

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Braga Liz da Cruz Mendes

**A aprendizagem cooperativa na interação
oral em línguas estrangeiras**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedro Braga Liz da Cruz Mendes

**A aprendizagem cooperativa na
interação oral em línguas estrangeiras**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana María Cea Álvarez
e da
**Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas
Lopes Moreira**

Agradecimentos

Às minhas supervisoras Doutora Maria Alfredo Moreira e Doutora Ana Cea.

Às minhas orientadoras cooperantes Dr.^a Madalena Macedo e Dr.^a Cristina Leitão.

Aos alunos.

À minha família.

À Ana Maria Rodriguez e ao Pedro Jorge

Resumo

Este relatório é o resultado de uma experiência de estágio em ensino de inglês e espanhol numa escola secundária em Portugal. Nele encontramos a fundamentação teórica que suporta a prática de estratégias de aprendizagem cooperativa como base de melhoramento da interação oral na língua meta. Para tal, estabeleceram-se como objetivos da intervenção pedagógica: (1) caracterizar as representações e comportamentos dos alunos incidentes na aprendizagem cooperativa na aula de língua inglesa e espanhola; (2) desenvolver a oralidade na componente de interação oral através de estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto escolar; (3) desenvolver a gestão cooperativa como estratégia de estudo para as competências gerais e comunicativas; (4) verificar-se o desenvolvimento de competências cooperativas nos alunos se repercute positivamente na aquisição das línguas estrangeiras e, em especial, na sua interação oral; e (5) a avaliação do impacto da intervenção no desenvolvimento das estratégias da aprendizagem cooperativa e da interação oral.

Para cumprimento destes objetivos, observaram-se diretamente as aulas, implementou-se um questionário inicial e final, criaram-se materiais que desenvolvessem a gestão cooperativa e a interação oral, durante toda a intervenção, tendo por base uma metodologia de investigação à ação. Na avaliação global dos resultados, conclui-se que as estratégias de aprendizagem cooperativa e de interação oral tiveram um discreto impacto na opinião dos alunos. No entanto, nas classificações dadas aos alunos, as notas são maioritariamente positivas.

Palavras-chave

Aprendizagem cooperativa - Interação oral – Línguas estrangeiras - Ensino

Abstract

This report is the result of a teaching practicum in English and Spanish at a secondary school in Portugal. Here we found the theoretical foundation that supports the practice of cooperative learning strategies as a basis for improvement of oral interaction in the target language. To this end, the following educational intervention goals were established: (1) to characterize the representations and behaviors of students' incidents in cooperative learning in English and Spanish classrooms; (2) to develop speaking skills in the oral interaction component through cooperative learning strategies in schools; (3) to develop cooperative management study approaches for general and language skills; (4) to check whether the development of cooperative skills in students has a positive effect on the acquisition of foreign languages and, in particular, in its oral interaction, and; (5) to evaluate the impact of intervention in the development of cooperative learning strategies and oral interaction.

To meet these objectifs, the classes were directly observed, an initial and final questionnaire was implemented, materials were created to develop cooperative management and oral interaction during the intevation, based on action research methodology. In the evaluation of the results, we can conclude that cooperative learning strategies have had little impact on the opinions of students. However, the classifications given to the students are mostly good.

Keywords

Cooperative Learning - Oral Interaction – Foreign languages - Teaching

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo 1 - Fundamentação teórica da intervenção pedagógica	3
1.1. Definição de aprendizagem cooperativa	3
1.2 A interação oral	13
1.3 Competências do <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> no âmbito da interação oral e da cooperação	17
1.4 Metodologia de Investigação-Ação na intervenção pedagógica	18
1.5 Objetivos da intervenção	20
Capítulo 2 – Descrição da prática da intervenção pedagógica	23
2.1 Caracterização das representações e comportamentos dos alunos incidentes na aprendizagem cooperativa na aula de língua inglesa e espanhola	23
2.2 Desenvolvimento da oralidade na componente de interação oral, através de estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto escolar	46
2.3. Desenvolvimento da gestão cooperativa como estratégia de estudo para o desenvolvimento das competências gerais e comunicativas	51
2.4. Repercussão do desenvolvimento de competências cooperativas nos alunos na aquisição das línguas estrangeiras e, em especial, na sua interação oral	62
2.4.1. Apreciação dos materiais e do desempenho dos alunos nas aulas de Inglês	64
2.4.2. Apreciação dos materiais e do desempenho dos alunos nas aulas de Espanhol	81
2.4.3. Apreciação da interação oral na língua-alvo	96

