunca	Raramente	Muitas Vezes	Sempre
Gostas de partilhar ideias/opiniões/objetos com os teus colegas?				
Tens confiança nas tuas capacidades e nos teus conhecimentos, quando trabalhas em grupo?				
Sentes que consegues expressar as tuas ideias, claramente, aos restantes membros do grupo?				
Sabes esperar pela tua vez de falar e pedes licença para tal?				
Prestas atenção quando o teu colega está a apresentar as suas ideias?				
Gostas de ajudar um colega, ainda que ele não o solicite?				
Sentes que, em trabalhos de grupo, se aproveitam de ti ou das tuas ideias?				
Reages bem quando alguém te corrige?				
Sentes-te à vontade para pedir ajuda aos teus colegas?				
Agradeces quando um colega te ajuda?				
Consideras o elogio uma forma de incentivo?				
És capaz de dizer ao teu colega, de modo educado que não concordas com algo que ele diga ou faça?				
Sentes que aprendes mais quando realizas este tipo de trabalhos?				

Muito obrigada!

Anexo 3 - Ranking de alunos para constituição dos grupos cooperativos

Nº	Nome	Pontos Máx. 110	Base 100	Pond. 50%	Média Testes Port. 1º Período	Pond. 25%	Média Testes Esp. 1º Período	Pond. 25%	Total
12	Gux Alxxx	93	85	42	93	23,3	92	23,0	89
7	FrX Gaxxx	90	82	41	90	22,5	65	16,3	80
17	Max Rixxx	87	79	40	75	18,6	83	20,8	79
16	Jox Fexxx	92	84	42	70	17,5	72	18,0	77
22	Pex Maxxx	80	73	36	84	21,0	63	15,8	73
19	Mix Alxxx	90	82	41	61	15,3	67	16,8	73
14	Inx Pexxx	85	77	39	83	20,6	52	13,0	72
1	Anx Maxxx	72	65	33	61	15,3	92	23,0	71
18	Max Nuxxx	85	77	39	74	18,5	53	13,3	70
5	Cax Rxxx	72	65	33	78	19,4	60	15,0	67
20	Mix Toxxx	75	68	34	51	12,8	80	20,0	67
4	Brx Maxxx	74	67	34	71	17,6	60	15,0	66
3	Bex Maxxx	80	73	36	53	13,3	65	16,3	66
13	Hux Baxxx	67	61	30	66	16,5	73	18,3	65
11	Gox Fexxx	79	72	36	58	14,5	57	14,3	65
24	Rix Brxxx	73	66	33	53	13,1	67	16,8	63
2	Bex Sixxx	60	55	27	68	16,9	74	18,5	63
9	Gox Foxxx	88	80	40	49	12,3	41	10,3	63
21	Nux Caxxx	66	60	30	51	12,6	72	18,0	61
6	Dix Baxxx	68	62	31	49	12,3	58	14,5	58
15	Jox Sixxx	70	64	32	45	11,1	46	11,5	54
8	FrX Goxxx	59	54	27	29	7,3	57	14,3	48
23	Rax Laxxx	61	55	28	24	6,0	37	9,3	43

Anexo 4 - Constituição dos grupos cooperativos

Nº	Nome	Total	Grupo
12	Gux Alxxx	89	1
18	Max Nuxxx	69	1
21	Nux Caxxx	61	1
17	Max Rixxx	82	2
20	Mix Toxxx	68	2
3	Bex Maxxx	66	2
23	Rax Laxxx	49	2
7	FrX Gaxxx	79	3
1	Anx Maxxx	70	3
11	Gox Fexxx	65	3
6	Dix Baxxx	59	3
16	Jox Fexxx	75	4
5	Cax Rxxx	69	4
9	Gox Foxxx	66	4
2	Bex Sixxx	61	4
14	Inx Pexxx	74	5
19	Mix Alxxx	71	5
24	Rix Brxxx	63	5
15	Jox Sixxx	58	5
22	Pex Maxxx	72	6
13	Hux Baxxx	67	6
4	Brx Maxxx	63	6
8	FrX Goxxx	50	6

Anexo 5 - Grelha de diagnóstico de expressão oral



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

Turma: 9.º 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Diagnóstico de Expressão Oral								
Nº	Aluno	Expressão		Postura		Conteúdo		Total
		Entoação da Voz	Correção da Linguagem	Respeito pelo Discurso Alheio	Capacidade de Argumentar	Coerência de Ideias	Pertinência de Ideias	
		5	5	5	5	5	5	
1	Anx Maxxx							
2	Bex Sixxx							
3	Bex Maxxx							
4	Bfx Maxxx							
5	Cax Rxxx							
6	Dix Baxxx							
7	Frx Gaxxx							
8	Frx Goxxx							
9	Gox Foxxx							
11	Gox Fexxx							
12	Gux Alxxx							
13	Hux Baxxx							
14	Inx Pexxx							
15	Jox Sixxx							
16	Jox Fexxx							
17	Max Rixxx							
18	Max Nuxxx							
19	Mix Alxxx							
20	Mix Txxxx							
21	Nux Caxxx							
22	Pex Maxxx							
23	Rax Laxxx							
24	Rix Brxxx							
						MÉDIA FINAL		

Anexo 6 - Plano de aula 1: “Debate: livro impresso vs. livro digital”

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO



PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Debate: livro impresso vs. livro digital.

TEMPO - 1 aula de 90 minutos.

Aula nº 67/68

Data: 08-01-2014

Sumário - O texto com sequências argumentativas e o debate. Conectores discursivos.

Domínios de Referência	Objetivos	Descritores de Desempenho
Oralidade	- Consolidar processos de registo e tratamento de informação. - Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.	- Identificar ideias-chave. - Identificar o tema e explicitar o assunto. - Manifestar ideias e pontos de vista pertinentes relativamente aos discursos ouvidos.
Leitura	- Ler textos diversos. - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.	- Ler textos argumentativos. - Detetar elementos do texto que contribuem para a construção da continuidade e da progressão temática e que conferem coerência e coesão ao texto: conectores.

CONTEÚDOS	- Argumentação e debate. - Texto com sequências argumentativas. - Conectores discursivos.
RECURSOS	- Quadro e caneta. - Computador com ligação à <i>internet</i> e colunas de som. - Apresentação <i>PowerPoint</i>. - Vídeos <i>online</i>. - Banda desenhada. - Ficha de trabalho. - Manual do aluno.
AValiação (Instrumentos)	Assiduidade.

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Desenvolvimento das aulas	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Apresentação da sequência didática, do conceito de aprendizagem cooperativa e da constituição dos grupos cooperativos.	15 min.
3. Visionamento de um vídeo e de uma banda desenhada que mostram o poder da persuasão pelas palavras, para compreensão, de modo apelativo, de algumas ideias-chave sobre a argumentação.	5 min.
4. Visionamento de um vídeo humorístico que exemplifica um debate. Segue-se uma <i>chuva de ideias</i> sobre o significado da palavra debate.	15 min.
5. Apresentação teórica sobre o texto com sequências argumentativas: definição; estrutura; tipos e recursos.	15 min.
6. Segundo visionamento do debate em vídeo e identificação, por parte dos alunos com o apoio do professor, de algumas características que constituem o texto com sequências argumentativas.	15 min.
7. Conectores discursivos (revisão). Apresentação teórica através de texto alusivo ao tema da sequência didática e realização de ficha de trabalho.	20 min.

Anexo 7 - Plano de aula 2: “Debate: livro impresso vs. livro digital”

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO



PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Debate: livro impresso vs. livro digital.

TEMPO – 1 aula de 90 minutos.

Aula n.º 69/70

Data: 10-01-2014

Sumário - Atividade cooperativa: análise de textos argumentativos e debate de ideias em grupo, com consenso final. Escrita individual de texto argumentativo.

Domínios de Referência	Objetivos	Descritores de Desempenho
Oralidade	- Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. - Produzir textos orais de diferentes tipos e com diferentes finalidades.	- Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. - Estabelecer relações com outros conhecimentos. - Debater e justificar ideias e opiniões. - Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. - Fazer a apresentação oral de um tema, justificando pontos de vista. - Argumentar, no sentido de persuadir os interlocutores.
Leitura	- Ler textos diversos. - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade. - Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.	- Ler textos argumentativos. - Explicitar temas e ideias principais, justificando. - Identificar pontos de vista e universos de referência, justificando. - Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes. - Identificar ideias-chave. - Organizar em tópicos a informação do texto.
Escrita	- Planificar a escrita de textos. - Escrever textos argumentativos. - Redigir textos com coerência e correção linguística.	- Consolidar os procedimentos de planificação de texto já adquiridos. - Escrever textos argumentativos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. - Ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

		texto. • Dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas. • Adequar os textos a públicos e finalidades comunicativas diferenciados. • Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas utilizadas nos textos. • Consolidar as regras de uso de sinais de pontuação para delimitar constituintes de frase e para veicular valores discursivos. • Utilizar, com progressiva autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto, no decurso da redação.
--	--	--

CONTEÚDOS	• Análise de textos argumentativos. • Debate de ideias em grupo. • Escrita individual de texto argumentativo.
RECURSOS	• Quadro e caneta. • Computador. • Apresentação <i>PowerPoint</i>. • Manual do aluno.
AValiação (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade. • Grelha de avaliação de expressão oral. • Grelha de avaliação de expressão escrita. • Questionário de autoavaliação.