2.5. Avaliação do impacto da intervenção no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem cooperativa e na interação oral	99
Conclusão reflexiva	118
Referências bibliográficas	122
Índice de tabelas	viii
Índice de quadros	ix
Índice de gráficos	x
Índice de figuras	xiv

Índice de Tabelas

Tabela 1: Quadro resumo da teoria e da intervenção prática	21
Tabela 2: Enunciado do relato de uma viagem imaginada	62

Índice de Quadros

Quadro 1: Esquema do questionário inicial e final.	24
Quadro 2: Ficha de avaliação dos materiais das sessões de Inglês	65
Quadro 3: Ficha de avaliação da cooperação durante a realização das tarefas em Inglês	67
Quadro 4: Ficha de avaliação dos materiais da segunda sessão de Inglês	70
Quadro 5: Ficha de avaliação da última sessão sobre a evolução tecnológica atual	73
Quadro 6: Ficha de avaliação da tarefa final da primeira sessão	77
Quadro 7: Ficha de avaliação relativa ao debate na aula de Inglês	79
Quadro 8: Ficha de avaliação do role-play sobre tecnologias na aula de Inglês	80
Quadro 9: Ficha de avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas finais na aula de Espanhol	88
Quadro 10: Ficha de avaliação da tarefa final das sessões sobre alimentação saudável	90
Quadro 11: Ficha de avaliação à tarefa final das sessões sobre as compras	92

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Percepção de competências desenvolvidas nas disciplinas de Inglês e Espanhol	27
Gráfico 2: Percepção de gosto pelas aulas de Inglês e Espanhol	28
Gráfico 3: Percepção dos alunos sobre a competitividade e desempenho na disciplina de Inglês e Espanhol	29
Gráfico 4: Percepção de competitividade na partilha de materiais e ideias nas aulas de Inglês e Espanhol	30
Gráfico 5: Percepção relativa às vantagens do trabalho em grupo nas aulas de Inglês e Espanhol	31
Gráfico 6: Percepção relativa das vantagens na partilha de ideias no trabalho em grupo nas aulas de Inglês e Espanhol	32
Gráfico 7: Estudantes que consideram que quando se trabalha em grupo tem que se descobrir o que os outros sabem para poder realizar a tarefa	33
Gráfico 8: Estudantes que na aula de Inglês e Espanhol acreditam poder aprender coisas importantes com os colegas	34
Gráfico 9: Estudantes que consideram que no trabalho em grupo deve assegurar-se que todos os membros entendem o que devem fazer, para as disciplinas de Inglês e Espanhol	35
Gráfico 10: Estudantes que consideram quando se trabalha em um grupo têm a oportunidade de tirar dúvidas entre pares, sem recorrer ao professor	36
Gráfico 11: estudantes que considera que, quando se trabalha em grupo, todos os membros devem receber a mesma nota	37
Gráfico 12: estudantes que consideram quando se trabalha em um grupo que gostam que todos os membros digam o que sabem sobre o assunto da tarefa	38
Gráfico 13: Estudantes que consideram que, quando trabalham em grupo, gostam que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho	39
Gráfico 14: Estudantes que consideram quando se trabalha em grupo, sabem exatamente o seu papel na realização da tarefa	40

Gráfico 15: Estudantes que sentem que gostam de ajudar os seus pares na compreensão da tarefa	41
Gráfico 16: Estudantes que consideram trabalhar em conjunto na realização de uma tarefa aumenta o desenvolvimento de suas capacidades de trabalho em equipa	42
Gráfico 17: Estudantes que consideram interagir oralmente em português na realização de trabalhos em grupo	43
Gráfico 18: estudantes que acreditam que o trabalho em grupo ajuda a compreender melhor a tarefa da aula, nas disciplinas de Inglês e Espanhol	44
Gráfico 19: Alunos que dizem que se sentem mais confortáveis para interagir oralmente em inglês/espanhol caso os colegas se expressem oralmente em inglês/espanhol	45
Gráfico 20: Apreciação dos materiais utilizados nas sessões sobre jornais na aula de Inglês	66
Gráfico 21: Avaliação da cooperação sessões sobre jornais na aula de Inglês	68
Gráfico 22: Avaliação das sessões sobre as vantagens e desvantagens da utilização de televisão na aula de Inglês	70
Gráfico 23: Avaliação da cooperação em sessões sobre as vantagens e desvantagens do uso da televisão na aula de Inglês	72
Gráfico 24: Apreciação dos materiais sobre as tecnologias na aula de Inglês	74
Gráfico 25: Avaliação da cooperação nas aulas dedicadas às tecnologias na turma de Inglês	75
Gráfico 26: Avaliação da prestação dos alunos nas tarefas finais sobre os jornais na aula de Inglês.	77
Gráfico 27: Avaliação da prestação dos alunos no debate nas aulas de Inglês	79
Gráfico 28: Avaliação da prestação dos alunos na da tarefa final sobre tecnologias na aula de Inglês	81
Gráfico 29: Apreciação dos materiais utilizados sobre alimentação saudável na aula de Espanhol	82
Gráfico 30: Avaliação da cooperação nas sessões sobre alimentação saudável na aula de Espanhol	83
Gráfico 31: Avaliação dos materiais utilizados nas aulas sobre compras na turma de Espanhol	84
Gráfico 32: Avaliação da cooperação nas aulas sobre compras na turma de	85

Espanhol	
Gráfico 33: Apreciação dos materiais utilizados nas sessões dedicados a viajar nas aulas de espanhol	86
Gráfico 34: Avaliação da cooperação nas aulas dedicadas a viajar na turma de Espanhol	87
Gráfico 35: Resultados da realização da tarefa final sobre alimentação saudável na aula de Espanhol.	89
Gráfico 36: Resultados da realização da tarefa final sobre compra na aula de Espanhol	91
Gráfico 37: Resultados da realização da tarefa final dedicada às viagens na aula de Espanhol.	93
Gráfico 38: Avaliação final da cooperação nas aulas de Inglês	94
Gráfico 39: Avaliação final da cooperação nas aulas de Espanhol	95
Gráfico 40: Evolução da interação oral em língua portuguesa nas aulas de Inglês	96
Gráfico 41: Evolução da interação oral em língua portuguesa nas aulas de Espanhol	97
Gráfico 42: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre gosto pelas aulas de Espanhol	99
Gráfico 43: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre o desenvolvimento de destrezas na aula de Espanhol	100
Gráfico 44: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre desempenho e cooperação na disciplina de Espanhol	101
Gráfico 45: Comparação entre os resultados iniciais e finais sobre partilha de materiais e ideias nas aulas de Espanhol	102
Gráfico 46: Comparação dos resultados iniciais e finais dos dos estudantes que acreditam que o trabalho em grupo ajuda na execução de tarefas nas aulas de Espanhol	103
Gráfico 47: Comparação dos resultados iniciais e finais relativos às vantagens da partilha de ideias no trabalho em grupo nas aulas de Espanhol	104
Gráfico48: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre a partilha de conhecimentos para a realização da tarefa	105

Gráfico 49: Resultados iniciais e finais sobre com os colegas da turma.	106
Gráfico 50: Resultados iniciais e finais da percepção de todos os membros de um grupo sobre a realização das tarefas	107
Gráfico 51: Respostas iniciais e finais sobre a entajuda no seio do grupo sem recurso ao professor	108
Gráfico 52: Resultados iniciais e finais sobre os factores afetivos sobre a realização das tarefas	109
Gráfico 53: Respostas iniciais e finais sobre a classificação de todos os membros do grupo	110
Gráfico 54: Respostas iniciais e finais acerca da partilha de conhecimentos sobre a matéria	111
Gráfico 55: Respostas iniciais e finais sobre a satisfação da realização de tarefas em grupo	112
Gráfico 56: Respostas iniciais e finais acerca da percepção de cada membro do grupo sobre a sua tarefa	113
Gráfico 57: Resultados iniciais e finais acerca da compreensão da matéria dada na aula depois do trabalho de grupo	114
Gráfico 58: Resulttados iniciais e finais sobre a perceção do desenvolvimento das capacidades individuais depois do trabalho de grupo	115
Gráfico 59: resultados iniciais e finais sobre o uso do português no trabalho de grupo	116
Gráfico 60: Resultados iniciais e finais sobre a interação oral em língua estrangeira	117

Índice de Figuras

Figura1: Mapa concetual para receitas culinárias	58
Figura 2: Mapa concetual sobre compras	59

Introdução

Este relatório pretende dar a conhecer a descrição e os resultados da minha intervenção em contexto de estágio profissional, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O relatório apresenta uma intervenção pedagógica alicerçada na aprendizagem cooperativa para as línguas estrangeiras. Visou desenvolver, sobretudo nos alunos, mas também em mim, enquanto docente, competências sociais e comunicativas que capacitem as alunas e os alunos para um mundo carregado de diferentes culturas, competição e desigualdade.