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Desenvolvimento das aulas	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Cada grupo apresenta o seu nome.	5 min.
3. Apresentação das regras de funcionamento da atividade cooperativa (método <i>Controvérsia Criativa</i>), com exposição de quadro com regras de interação oral.	5 min.
4. Os alunos analisam, individualmente, dois textos argumentativos alusivos ao tema a debater, devendo elaborar lista de argumentos que defendam cada uma das posições.	15 min.
5. Divisão de cada grupo em duas partes. Dois elementos defendem o livro digital e os restantes o livro impresso.	15 min.
6. Depois do debate de ideias, os elementos de cada grupo deverão chegar a um consenso.	10 min.
7. Cada grupo apresenta, oralmente, a sua posição e síntese de argumentos que levaram à sua escolha.	15 min.
8. Conversa com os alunos acerca do desenrolar desta primeira atividade cooperativa.	10 min.
9. Preenchimento de questionário de autoavaliação por parte dos grupos.	5 min.
10. Apresentação do T.P.C.: escrita de um texto argumentativo, entre 80 e 100 palavras, acerca do tema da sequência didática.	5 min.

Anexo 8 - Apresentação da constituição das equipas à turma

1. Equipas		
Equipa 1	Equipa 2	Equipa 3
Gux Alxxx Max Nuxxx Nux Caxxx	Max Rixxx Mix Toxxx Bex Maxxx Rax Laxxx	Frx Goxxx Anx Maxxx Gox Fexxx Dix Baxxx
Equipa 4	Equipa 5	Equipa 6
Jox Fexxx Cax Roxxx Gox Foxxx Bex Sixxx	Inx Pexxx Mix Alxxx Rix Brxxx Jox Sixxx	Pex Maxxx Hux Baxxx Brx Maxxx Frx Goxxx

Na próxima aula cada equipa deverá apresentar o seu nome

Anexo 9 - Vídeo disponível *online*: argumentação



https://www.youtube.com/watch?v=7iw_To8cMdo

Anexo 10 - Banda desenhada: argumentação



- ▶ Estratégia discursiva adequada.
- ▶ Apresentação, encadeamento e desenvolvimento coerente de raciocínios.
- ▶ Persuadir e alcançar a conclusão pretendida.

<https://entreonadaeoinfinito.wordpress.com/category/cartoons/>

Anexo 11 - Vídeo disponível *online*: debate



<https://www.youtube.com/watch?v=RpnGC7CK7Xk>

Anexo 12 - Texto: “O futuro do livro – e-book vs. papel”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

O futuro do livro – e-book vs. papel



Parece simples: o livro não tem como combater o mundo de possibilidades dos monitores. A conclusão é de Philip Roth, o mais importante escritor americano da atualidade, que vaticina a morte do livro nas próximas décadas. Mas será o futuro assim tão negro? É concebível que num espaço de 20 anos os livros se convertam em relíquias e cedam o seu espaço aos e-Books?

<http://sentidodoslivros.blogspot.pt/2013/08/o-futuro-do-livro-ebook-vs-papel.html>

Li este *post* e, para começar, não acredito que o formato eletrónico (*e-Book*, *audiobook*, ou outro a inventar) destrua alguma vez o formato de papel, uma vez que o papel tem características únicas, como o permitir manusear o livro como algo físico. Eu dobro as folhas, eu escrevo nas páginas para tirar apontamentos, eu desenho imagens que o livro me faz associar a uma passagem. Todas estas coisas não são possíveis no livro eletrónico.

No entanto, eu adoro *e-Books*. Não sou fanático do livro de papel. Adoro ter um dicionário sempre à mão, adoro ter uma loja *online* que me permite comprar um livro logo no instante que alguém me sugere uma leitura, adoro o tamanho reduzido com que se leva uma biblioteca inteira connosco (e para quem viaja muito como eu, todo o peso que se pode retirar da mala é precioso). Ao mesmo tempo que a tecnologia *E-Ink* (proteção da retina) vai melhorando, esta plataforma ganhará mercado, deste modo muitos argumentarão o fim do livro de papel.

A meu ver o livro de papel não será extinto, continuará a ter uma utilização e preferência. Todavia, o ónus da mudança estará nos editores que têm que deixar de ser uma indústria que abate árvores para fazer papel, para se transformar numa indústria que serve livros aos leitores (independente do formato por estes escolhido).

Para terminar, o progresso é inevitável e a escolha do livro eletrónico faz todo o sentido pois este é sustentável, económico e prático. Não tem as características do papel que, de forma saudosista, muitos adoram, mas penso que é uma força que seguirá em frente e que estará cada vez mais presente no mercado.

<http://www.sixhat.net/em-discussao-o-futuro-do-livro-ebook-vs-papel-a-minha-opiniao.html>
(consultado e adaptado em 07/11/2013)

Anexo 13 - Ficha de trabalho: conectores discursivos



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Debate: livro impresso vs. livro digital.

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Nome: _____ Nº: _____

Ficha de Trabalho

O texto que se segue carece de elementos de coesão.

De acordo com o que estudaste, preenche os espaços em branco com os conectores do discurso que se encontram no quadro abaixo.

Livro Digital vs. Livro Impresso.

_____ tem-se verificado um acréscimo da procura dos livros digitais. Estes, _____ são mais práticos, _____ tornam a mochila do estudante mais leve, _____ pesam apenas poucos gramas. _____, facilitam a busca de conteúdos para a realização de trabalhos académicos, _____ poupam na produção massiva de papel. _____, há ainda os que preferem os livros impressos, _____ pela nostalgia que transmitem, _____ pelo prazer de os folhear. _____, estes dois tipos de livros farão parte do nosso quotidiano nos próximos anos, _____ os dois já reservaram o seu lugar. _____, tudo indica que ambos irão conseguir coexistir ao serviço dos leitores.

visto que; concluindo; atualmente; como; além disso; não só; na verdade; assim como; quer (2x); contudo; uma vez que.

Anexo 14 - Regras de interação oral para utilização em trabalho cooperativo (método Controvérsia Criativa)

Controvérsia Criativa

Regras para a interação oral

Aspetos não verbais	Aspetos verbais (Linguísticos)
1) Pedir a palavra levantando o braço.	1) Iniciar argumentos e justificação de opiniões pessoais, utilizando conjunções e locuções conjuncionais causais: porque, visto que, já que...
2) Ser breve e objetivo.	2) Utilizar expressões próprias para exprimir opiniões: penso que, na minha opinião, considero/creio que....
3) Não interromper os outros.	3) Usar expressões para exprimir dúvida: talvez, é provável que...
4) Usar um tom de voz moderado.	4) Usar palavras e expressões apropriadas para contrapor opiniões e argumentos (contra-argumentos) de natureza adversativa: mas, porém, todavia, contudo, no entanto...
5) Solicitar educadamente a justificação ou a explicação de uma opinião.	

In "Entre Palavras 8", Livro do Professor. Leya.

Anexo 15 - Texto: “A eterna questão do livro”

Lê a seguinte página de um blogue, em que o autor dá a sua opinião acerca da perdurabilidade do livro impresso, face ao livro digital.

A eterna questão do livro

Carlos Loures

Crónica de uma morte anunciada, assim podia chamar-se este texto, pois muitas vezes tem sido anunciada a morte do livro tal como atualmente o conhecemos - lembro-me de uma das primeiras ameaças. Foi em 1988 que comprei o texto gravado de *O Delfim*, de José Cardoso Pires, lido pelo ator Luís Lucas (com a vantagem de poder ser apreciado por invisuais). Conservo essa edição em quatro cassetes, mas já não tenho um leitor onde elas possam ser lidas. Apareceram depois edições em vídeo, primeiro no *standard Beta* e depois no VHS: já não tenho leitores nem para um nem para outro. Agora a ameaça dá pelo nome de *Kindle*, havendo autores americanos que, como Dan Brown, lançam as suas obras simultaneamente em versão impressa e em versão eletrónica, no formato *e-book*. Até quando poderão estes novos “livros” ser consultados?

Enquanto as invenções se vão sucedendo e mutuamente neutralizando, se tivermos conhecimento de paleografia, podemos ler um incunábulo¹ com quinhentos anos ou um códice com mil. Não apareceu ainda invenção que destrone o velho livro. Lê-lo depende do nosso saber e não de um equipamento que ficará obsoleto pouco depois de ter aparecido no mercado e que, passada uma década, não poderá sequer ser lido. Porém, o livro eletrónico parece estar a pegar – não destronará o livro impresso, mas pode criar uma linha de evolução paralela – desde que os computadores do futuro permitam ler a informação produzida hoje em dia.

É com uma sensação de volúpia que pessoas de gerações anteriores manuseiam o livro, aspiram o odor a tinta, apreciam a textura e a gramagem do papel... É uma relação afetiva que já não se verifica com as novas gerações. Estas estão preparadas para acolher novos suportes de leitura, sem preconceitos; mas é preciso que esses novos suportes existam. Tudo o que vai aparecendo não substitui o livro impresso. Diz Umberto Eco que o livro é uma daquelas invenções consolidadas que, como a roda, como a colher, como o machado, nunca serão substituídas.

¹ livro impresso antes do século XVI; livro antigo.

In “(Para)Textos 9”. Livro do Professor. Porto Editora.

Anexo 16 - Grelha de diagnóstico de expressão escrita



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Debate: livro impresso vs. livro digital.

Turma: 9.º 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Diagnóstico de Expressão Escrita							
Nº	Aluno	Organização e Coerência do Texto	Elementos do Texto com Sequência Argumentativa	Utilização dos Conectores Discursivos	Riqueza do Vocabulário	Pontuação, Ortografia e Sintaxe	Uso Adequado dos Verbos
		5	5	5	5	5	5
1	Anx Maxxx						
2	Bex Sixxx						
3	Bex Maxxx						
4	Brx Maxxx						
5	Cax Rxxx						
6	Dix Baxxx						
7	Frx Gaxxx						
8	Frx Goxxx						
9	Gox Fxxxx						
11	Gox Fexxx						
12	Gux Alxxx						
13	Hux Baxxx						
14	Inx Pexxx						
15	Jox Sixxx						
16	Jox Fexxx						
17	Max Rixxx						
18	Max Nuxxx						
19	Mix Alxxx						
20	Mix Toxxx						
21	Nux Caxxx						
22	Pex Maxxx						
23	Rax Laxxx						
24	Rix Brxxx						
						MÉDIA FINAL	

Anexo 17 - Plano de aula 1: “Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro”

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
 TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - *Os Lusíadas*: Episódio de Inês de Castro
TEMPO - 1 aula de 90 minutos.

Aula nº 97 / 98 **Data:** 19-02-2014

Sumário - Introdução ao estudo do Episódio de Inês de Castro d’*Os Lusíadas*.

Domínios de Referência	Objetivos	Descritores de Desempenho
Oralidade	Consolidar processos de registo e tratamento de informação.	Identificar ideias-chave.
Leitura	- Ler em voz alta. - Ler textos diversos. - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.	- Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura. - Ler textos narrativos. - Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita. - Explicitar temas e ideias principais, justificando. - Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e subpartes. - Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor.
Educação literária	- Ler e interpretar textos literários. - Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.	- Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. - Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.
Gramática	Explicitar aspetos da fonologia do português.	Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).

1

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

CONTEÚDOS	• Resumo das ideias principais de texto áudio. • Texto narrativo. • Episódio de Inês de Castro. • Contextualização espaciotemporal, personagens, descrição, argumentação, recursos expressivos. • Evolução fonética e semântica.
RECURSOS	• Computador com ligação à <i>internet</i> e colunas de som. • <i>PowerPoint</i>. • Banda desenhada. • Ficha de perguntas. • Quadro e caneta. • Manual do aluno. • Texto áudio. • Dicionário. • Ficha informativa.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade.

Desenvolvimento das aulas	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Apresentação da sequência didática: <i>Os Lusíadas</i> - Episódio de Inês de Castro. Visionamento de banda desenhada (enquadramento histórico). Discussão oral em sala de aula.	5 min.
3. Audição de um texto em registo áudio, que descreve a história de Pedro e Inês. Os alunos, individualmente, resumem as ideias principais.	10 min.
4. Os grupos dividem-se em pares, e cada elemento de cada par responde, alternadamente a uma ficha de perguntas (método <i>Verificação em Pares</i>), enquanto ouvem o texto pela segunda vez. Depois, todo o grupo analisa e entrega resultado final à professora.	10 min.
5. Análise do episódio (estâncias 118 a 135): leitura expressiva pelos alunos com o auxílio do professor; realização de exercícios do manual do aluno. Correção oral em sala de aula.	35 min.
6. Apresentação de uma ficha informativa sobre evolução fonética e semântica e realização de exercícios do manual do aluno.	25 min.

Anexo 18 - Plano de aula 2: “Os Lusíadas, episódio de Inês de Castro”



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - *Os Lusíadas*: Episódio de Inês de Castro
TEMPO - 1 aula de 45 minutos.

Aula nº 99 Data: 21-02-2014

Sumário - Realização de atividade cooperativa: ficha de trabalho.

Domínios de Referência	Objetivos	Descritores de Desempenho
Oralidade	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.	- Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação. - Estabelecer relações com outros conhecimentos. - Debater e justificar ideias e opiniões. - Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.

CONTEÚDO	- Texto narrativo. - Episódio de Inês de Castro. - Contextualização espaciotemporal, personagens, descrição, argumentação, recursos expressivos.
RECURSOS	- Quadro e caneta. - Dicionário. - Ficha de trabalho.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	- Assiduidade. - Grelha de avaliação de expressão oral. - Questionário de autoavaliação.

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Explicação das regras do método <i>Aprendendo Juntos</i> .	5 min.
3. Realização, em grupo, de uma ficha de trabalho.	30 min.
4. Autoavaliação.	5 min.

1

Anexo 19 - Apresentação da constituição das equipas à turma, com inclusão dos respetivos nomes

1. Equipas		
INDESTRUTÍVEIS	100%	OS LEITORES
Gux Alxxx	Max Rixxx	Frx Goxxx
Max Nuxxx	Mix Toxxx	Anx Maxxx
Nux Caxxx	Bex Maxxx	Gox Fexxx
	Rax Laxxx	Dix Baxxx
QUARTETO FANTÁSTICO	TURMINHA DOS 4	OS COOPERATIVOS
Jox Fexxx	Inx Pexxx	Pex Maxxx
Cax Roxxx	Mix Alxxx	Hux Baxxx
Gox Foxxx	Rix Brxxx	Brx Maxxx
Bex Sixxx	Jox Sixxx	Frx Goxxx

Anexo 20 - Banda desenhada: enquadramento histórico do tema da sequência didática

Introdução



- ▶ O que conhecem sobre D. Inês de Castro?
- ▶ Quem foi D. Pedro I?
- ▶ Em que época viveram?
- ▶ O que se passou na Batalha do Salado?

In "História Alegre de Portugal". Bertrand Editora

Anexo 21 - Transcrição de texto áudio: “O Amor de Pedro e Inês”

O Amor de Pedro e Inês (texto áudio - transcrição)

D. Pedro I foi o oitavo rei de Portugal. Nasceu em 1320 e era filho de D. Afonso IV e de D. Beatriz, de família real castelhana.

Tinha apenas 16 anos quando foi celebrado o seu casamento com D. Constança de uma família da alta nobreza de Castela. Conflitos entre o rei português e D. Afonso XI, rei de Castela, que se arrastaram até à vitória sobre os Muçulmanos em 1340, na Batalha do Salado, fizeram adiar o enlace.

D. Constança só veio para Portugal em 1340 e celebrou-se então o casamento religioso.

Pouco depois, D. Constança chamou para junto de si D. Inês de Castro, filha bastarda de um alto fidalgo galego. D. Pedro apaixonou-se pela bela dama de honor de sua mulher e, durante algum tempo, manteve com ela uma relação que procurou que fosse secreta.

Em 1345, D. Constança morre, ao dar a luz o seu terceiro filho, D. Fernando, que viria a ser o herdeiro do trono.

A partir daí D. Pedro passou a fazer vida em comum com D. Inês, primeiro em Moledo, depois no Canidelo. Durante este período nasceram os quatro filhos do casal. Uma década depois da morte de D. Constança, D. Inês e D. Pedro viviam no Paço-a-par-de-Santa Clara, junto ao Mosteiro de Santa a Clara-a-Antiga, em Coimbra.

Por motivos que nunca chegaram a ser totalmente esclarecidos, em 1355, D. Afonso IV mandou assassinar D. Inês, ou deu o seu consentimento para que o fizessem. A execução deu-se no Paço onde o casal vivia com os filhos, aproveitando a ausência de D. Pedro numa caçada. Admite-se que esta sentença real tenha estado relacionada com a influência exercida pelos irmãos de D. Inês sobre D. Pedro que chegou com essa influência a manifestar pretensões ao reino de Castela.

O infante reagiu ao assassinato de Inês pela revolta aberta. Aliou-se aos irmãos Castro, que dispunham de contingentes de tropas nos seus senhorios da Galiza, e devastou as províncias do norte do Douro, queimando e destruindo tudo o que pertencia ao rei.

Apesar de todos os perdões solenemente jurados, D. Pedro, logo que subiu ao trono, conseguiu que o rei de Castela lhe entregasse os conselheiros de D. Afonso IV que tinham decidido a morte de Inês e fê-los executar com rigor atroz, que impressionou os contemporâneos. Em 1360 anunciou formalmente que chegara a casar secretamente com Inês de Castro, o que fazia dela rainha, a título póstumo e, pela mesma ocasião, mandou construir os monumentais túmulos de Alcobaça, que são os mais notáveis exemplares de arte tumular existentes em Portugal. Logo que ficou concluído o que se destinava a Inês de Castro, realizou-se a trasladação desde Coimbra.

Anexo 22 - Ficha de perguntas para resolução em grupos cooperativos (método Verificação em Pares)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Sequência Didática: Os Lusíadas, Episódio de Inês de Castro.

Verificação em Pares - Ficha de Perguntas

Nome da Equipa: _____

Respondam, de modo alternado, às seguintes perguntas, de acordo com o texto áudio			
		V	F
A	D. Pedro I nasceu no século XIV.		
B	A mãe de D. Pedro I era de nacionalidade portuguesa.		
A	Na Batalha do Salado o exército português combateu o exército espanhol.		
B	Quando D. Pedro I conheceu D. Inês de Castro, já era casado.		
A	D. Pedro I e D. Constança tiveram 4 filhos.		
B	D. Fernando foi o sétimo rei de Portugal.		
A	Quando D. Inês foi assassinada, D. Pedro I estava presente.		
B	O pai de D. Pedro I esteve implicado no assassinato de D. Inês.		
A	A morte de Inês de Castro teve motivações políticas.		
B	O túmulo de Inês de Castro ficou inicialmente em Alcobaça.		

Bom Trabalho!

Anexo 23 - Ficha de trabalho para resolução em grupos cooperativos (método Aprendendo Juntos)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *Os Lusíadas*: Episódio de Inês de Castro

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Nome do Grupo: _____

Ficha de Trabalho

I – Educação Literária / Leitura

1. Depois de lerem o episódio de Inês de Castro. (12 pontos)

1.1. Identifiquem o plano narrativo em que este se insere.

1.2. Expliquem como se articula o plano narrativo e o plano fulcral (viagem de Vasco da Gama).

2. Seleccionem a opção que permite obter uma afirmação correta. Na estância 119 o poeta dirige-se ao Amor porque: (5 pontos)

- a) Nenhum coração humano pode viver sem ele.
- b) Este é o inimigo de Inês de Castro.
- c) O considera responsável pela morte de Inês de Castro.
- d) Todo o amor termina em sofrimento.