Com o aumento do número de alunos por turma, as línguas estrangeiras não podem perder o seu poder comunicacional entre os alunos e é necessário que lhes sejam facilitadas as possibilidades de diálogo sobre a sua aprendizagem e sobre a sua comunicação na língua alvo. Pretende-se, assim, criar igualdade de oportunidades entre os alunos, para poderem partilhar entre si os vários conhecimentos que foram adquirindo até ao momento, de forma a garantir uma maior compreensão sobre a heterogeneidade dentro da turma e dentro do mundo em geral, através da promoção do respeito pela interculturalidade.

Para melhor entendermos como foi possível aplicar a aprendizagem cooperativa durante o estágio, este relatório começa por apresentar a sua fundamentação teórica, na qual se apresentam várias definições do conceito de aprendizagem cooperativa, a razão pela qual escolhi usá-la durante a intervenção pedagógica e que vantagens esta apresenta para a aprendizagem de línguas estrangeiras (concretamente, para melhorar o desenvolvimento da interação oral).

Segue-se a descrição da metodologia de intervenção (investigação-ação) que conclui com a criação dos objetivos de intervenção. Os objetivos prenderam-se com uma preocupação em conhecer o entendimento dos alunos relativamente à aprendizagem cooperativa e desenvolver a interação oral de forma a promover um diálogo que comprometa os alunos sobre esta estratégia de ensino-aprendizagem, proporcionar estratégias de resolução de conflitos e impasses durante a realização de trabalho em grupo, verificar ao longo da

intervenção o desenvolvimento das competências cooperativas e comunicativas e avaliar a intervenção pedagógica neste âmbito.

Segue-se a descrição das práticas usadas no contexto do estágio, através da análise do cumprimento dos objetivos propostos durante a descrição da metodologia de intervenção. Termina este relatório apresentando os resultados obtidos com a intervenção pedagógica e com algumas considerações reflexivas sobre o percurso feito, tanto por mim como pelos alunos.

Capítulo 1 - Fundamentação teórica da intervenção pedagógica

Freire (1970), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, considera que os homens e mulheres são seres inconclusos, conscientes dessa sua forma permanentemente incompleta em relação ao conhecimento total, mas que persistem em busca de um conhecimento cada vez mais aprofundado. Para o autor, essa pesquisa do conhecimento é melhor quanto mais alargado for o diálogo/reflexão sobre as diferentes formas de aquisição da sabedoria. A reflexão resultante da obra é a da construção de um mundo melhor, baseado na curiosidade e na tolerância sobre as diversas perspectivas de análise e transformação da realidade e no respeito pelo outro, pelo seu conhecimento e pela capacidade de desenvolver, nos diferentes indivíduos, melhores formas de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa parece ser uma perspectiva que abre janelas de oportunidade a esses diálogos e às diferentes formas de aquisição de conhecimento, neste caso, de uma língua estrangeira. Ajuda a ultrapassar problemas que surjam dentro do processo de aprendizagem (i.e., desmotivação, insucesso escolar, desigualdade de oportunidades), a refletir sobre as diferentes maneiras de aprender e a experimentá-las de forma a melhorar a aquisição de conhecimentos. Como refere León (2010):

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula (p.717-118).

Se analisarmos os estudos de vários autores que se debruçam sobre a aprendizagem cooperativa, encontramos um persistente interesse em reorganizar a sala de aula no sentido de a tornar mais solidária na manifestação e na troca de conhecimentos (Johnson e Johnson, 1984; Slavin et al., 1990) e mais propícia ao aproveitamento do estudo e ao desenvolvimento das relações sociais e afetivas (Kagan, 1994; León, 2011). Vamos analisar o contributo de alguns deles.