3. Nas estâncias 120 e 121, descreve-se Inês. (12 pontos)

- 3.1. Caracterizem esta personagem física e psicologicamente sem recorrer a transcrições textuais.**
- 3.2. Transcrevam, destas estâncias, os versos que indicam que a história de Pedro e Inês poderá não ter um final feliz.**

4. D. Afonso percebe que D. Pedro rejeita “belas senhoras e princesas” (est. 122). (12 pontos)

- 4.1. Que motivos levam o rei a ficar tão incomodado com tal atitude?**
- 4.2. Transcrevam o verso que revela a decisão do rei para pôr fim àquela situação.**

5. Inês é levada à presença do rei pelos “horríficos algozes” (est. 124). (12 pontos)

- 5.1. Descrevam o estado de espírito do monarca ao vê-la.**
- 5.2. Inês não teme a própria morte. O que a preocupa verdadeiramente?**

6. Face aos argumentos de Inês, D. Afonso IV emociona-se (est. 130). Considerando os factos históricos, por que motivo o rei não pode perdoar Inês, apesar de o desejar? (11 pontos)

7. Releiam, com atenção, as estâncias que concluem este episódio (est. 131-135) e completem o seguinte texto. (7 pontos)

A morte de Inês é um acontecimento trágico, que parece suscitar a piedade da própria Natureza.

Uma vez mais, a _____ parece ser cúmplice de Inês, refletindo, neste momento, a tragédia que se abateu sobre ela: os _____ deram eco às suas últimas palavras, a fidalga é comparada a uma bela e inocente _____ que foi _____ antes

do tempo e as _____ do _____ choram copiosamente a sua morte, dando as suas lágrimas origem à _____.

II – Gramática

1. Vão começar por estudar o vocabulário da estância 119. Com a ajuda de um dicionário, estabeleçam as correspondências entre as palavras da coluna da direita e as da esquerda. (7 pontos)

- | | |
|------------|-------------------|
| 1. molesta | a. alivia |
| 2. pérfida | b. triste |
| 3. fero | c. pedra de altar |
| 4. mitiga | d. má |
| 5. áspero | e. severo |
| 6. tirano | f. cruel |
| 7. aras | g. feroz |

2. Releiam as estâncias 130 a 135 e encontrem as palavras que correspondem aos sinónimos dados. (6 pontos)

- a) _____ clemente, misericordioso
- b) _____ obstinado, inflexível
- c) _____ bárbaros, brutais
- d) _____ alvura, pureza
- e) _____ margarida, bem-me-quer
- f) _____ inocente, imaculada

3. Leiam os seguintes versos:

- “De teus anos colhendo doce fruito” (fruito > fruto)
- “De teus fermosos olhos nunca enxuito” (fermosos > formosos; enxuito > enxuto)
- “Crendo co sangue só da morte indina” (co > com; indina > indigna)
- “Do furor Mauro, fosse alevantada” (alevantada > levantada)
- “E despois, nos mininos atentando” (despois > depois; mininos > meninos)
- “Feros vos amostrais e cavaleiros?” (amostrais > mostrais)
- “O nome lhe puseram, que inda dura” (inda > ainda)

3.1. Identifiquem as palavras em que são visíveis os processos fonológicos seguintes. (7 pontos)

- Aférese • Síncope • Paragoge • Prótese
- Epêntese • Assimilação • Dissimilação

4. Atendem nas palavras sublinhadas nos excertos abaixo:

- a) “O caso triste e dino da memória”;
- b) “à morte crua o persuade”;
- c) “Feros vos amostrais e cavaleiros?”

4.1. A partir delas, indiquem palavras em que tenha ocorrido o processo de redução vocálica. (9 pontos)

BOM TRABALHO!

Anexo 24 - Classificações de cada grupo e respetivos cálculos

Nº	Nome	Equipa	Ver. Pares	Pond. 25%	Ficha Trab.	Pond. 75%	Class. Final
11	Gux Alxxx	1					
18	Max Nuxxx	1					
21	Nux Caxxx	1					
INDESTRUTÍVEIS			90	23	75	56	79
3	Bex Maxxx	2					
17	Max Rixxx	2					
20	Mix Toxxx	2					
23	Rax Laxxx	2					
100%			90	23	85	64	86
1	Anx Maxxx	3					
6	Dix Baxxx	3					
7	Frx Goxxx	3					
10	Gox Fexxx	3					
OS LEITORES			80	20	61	46	66
2	Bex Sixxx	4					
5	Cax Rxxxx	4					
9	Gox Foxxx	4					
16	Jox Fexxx	4					
QUARTETO FANTÁSTICO			90	23	52	39	62
13	Inx Pexxx	5					
15	Jox Sixxx	5					
19	Mix Alxxx	5					
24	Rix Brxxx	5					
TURMINHA DOS 4			80	20	77	58	78
4	Brx Maxxx	6					
8	Frx Goxxx	6					
12	Hux Baxxx	6					
22	Pex Maxxx	6					
OS COOPERATIVOS			70	18	58	44	61

Anexo 25 - Pódio



Anexo 26 - Certificado

PARABÉNS!

Pelo esforço e resultados obtidos!

EQUIPA: 100%

- Bex Maxxx
- Max Rixxx
- Mix Toxxx
- Rax Laxxx



Escola Secundária Pedro Alexandrino, 21 de fevereiro de 2014

Anexo 27 - Plano de aula: ¡Vida sana!

 ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO PLANO DE AULA	
ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico TURMA: 1. ^a	
Professora Estagiária: Mafalda Benavente	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ¡Vida sana! TEMPO - 1 aula de 45 minutos.	
Aula n.º 27	Data: 03-02-2014
<i>Sumario - Conclusión de la unidad 3: “¡Vida sana!”. Una dieta alimentar sana y equilibrada. Actividades en parejas.</i>	
Dominios de Referência	Objetivos Gerais
Expressão oral	• Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula. • Interagir no decorrer das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula.
Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem	• Adquirir léxico utilizado em atividades de expressão oral e escrita, e de compreensão auditiva ou de leitura.
Compreensão escrita	• Compreender textos relacionados com as atividades propostas na sala de aula.
Compreensão oral	• Compreender as mensagens orais procedentes de um texto áudio. • Identificar os elementos mais importantes da mensagem previamente solicitados. • Utilizar estratégias pessoais de compreensão auditiva.
Aspetos socioculturais	• Reconhecer características da dieta mediterrânea e da pirâmide alimentar.
1	

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

CONTEÚDOS	Funcionais • Conhecer características da dieta mediterrânica e da pirâmide alimentar. • Identificar elementos associados a uma alimentação saudável. • Relacionar alimentos com os seus respetivos nutrientes. Lexicais • Alimentação e nutrientes. Socioculturais • Dieta mediterrânica e pirâmide alimentar.
RECURSOS	• Quadro. • Caneta. • Computador e colunas de som. • Projetor. • <i>PowerPoint</i>. • Imagens. • Texto áudio. • Ficha de perguntas. • Caderno.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade. • Grelha de avaliação de expressão oral. • Correção da ficha de perguntas.

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. A docente expõe as principais características da dieta mediterrânica, como referência da alimentação em Espanha.	5 min.
3. A docente mostra imagem da pirâmide alimentar, seguida de uma explicação de cada um dos grupos alimentares. É pedido aos alunos que preencham um quadro com nomes de alimentos inseridos no respetivos grupo alimentar. Nesta atividade, os alunos pedem para falar colocando a mão no ar.	5 min.
4. Os alunos realizam, em pares, uma ficha de perguntas (adaptação do método cooperativo Verificação em Pares), depois da leitura de um texto acerca da dieta do estudante.	10 min.
5. Os alunos escutam um texto áudio sobre a realização de uma lista de compras de comida, e preparam, em pares, um diálogo de acordo com o modelo apresentado.	10 min.
6. A professora elege alguns pares, para representarem o seu diálogo sobre esta situação de quotidiano em sala de aula.	10 min.

La Dieta Mediterránea

10 Recomendaciones básicas de la Dieta Mediterránea

1

Utilizar el aceite de oliva como principal grasa de acción.

2

Consumir alimentos de origen vegetal en abundancia: hortalizas, verduras, legumbres y frutos secos. Los cereales, hortalizas y frutos son la principal fuente de energía y fibra de nuestra dieta y nos aportan el mismo beneficio, pero un perfil distinto de nutrientes. Los cereales son la base de la alimentación mediterránea y aportan fibra y vitaminas.

3

El pan y los alimentos procedentes de cereales (galletas, arroz y especialmente pasta o productos integrados) deberían formar parte de la alimentación diaria por su composición en un carbohidrato. Hay que tener en cuenta que los productos integrales nos aportan más fibra.

4

Los alimentos frescos y de temporada son los más adecuados. En el caso de las frutas y verduras, nos aportan nutrientes en su mayor momento. Intenta consumirlos en su mayor momento de maduración, como por ejemplo el tomate.

5

Consumir diariamente productos lácteos, principalmente leche, yogurt y queso.

6

Se recomienda el consumo de carne magra (de vacuno) o de pescado azul (salmón) en la alimentación ya que son fuentes de proteínas de alta calidad. El consumo excesivo de carne procesada, debido a su elevado contenido en grasas saturadas, puede ser perjudicial para la salud, como se ha demostrado.

7

Consumir pescado en abundancia y hortalizas con moderación. Se recomienda el consumo de pescado azul (salmón) o de vacuno magro (carne) una o dos veces a la semana. Los hortalizas contienen proteínas de muy buena calidad, su consumo diario a cualquier hora del día es una buena alternativa a la carne y al pescado.

8

La fruta fresca es la principal fuente de antioxidantes y nutrientes. Se recomienda consumirlos ocasionalmente. Las frutas aportan color y sabor a nuestra alimentación y a su vez aportan antioxidantes a nuestra alimentación. Los frutos secos aportan grasas saludables y fibra.

9

Realizar actividad física todos los días, al menos 30-45 minutos de ejercicio moderado, y activo.

10

Disfrutar activamente de la vida. El agua es la bebida por excelencia en la Dieta Mediterránea. Debe tomarse entre 1,5 y 2 l al día.

Grasso, aceites y dulces
2-3 cucharadas

Grupo de la carne, legumbres, aves, pescados, huevos y nueces
2-3 porciones

Grupo de las verduras
2-4 porciones

Grupo del pan, cereales, arroz y pastas
6-11 porciones

Grupos de las frutas
2-4 porciones

Los Alimentos			
Aceites, Grasas y Azúcares	Carnes, Pescados y derivados Lácteos	Frutas y Verduras	Cereales

Anexo 29 - Ficha de perguntas (adaptação do método Verificação em Pares)



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Escola Secundária
Pedro Alexandrino



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

UNIDAD 3: ¡Vida sana!

Profesora en práctica: Mafalda Benavente

Grupo: 9.º 1.ª

Alumno A _____ Nº _____

Alumno B _____ Nº _____

Trabajo en Parejas

1. Leed el texto y enseguida decid si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

La dieta del estudiante

La energía que consume el organismo varía de un individuo a otro según la actividad que se desarrolle y según la edad.

Cuando la actividad diaria que se desarrolla es tanto física como intelectual, las necesidades energéticas aumentan y se debe tener un aporte mayor de algunos nutrientes. Los hábitos alimenticios han variado en la sociedad actual y donde mejor se puede ver es en la alimentación de los niños y jóvenes, con dietas ricas en grasas e hidratos de carbono.



El estudiante debe tener una dieta satisfactoria, que contenga todos los grupos de alimentos, reforzando aquellos que aporten energía ya que suelen realizar una actividad física mayor. Así como vitaminas y minerales que le permitan aumentar o mantener su capacidad de concentración y estudio.

Los nutricionistas indican que una dieta equilibrada contiene 55 por ciento de carbohidratos, 35 por ciento de grasas y de 10 a 15 por ciento de proteínas.

Los carbohidratos, en el estudiante, son sinónimo de energía, razón por la cual no deben faltar en el menú diario. Lo mejor es consumirlos mediante fruta, vegetales, cereales, pasta, arroz, papa, maíz, trigo y avena. Mucho cuidado, pues su consumo excesivo puede provocar obesidad y celulitis.

El consumo moderado de grasas es de gran utilidad, ya que son responsables de diversas funciones, como absorber algunas vitaminas, así como almacenar y distribuir la energía que el organismo necesita. Sin embargo se deben evitar las grasas saturadas (carnes rojas y la mayoría de los productos lácteos, huevo y embutidos) y se deben consumir grasas insaturadas, presentes en aceites vegetales (de oliva, cacahuete, maíz, soja y girasol), aguacate, pollo, pescado y frutas secas, entre otros.

Las proteínas contribuyen al buen estado de músculos, tejidos, enzimas y hormonas, así como al mejor rendimiento físico, de ahí que se deba consumir diariamente. Sin embargo, hay que tener cuidado, pues al ingerirlas en altas cantidades se almacenan en forma de grasa. Se encuentran en huevos, leche, queso, carne roja, pescado, aves, arroz, patata, lentejas, granos, trigo, maíz, soja y algas.

In "Espanhol 3". Livro do Professor. Areal Editora (adaptado)

		V	F
A	La cantidad de nutrientes necesarios depende, entre otras cosas, de nuestra actividad física.		
B	Los niños y los jóvenes consumen demasiadas grasas.		
A	Los carbohidratos son fundamentales en una dieta sana.		
B	Los estudiantes deben consumir todos los grupos de alimentos.		
A	Cuando el consumo de carbohidratos es mayor, nuestro estado de salud será mejor.		
B	No se deben consumir grasas en exceso.		
A	El consumo de vitaminas y minerales ayuda a mantener la atención y a estudiar.		
B	No debemos consumir diariamente carbohidratos.		
A	Las grasas nos ayudan a asimilar algunas vitaminas.		
B	Las proteínas consumidas en exceso se acumulan en forma de carbohidratos.		

Anexo 30 - Texto áudio: “¿Qué quieren comer Juan y Ana?”

Trabajo en Parejas

Escuchad el diálogo entre Ana y Juan. Imaginad que estáis preparando una lista de compras con un(a) amigo(a). Preparad un nuevo diálogo (entre 60 y 80 palabras) utilizando las expresiones del cuadro siguiente.

Pensar un menú

¿Qué compramos?

Eso no parece muy sano

Esta noche vamos a cenar... y para desayunar...

Bueno, me has convencido

¿Qué quieren comer Juan y Ana?

Ana: No hay nada en la nevera. Tenemos que hacer la compra. ¿Qué compramos?

Juan: Podemos comprar jamón y queso y hacemos unas pizzas.

Ana: Eso no parece muy sano.

Juan: Vale. Pues compramos unos huevos y patatas y nos hacemos unos huevos con patatas fritas.

Ana: ¿Tú crees que eso es comer sano? Yo creo que no, así que esta noche vamos cenar ensalada y para desayunar, compramos naranjas para preparar un zumo.

Juan: Bueno, me has convencido. Pero para comer hacemos unas buenas hamburguesas.

Ana: Vale.



In “Compañeros 3”, Libro del alumno. SGEL



PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

RECURSOS	• Quadro. • Caneta. • Computador e colunas de som. • Projetor. • <i>PowerPoint</i>. • Vídeo <i>online</i>. • Manual do aluno. • Caderno.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade.

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. A professora apresenta a sequência didática e a atividade cooperativa a realizar. De seguida, expõe a constituição das equipas e informa que os grupos deverão ter um nome.	5 min.
3. Como introdução, são mostradas algumas imagens alusivas ao tema <i>¡Nos vamos de concierto!</i> , para que os alunos digam o que as mesmas lhes sugerem e se faça uma <i>chuva de ideias</i> . Nesta atividade, os alunos pedem para falar colocando a mão no ar. É feita referência a aspetos culturais hispânicos no que concerne a artistas, de que são exemplo Shakira, Pablo Alborán e Juanes.	10 min.
4. É exposto um vídeo com instrumentos musicais escritos em espanhol. Depois, é mostrado um quadro com diferentes géneros musicais e, após um segundo visionamento do vídeo, pede-se aos alunos que preencham a tabela de acordo com a classificação correta dos instrumentos. Nesta atividade, os alunos pedem para falar colocando a mão no ar.	15 min.
5. A professora faz uma explicação teórica dos advérbios de modo, por meio de um <i>PowerPoint</i> (revisão).	10 min.

Anexo 32 - Plano de aula 2: “¡Nos vamos de concierto!”



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ¡Nos Vamos de Concierto!
TEMPO - 1 aula de 45 minutos.

Aula nº 41 Data: 28-04-2014

Sumario- Pretérito pluscuamperfecto. Ejercicios. Los bailes en el mundo hispano.

Dominios de Referência	Objetivos Gerais
Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem	• Saber utilizar verbos no <i>pretérito pluscuamperfecto</i>.
Aspetos socioculturais	• Conhecer manifestações artísticas dos países onde se fala espanhol: <i>salsa, tango</i> e <i>sevilhanas</i>.
Compreensão escrita	• Compreender textos relacionados com as atividades propostas na sala de aula.
Expressão oral	• Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula. • Interagir no decorrer das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula.

CONTEÚDOS	Funcionais • Identificar / descrever manifestações artísticas do mundo hispano. • Narrar ações passadas anteriores a outra ação também passada. Lexicais • Eventos musicais. Socioculturais • Manifestações artísticas do mundo hispano: <i>salsa, tango</i> e <i>sevilhanas</i>. Gramaticais • <i>Pretérito pluscuamperfecto</i>. • <i>Pretérito indefinido</i>.
------------------	---

1

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

RECURSOS	• Quadro. • Caneta. • Computador. • Projetor. • <i>PowerPoint</i>. • Vídeos <i>online</i>. • Manual do aluno. • Texto relativo a uma banda musical. • Caderno.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade.

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. A professora faz uma explicação teórica do <i>pretérito pluscuamperfecto</i> , por meio de um <i>PowerPoint</i> .	10 min.
3. Os alunos realizam exercícios relativos aos conteúdos gramaticais aprendidos, com recurso a texto relativo à banda musical <i>Maná</i> e ao manual do aluno. Nesta atividade, os alunos pedem para falar colocando a mão no ar.	10 min.
4. A docente mostra três vídeos alusivos à salsa, tango e sevillanas (cerca de 2 minutos cada), expondo de seguida as características principais de cada uma destas manifestações artísticas. É pedido aos alunos que identifiquem, em pares, elementos em comum e diferenças entre elas. Nesta atividade, a professora elege os alunos que vão expor as conclusões a que chegaram.	20 min.

Anexo 33 - Plano de aula 3: “¡Nos vamos de concierto!”

 ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO PLANO DE AULA	
ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico TURMA: 1.ª	
Professora Estagiária: Mafalda Benavente	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA - ¡Nos Vamos de Concierto! TEMPO - 1 aula de 45 minutos.	
Aula nº 42	Data: 29-04-2014
<i>Sumario – Actividad cooperativa: prueba en equipo.</i>	
Domínios de Referência	Objetivos gerais
Expressão oral	• Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula. • Interagir no decorrer das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula.
Compreensão escrita	• Compreender textos relacionados com as atividades propostas na sala de aula.
CONTEÚDOS	Funcionais • Expressar opinião. • Escutar de forma ativa. • Comentar e chegar a consensos. Socioculturais • Música.
RECURSOS	• Quadro. • Caneta. • Projetor. • <i>PowerPoint</i>. • Ficha de trabalho.
AVALIAÇÃO (INSTRUMENTOS)	• Assiduidade. • Grelha de avaliação de expressão oral. • Questionário de autoavaliação. • Correção da ficha de trabalho.
1	

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico

TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Cada grupo apresenta o seu nome à turma. A docente explica as regras de funcionamento do método cooperativo STAD e o método de classificação de cada equipa. São atribuídos papéis aos elementos da equipa e lembradas as suas funções.	10 min.
3. Os grupos realizam uma ficha de trabalho.	25 min.
4. Preenchimento de questionário de autoavaliação por parte dos grupos.	5 min.

Anexo 34 - Plano de aula 4: “¡Nos vamos de concierto!”



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO

PLANO DE AULA

ANO: 9.º Ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico
TURMA: 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - *¡Nos Vamos de Concierto!*
TEMPO - 1 aula de 45 minutos.

Aula nº 43 Data: 05-05-2014

Sumario – Actividad cooperativa: prueba individual.

Domínios de Referência	Objetivos gerais
Compreensão escrita	Compreender textos relacionados com a realização de um miniteste.
Expressão escrita	Produzir textos escritos relacionados com a realização de um miniteste.

CONTEÚDOS	Funcionais - Realizar um miniteste individual. Socioculturais - Música.
RECURSOS	- Quadro. - Caneta. - Projektor. - PowerPoint. - Miniteste.
AValiação (Instrumentos)	- Assiduidade. - Correção de miniteste. - Grelha de avaliação de expressão escrita.

Desenvolvimento da aula	TEMPO
1. Entrada, registo do sumário e das presenças.	5 min.
2. Os estudantes realizam um miniteste individual.	25 min.
3. Correção da ficha de trabalho realizada na aula anterior.	10 min.
4. Apresentação do T.P.C.: produção de um texto escrito, entre 80 e 100 palavras, com descrição de um evento musical e utilização de verbos no <i>pretérito pluscuamperfecto</i> (modelo mostrado na segunda aula).	5 min.

1

Anexo 35 - Apresentação da constituição das equipas à turma

1. Equipos		
Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
Gx Axxx Mx Nuxxx Nx Caxxx	Max Rixxx Mix Toxxx Bex Maxxx Rax Laxxx	Frx Goxxx Anx Maxxx Gox Fexxx Dix Baxxx
Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
Jox Fexxx Cax Rxxxx Gox Fxxxx Bex Sixxx	Inx Pexxx Mix Alxxx Rix Brxxx Jox Sixxx	Pex Maxxx Hux Baxxx Brx Maxxx Frx Goxxx

Cada equipo deberá presentar su nombre.

Anexo 36 - Apresentação de imagens alusivas ao tema da sequência didática

¡Nos vamos de concierto!

¿Qué géneros musicales prefieres?
¿Conoces a algún cantante de habla española?
¿Conoces el tango o el flamenco?



Anexo 37 - Vídeo disponível *online*: instrumentos e géneros musicais; atividade de compreensão oral

Instrumentos Musicales

Para realizar ahora ya:

Clasifica los instrumentos.

Algunos se utilizan en varios tipos de música:

Rock

Clásica

Tradicional

Jazz

Flamenco



<https://www.youtube.com/watch?v=4ihl-lQjI44>

Instrumentos Musicales

Rock	Clásica	Tradicional	Jazz	Flamenco
Batería Guitarra eléctrica	Piano Trompa Violonchelo Violín Arpa	Flauta Mandolina Pandereta Gaita Tambor Acordeón Armónica	Trombón Trompeta	Guitarra española Castañuelas

Anexo 38 - Advérbios de modo: apresentação teórica

Adverbios de Modo



Vente con nosotros al concierto y te lo pasarás muy **bien**.



Entren **despacio**; no empujen.



El pianista no pudo actuar porque se encontraba **mal**.



Habla **bajo** que te van a oír.

In "Compañeros 3". Libro del alumno. SGEL

Adverbios de Modo

¡El estadio se llenó **completamente**!



Muchos adverbios de modo se forman añadiendo **-mente** a un adjetivo. Fíjate en que se tiene terminación **-o/-a** se usa la forma en **-a**: nuevamente. **Ejemplo**: Cómodo; c Cómodamente – Correcto; Correctamente.

Anexo 39 - Pretérito *pluscuamperfecto*: apresentação teórica

Pretérito Pluscuamperfecto del Indicativo

Con el pluscuamperfecto afirmamos hechos terminados en un **momento anterior** a otro momento en el pasado.



Antes de aquel momento: Habían tocado los Iron Maiden.



En aquel momento: Estaban pensando el en concierto.

Los chicos estaban muy contentos porque **habían visto** el concierto de su vida.



Pretérito Pluscuamperfecto del Indicativo

B. Uso: el pasado del pasado.

Mi novio no está. Se **ha ido** al concierto.



Antes de aquel momento: Se había ido al concierto.

En aquel momento, mi novio no estaba en casa. Se **había ido** al concierto.



En aquel momento: Mi novio no estaba.

Anexo 40 - Texto: “Los Maná”; ejercicio gramatical

Los Maná

Identifica los verbos en el pretérito pluscuamperfecto y en el pretérito indefinido.



Querida Concha:

¿Qué tal estás?

Yo **estuve** en la ciudad de Santiago de Chile, de vacaciones. Nunca **había estado** en este país, aunque mis tíos vivan allí hace diez años.

Fui a un concierto de los Maná, ¿los conoces? A mis papás les encanta este grupo mexicano, pero yo nunca los **había visto** en vivo. Cuando **llegué** al Estadio Nacional, la expectativa de todos era muy grande, pues, además de tratarse de una leyenda del *rock*, sus espectáculos siempre **habían producido** positivos comentarios de la prensa especializada.

La banda se **presentó** con gran éxito de asistencia y el público, en su mayoría, **estuvo** formado por la juventud de Santiago, sin embargo, muchos admiradores -damas y varones- **habían viajado** desde provincias más lejanas. **Fue** un evento memorable, los Maná, grupo con más de 25 años, siguen, todavía, con muchas ganas de tocar en vivo.

¡Espero que vengas pronto a verme!

Un beso de tu amiga que te echa de menos,

María

Anexo 41 - Vídeos disponíbeis online: *tango, se villanas e salsa*; principais características destas manifestações artísticas

Música en el Mundo Hispano



<https://www.youtube.com/watch?v=ic4PQ-trwJw>

Tango

Existen varios estilos en este tipo de baile, pero el más conocido es el argentino, incluso ha llegado a ser un símbolo nacional. Siempre lo bailan parejas formadas por un hombre y una mujer. Ambos se mueven muy juntos y de forma rápida por un amplio espacio y se expresan de forma muy apasionada al compás de una música cuyos versos suelen ser de una gran belleza. Los hombres visten normalmente de pantalón negro y camisa blanca, y las mujeres llevan faldas muy cortas con abertura para enseñar el movimiento de sus piernas y unos zapatos de tacón muy altos. Los instrumentos musicales más usados son el *bandoneón* (un acordeón especial), el contrabajo y el piano.

In "Leer en Español". El Español por Destrezas. SGEL

Música en el Mundo Hispano



https://www.youtube.com/watch?v=v_3BFA37ZW

Se villanas

Es un baile típico del sur de España, en el que la pareja puede estar formada por un hombre y una mujer, o por dos mujeres. Se suelen utilizar las típicas castañuelas junto con un acompañamiento de voz y guitarra. En esta danza, la pareja de bailarines da vueltas rápidamente alzando los brazos. Es importante su expresividad y también el movimiento de los pies y su taconeo. Es un baile con movimientos fijos, y es costumbre bailar cuatro piezas, una detrás de otra, llamadas: *la primera, la segunda, la tercera y la cuarta*, en la que los pasos van cambiando. Las mujeres suelen vestir trajes largos de vistosos colores con volantes, y los hombres pantalón, camisa, chaqueta y, a veces, sombrero.

In "Leer en Español". El Español por Destrezas. SGEL

Música en el Mundo Hispano



https://www.youtube.com/watch?v=_uqkRpOHnUk

Salsa

Esta danza es conocida y bailada en todos los rincones del planeta. Su origen suele ser motivo de debate, aunque se sabe que sus raíces son largas y profundas: alcanzan a Cuba, Puerto Rico, Venezuela y Colombia. Su nombre ya indica su origen de mezcla, ya que recoge numerosos ritmos y estilos. La pareja baila al compás de diferentes instrumentos de percusión, especialmente tambores, acompañados por otros de viento.

In "Leer en Español". El Español por Destrezas. SGEL

Anexo 42 - Regras de funcionamento do método cooperativo STAD

Trabajo Cooperativo	Clasificación
Realización de una ficha de trabajo en 25 minutos. ➤ El objetivo es que todos los estudiantes aprendan los contenidos. ➤ Cada estudiante tendrá un rol (rotativo): ❑ Facilitador – Orienta la ejecución de las tareas y concede la palabra a todos los colegas. Rellena la ficha de trabajo. ❑ Capitán del silencio – Controla el nivel de ruido (bajo). ❑ Controlador del tiempo – Certifica que se cumplan los tiempos para hacer el trabajo. ❑ Intermediador – Establece la conexión entre el equipo y la profesora. Representa al equipo ante la profesora.	➤ Cada equipo tendrá una puntuación que resultará de la suma de los resultados de las fichas de trabajo individuales. ➤ Habrá una bonificación, en el caso de que la nota de la ficha de trabajo sea superior a la clasificación base (el promedio de las dos pruebas del período 2, de los miembros de tu equipo). Dicho de otro modo: se comparará el promedio que obtuvo el grupo en las pruebas del período 1 y 2, con el promedio de las fichas de trabajo individuales. ➤ Habrá una penalización, en caso de que la nota de la ficha de trabajo sea inferior a la clasificación base (el promedio de las pruebas de tu grupo). ➤ Los equipos recibirán un diploma de acuerdo con su puntuación: ❑ Súper Equipo ❑ Gran Equipo ❑ Buen Equipo
1	3

Trabajo Individual	Ahora: ¡a trabajar en equipo!
➤ Realización de una ficha de trabajo individual en 25 minutos, parecida a la que se hizo anteriormente en equipos. ➤ El objetivo de esta ficha es probar los conocimientos que cada estudiante adquirió en el trabajo cooperativo.	1. Tenéis 25 minutos (atención controladores del tiempo), para hacer la ficha grupal. 2. Respetad los roles y conseguiréis mejor puntaje. 3. Cuando acabéis, el intermediario o la intermediaria deberá informar a la profesora. 4. ¿Tenéis una duda? La profesora sólo hablará con el intermediario o la intermediaria. 5. Entregad vuestra ficha grupal ANTES de acabar el aula.
2	4

Anexo 43 - Identificação para colocação em secretária, com função a desempenhar

	Facilitador	
Orienta la ejecución de las tareas y concede la palabra a todos los colegas. Rellena la ficha de trabajo.		

Anexo 44 - Ficha de trabalho para resolução em grupos cooperativos (método STAD)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

UNIDAD 6: ¡Nos vamos de concierto!

Profesora en práctica: Mafalda Benavente

Grupo: 9.º 1.ª Nombre del equipo _____

Prueba en Equipo

1. Completad el texto con las palabras del recuadro. (20 puntos)

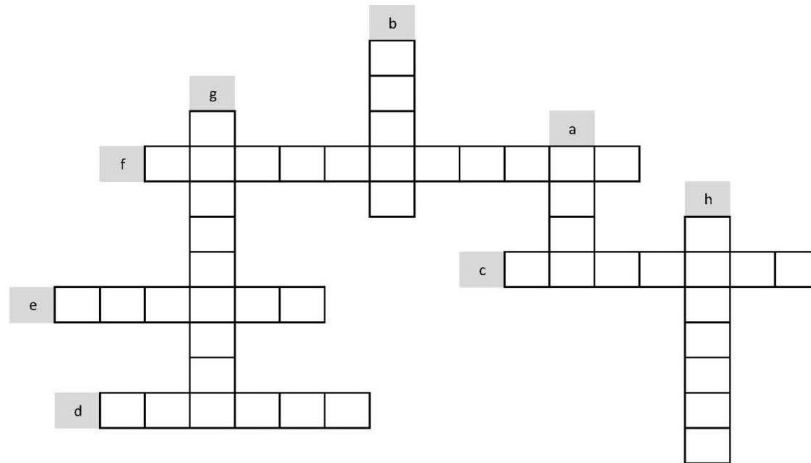
Director • Cantante • Baterista • Bajista • Concierto • Grupo • Compositores • Guitarrista • Coro • Orquesta

Si vas a un _____ de música clásica, en el escenario verás una _____ dirigida por un _____, a veces acompañada por un _____ con distintas voces. Pero si vas a un concierto de música rock, verás un _____. La mayoría de los grupos tienen un _____ (la voz del grupo), un _____ (a cargo de la guitarra de seis cuerdas), un _____ (con la otra de cuatro cuerdas), y un _____ (encargado de la percusión). A veces ellos mismos son los _____ y escriben las letras y las músicas de sus canciones.

2. Completad el crucigrama. (16 puntos)

- Instrumento de cuerda que vibra por pulsarla con la punta de los dedos.
- Instrumento de cuerdas percutidas por martillos activados por teclas.
- Instrumento musical de percusión que consiste en la unión de otros varios instrumentos como los platos y los tambores.
- Instrumento musical de viento en forma de tubo con varios agujeros circulares que se tapan con los dedos.
- Instrumento musical, compuesto de una caja de madera pequeña, a modo de óvalo estrechado cerca del medio. Suele producir un sonido agudo.

- f. Instrumento musical de percusión, compuesto de dos mitades cóncavas, hecho de madera u otro material. Se utiliza para el flamenco o para bailes tradicionales del folclore español.
- g. Instrumento musical de 4 cuerdas dobles. Se utiliza en los conjuntos folclóricos de algunos países latinoamericanos, sobre todo de Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela.
- h. Instrumento musical de metal, especie de trompeta grande, y cuyos sonidos se producen gracias a la vibración de los labios del intérprete en la parte denominada boquilla.



3. Escribid los nombres de los músicos y enseguida buscadlos en la sopa de letras. (16 puntos)

- a) La persona que toca el acordeón es un _____
- b) La persona que toca la guitarra es un _____
- c) El que toca la flauta es un _____
- d) El que se dedica a tocar la batería es un _____
- e) El trombón es un instrumento que toca el _____
- f) La gaita, la toca un _____
- g) La persona que toca la pandereta se llama _____
- h) ¿Cómo se llama a una persona que toque arpa? _____

A	U	A	F	E	P	A	N	D	E	R	O	O	I	N	O	G	A	M
R	I	F	E	T	A	B	H	G	C	G	S	H	P	B	D	E	H	T
L	M	A	I	E	N	I	F	S	A	I	S	T	A	F	G	I	G	N
G	A	I	T	E	R	O	P	T	B	O	F	T	N	E	A	E	U	G
R	U	O	M	R	N	M	S	S	O	I	E	L	D	I	T	L	I	J
N	E	T	A	E	A	I	O	I	C	R	T	G	E	G	S	O	T	L
L	S	F	S	N	P	S	A	C	I	B	A	I	R	G	I	I	A	P
E	I	O	T	R	N	A	M	S	M	S	U	L	E	F	T	L	R	R
D	S	H	A	H	O	M	T	I	T	I	A	I	T	I	U	E	R	C
L	T	G	I	R	C	A	C	G	B	G	I	U	E	E	A	M	I	L
E	A	T	S	I	N	O	B	M	O	R	T	L	R	F	L	D	S	N
R	L	O	N	O	S	G	U	I	T	A	R	R	O	P	F	P	T	I
P	A	T	S	I	R	N	R	C	R	E	P	U	B	E	N	O	A	S
E	D	R	B	E	T	R	E	A	I	L	A	R	I	L	A	M	I	T
N	F	A	C	O	R	D	E	O	N	I	S	T	A	R	F	U	D	A

4. Leed la descripción de estos tres bailes. Relacionad cada texto con un baile. (12 puntos)

Baile típico del sur de España. Se suelen utilizar las típicas castañuelas junto con un acompañamiento de voz y guitarra. Las mujeres visten trajes largos de vistosos colores.



Baile que es símbolo nacional argentino. Siempre lo bailan parejas formadas por un hombre y una mujer, que se mueven muy juntos y de forma apasionada.



Originaria de países como Cuba, Puerto Rico, Venezuela y Colombia. Su nombre ya indica su origen de mezcla, ya que recoge numerosos ritmos y estilos.



5. Completad el texto con la forma correcta del pretérito pluscuamperfecto. (24 puntos)



Estábamos en 2008. El año de la novena entrega de los premios Grammy latinos _____ (celebrarse) el 13 de noviembre en la ciudad de Houston. Estos _____ (ser) los principales nominados.

1 El colombiano Juanes _____ (lograr) cinco nominaciones: *La vida... es un ratito* _____ (ser) nominado el "álbum del año" y "mejor álbum vocal pop masculino"; y *Me enamora* _____ (competir) por los premios de la "mejor canción", "mejor grabación del año" y "mejor vídeo musical".

El autor de *La camisa negra* _____ (lanzar) pocos días después su álbum *La vida es un ratito en vivo* en el que _____ (incluir) vídeos, sus éxitos en vivo, además de algunas canciones inéditas.

El 2009 _____ (realizar) una gira mundial por República Dominicana, Ecuador, Colombia (el país natal del cantante), Estados Unidos, España, Alemania, Holanda y Reino Unido.

2 Julieta Venegas _____ (estar) nominada para los Grammy latinos en las categorías “grabación del año” y “canción del año” por el sencillo *El presente*, así como en “mejor álbum de música alternativa” y “mejor vídeo musical”.

El 11 de diciembre 2009 Julieta _____ (actuar) junto a Diana Ross y otras estrellas de la música en el concierto oficial para la entrega de Premio Nobel de la Paz.

3 Café Tacuba, la banda de rock alternativo de la ciudad del México, _____ (ser) el líder de las nominaciones con “el álbum del año” y “mejor álbum de música alternativa” por *Sino*, “grabación del año” y “mejor canción alternativa” por *Volver a comenzar*, y “canción del año” y “mejor canción rock” por *Esta vez*. Café Tacuba _____ (saltar) al escenario para actuar en la novena entrega anual de los Grammy latinos, el 13 de noviembre en el Centro de Convenciones de Houston.

6. Formad adverbios de los siguientes adjetivos. (12 puntos)

- a) Rápido _____
- b) Último _____
- c) Tranquilo _____
- d) Profundo _____
- e) Fijo _____
- f) Completo _____

Anexo 45 - Miniteste individual (método STAD)

UNIDAD 6: ¡Nos vamos de concierto!

Profesora en práctica: Mafalda Benavente

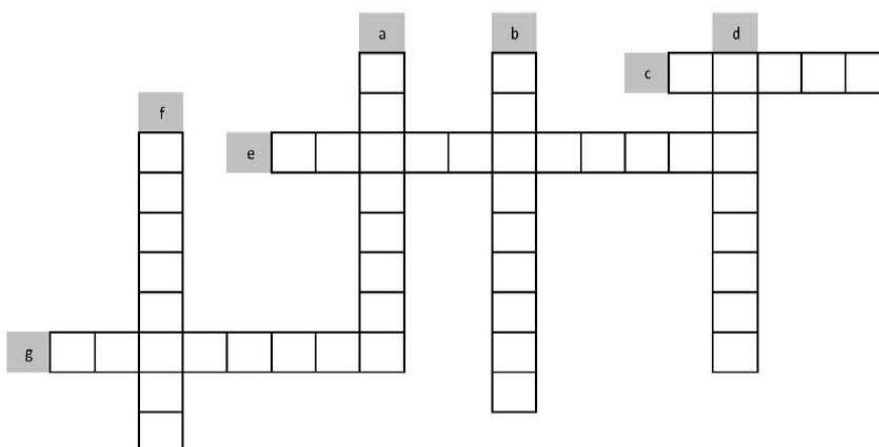
Grupo: 9.º 1.ª Nombre _____ N.º _____

Prueba Individual

I

1. Completa el crucigrama. (21 puntos)

- Instrumento de boquilla en forma de taza, con un tubo de diámetro reducido, cilíndrico en los tres primeros cuartos de su longitud.
- Instrumento musical formado por un aro de madera con varias sonajas (chapas de metal), cuyo vano está cubierto de piel estirada. Se toca con la punta de los dedos o con toda la mano.
- Instrumento musical de viento formado por una bolsa de cuero o fuelle que tiene unidos tres tubos: el soplete, el puntero y el roncón.
- Instrumento de viento de la música popular, portátil que consiste en dos teclados y un sistema de pitos o lengüetas cuyo sonido se acciona mediante un fuelle que se ejecuta con las dos manos, abriendo y cerrando.
- Instrumento de cuerda que está entre la viola y el contrabajo. Se toca con un arco, y el instrumento apoyado en el suelo y sujeto entre las piernas del músico.
- Instrumento de viento. Se toca soplando o aspirando el aire sobre uno de sus agujeros individuales o sobre múltiples agujeros de una vez.
- Instrumento de cuerdas que dispone de una caja de resonancia, un mástil con trastes y seis cuerdas que suenan al ser rasgadas con los dedos. Suele tener seis cuerdas, afinadas yendo del grave al agudo.



2. Elige la opción correcta. Después, escucha y comprueba. (10 puntos)

Javier: Sí, ¿dígame?

Sara: Hola, Javier, ¿nos vamos este sábado a ver el espectáculo / centro comercial de Mayumana? Es un montaje nuevo con muchos discos / instrumentos de percusión.

Javier: Vale..., pero... ¿cuánto cuestan las entradas / los billetes?

Sara: No son muy caras. Creo que cuestan 10€.

Javier: ¿A qué hora empieza?

Sara: A las 8 de la tarde.

Javier: Entonces tendremos que ir dos horas antes para hacer la espera / cola en la taquilla / ventana.

Sara: No, podemos comprar las entradas por teléfono. También podemos comprarlas por internet.

Javier: Vale. Voy a llamar a Marcos a ver si se viene con nosotros.

3. Escribe los nombres de los músicos. (18 puntos)

- a) La persona que toca la trompeta es un _____
- b) La persona que toca el clarinete es un _____
- c) El que toca el piano es un _____
- d) El que se dedica a tocar el saxofón es un _____
- e) El violín es un instrumento que toca el _____
- f) El bajo, lo toca un _____

4. Completa el texto con la forma correcta del pretérito pluscuamperfecto. (36 puntos)

Ayer me encontré con Jesús y me contó que el fin de semana se lo _____ (pasar) muy bien.
_____ (venir) sus amigos de Málaga. Su hermano les
(invitar) a ver la banda de rock "Maná" y les _____ (regalar) unas entradas para ir al
concierto.

Me dijo que luego, por la tarde, sus amigos y él _____ (ver) un espectáculo buenísimo y que
los Maná _____ (ganar) un premio *Grammy* en 2003 por su álbum *Revolución de Amor*.

El domingo _____ (aprovechar) para ir al Museo de la Música porque sus amigos le
_____ (decir) que nunca _____ (ir).

5. Forma adverbios de los siguientes adjetivos. (15 puntos)

- a) Libre _____
- b) Serio _____
- c) Feliz _____
- d) Lento _____
- e) Duro _____

Anexo 46 - Grelha de diagnóstico de expressão escrita



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: *¡Nos vamos de concierto!*

Turma: 9.º 1.ª

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Diagnóstico de Expressão Escrita						
Nº	Aluno	Organização e coerência do texto	Pontuação	Uso adequado dos verbos	Ortografia e sintaxe	Riqueza do vocabulário
		5	5	5	5	5
1	Anx Maxxx					
2	Bex Sixxx					
3	Bex Maxxx					
4	Brx Maxxx					
5	Cax Rxxx					
6	Dix Baxxx					
7	Frx Gaxxx					
8	Frx Goxxx					
9	Gox Foxxx					
11	Gox Fexxx					
12	Gux Alxxx					
13	Hux Baxxx					
14	Inx Pexxx					
15	Jox Sixxx					
16	Jox Fexxx					
17	Max Rixxx					
18	Max Nuxxx					
19	Mix Alxxx					
20	Mix Toxxx					
21	Nux Caxxx					
22	Pex Maxxx					
23	Rax Laxxx					
24	Rix Brxxx					

Anexo 47 - Classificações de cada grupo e respetivos cálculos

Nº	Nombre	EQUIPO	Nota Base	Mini Teste	Dif.	Puntos	Media
11	Gux Alxxx	1	93	93	1	30	
18	Max Nuxxx	1	59	72	13	30	
21	Nux Caxxx	1	66	66	0	20	
	¡LOS GUAPOS!				TOTAL	80	27 Súper Equipo
3	Bex Maxxx	2	66	85	19	30	
17	Max Rixxx	2	89	96	7	30	
20	Mix Toxxx	2	74	73	-1	20	
23	Rax Laxxx	2	50	15	-35	5	
	LO\$ K4EDOS				TOTAL	85	21 Gran Equipo
1	An Maxxx	3	80	75	-5	10	
6	Dix Baxxx	3	69	64	-5	10	
7	Frx Goxxx	3	75	84	9	30	
10	Gox Fexxx	3	69	39	-30	5	
	TEAM ROCKET				TOTAL	55	14 Buen Equipo
2	Bex Sixxx	4	69	77	8	20	
5	Cax Roxxx	4	67	89	22	30	
9	Gox Foxxx	4	61	69	8	20	
16	Jox Fexxx	4	76	36	-40	5	
	LOS 4				TOTAL	75	19 Gran Equipo
13	Inx Pexxx	5	65	49	-16	5	
15	Jox Sixxx	5	58	52	-6	10	
19	Mix Alxxx	5	65	45	-20	5	
24	Rix Brxxx	5	65	63	-2	10	
	LOS DIABLOS				TOTAL	30	8 Buen Equipo
4	Brx Maxxx	6	63	0	-63	-	
8	Frx Goxxx	6	55	52	-3	10	
12	Hux Baxxx	6	74	31	-43	5	
22	Pex Maxxx	6	69	82	13	30	
	EQUIPO 6				TOTAL	45	15 Buen Equipo

Anexo 48 - Pódio



Anexo 49 - Certificado

¡Enhorabuena, SÚPER EQUIPO!

¡En reconocimiento por un
súper esfuerzo de un equipo con éxito!

EQUIPO: ¡Los Guapos!

- Gux Alxxx
- Max Nuxxx
- Nux Caxxx



Escola Secundária Pedro Alexandrino, 5 de mayo de 2014

Anexo 50 - Questionário de autoavaliação



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Trabalho Cooperativo - Autoavaliação

Nome da Equipa: _____

Pensem na forma como o vosso grupo executou a tarefa. Assinalem a resposta adequada de acordo com a escala proposta.				
	Nunca	Raramente	Muitas Vezes	Sempre
Gerimos o tempo disponível de forma eficaz?				
Respeitámos as regras de sala de aula, de modo a não perturbar os outros grupos?				
Ajudámo-nos mutuamente de modo a atingirmos os objetivos propostos?				
Todos os colegas do grupo deram as suas opiniões e contributos?				
Partilhámos responsabilidades?				
Expressámos os nossos desacordos de forma educada?				
Conseguimos chegar a consensos?				
Motivámo-nos e elogiámo-nos uns aos outros?				
Sentimos que, com o trabalho cooperativo, a aprendizagem foi mais eficaz e motivadora?				

Muito obrigada!

Anexo 51 - Inquérito final



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PEDRO ALEXANDRINO - Póvoa de Santo Adrião

Ano Letivo 2013 - 2014

Professora Estagiária: Mafalda Benavente

Turma: 9.º 1.ª

Trabalho Cooperativo - Inquérito

Preenche o seguinte inquérito, acerca do trabalho cooperativo realizado nas disciplinas de português e de espanhol, de forma sincera.		
	Sim	Não
Pensas que o debate e a partilha de ideias foram elementos positivos para a tua aprendizagem e a dos teus colegas?		
És da opinião de que o trabalho em equipa faz com que todos os elementos do grupo sejam beneficiados?		
Crês que as atividades em sala de aula se tornaram mais dinâmicas e ricas com o trabalho cooperativo?		
Entendes que a realização de atividades cooperativas aumenta os níveis de motivação e autoconfiança dos estudantes?		
Pensas que a professora foi uma boa orientadora e moderadora, no desenvolvimento das atividades cooperativas?		
A atribuição de uma classificação para os grupos, de acordo com o seu desempenho, constituiu um estímulo adicional?		
Sentes que a realização de atividades cooperativas te tornou mais tolerante face às diferenças que existem entre ti e os teus colegas?		
Pensas que esta metodologia de aprendizagem é, de modo global, eficaz?		

Muito obrigada!