1.1 Definição de aprendizagem cooperativa

Iremos abordar o conceito de aprendizagem cooperativa seguindo o pensamento de alguns autores de referência. Começando por Johnson e Johnson (1984), a aprendizagem cooperativa surge para contrariar a competitividade dentro da sala de aula, através de um reforço dos laços entre os alunos. Para o autor, esta problemática perpetua-se, porque

“Teachers can structure lessons competitively so that students work against each other to achieve a goal that only one or few students can attain” (Johnson & Johnson, 1984: 1)

Johnson e Johnson (1984) consideram que não basta organizar os alunos em grupos para considerar que se estamos aplicando estratégias de cooperação: “There is a crucial difference between putting students into groups to learn and in structuring cooperative interdependence among students” (pp. 7-8). Para estabelecer essa diferenciação, os autores dividem a caracterização da aprendizagem cooperativa em quatro elementos básicos: *positive interdependence* (contribuições de cada membro do grupo, para uma realização da tarefa com sucesso), *face-to-face interaction* (contato direto entre os membros do grupo, que clarifique as pretensões de cada um, em relação à tarefa), *individual accountability* (prestação individual de cada membro do grupo, sobre a tarefa) e *interpersonal and small group skills* (prestação individual de cada membro do grupo e a sua relação com os restantes colegas).

Segundo Johnson e Johnson (1984), a intervenção na aprendizagem cooperativa pode dividir-se em 5 passos:

1. “Clearly specifying the objectives for the lesson” [especificar de forma clara os objetivos de instrução acadêmico e colaborativo] (p. 26).
2. “Making decisions about placing students in learning groups before the lesson is taught” (pp. 26-34) [i.e. heterogeneidade, tamanho do grupo, limitação do tempo para realização da tarefa, elaboração de materiais, divisão de papéis dentro de cada dinâmica, para assegurar a interdependência: são questões a ter em conta nesta parte do processo].
3. “Clearly explaining the task, goal structure, and learning activity to the students” [questões como: “Structuring Positive Goal Interdependence, Explaining Criteria for Success ou Specifying Desires Behaviors”. Para cada ponto referido, consideram os autores que “we cannot overemphasize the importance of communicating to students that they are in a “sink or swim together” learning situation” (pp. 34-36), destacando o trabalho de cada um dentro do grupo e avaliando a colaboração como um fator de classificação].
4. “Monitoring the effectiveness of the cooperative learning groups and intervening to provide task assistance” [com o professor a “observing group members” (p. 34) behavior such as “contributing ideas, asking questions, expressing feelings” (p.

35); pede-se também ao professor uma intervenção mínima e aos alunos a capacidade de “sumarizar o que aprenderam”] (pp. 36-38).

5. “Evaluating students’ achievement and helping students discuss how well they collaborated with each other”. Para os autores, “some teachers give two grades, one for achievement and one for collaborative behavior”, mas neste relatório regista-se uma avaliação discutida e participada por todos, ao nível das atitudes e dos comportamentos, ou, como referem os autores, uma avaliação da qualidade e da quantidade da aprendizagem dos alunos e da capacidade de funcionamento em grupo (p. 39).

Portanto, para Johnson e Johnson (1984, pp. 26 a 39), a aprendizagem cooperativa assegura-se com o cumprimento destes cinco passos:

1. Especificar os objetivos pretendidos com a aula, através da produção dos planos de aula e das fichas de atividade entregues aos alunos;
2. Escolher os membros dos diferentes grupos, tarefa do professor orientador, mais conhecedor da realidade da turma, de forma a garantir uma dinâmica de interdependência;
3. Explicar a tarefa com clareza, tarefa do professor estagiário, destacando a importância da interdependência, dos critérios para alcançar o sucesso e dos comportamentos desejados durante a sua realização, através de uma análise feita pela turma toda às tarefas propostas no início da aula;
4. Monitorizar a realização das tarefas em grupo: o professor estagiário, num papel quase de observador, vai dando pequenas sugestões e dicas que poderão melhorar o processo e o resultado final da tarefa. Nesta fase, espera-se que os alunos consigam resumir aquilo que estão a fazer;

Os alunos avaliam o seu desempenho em grupo e discutem-na com o professor, através da apreciação feita aos materiais e à sua prestação na realização das tarefas.

Um segundo autor de referência, Slavin, considera que a competição até poderá desenvolver alguma motivação individual, mas que - dentro da sala de aula - talvez não tenha o mesmo efeito benéfico como em outros contextos: “If properly structured, competition can be a healthy, effective means of motivating individuals to perform. However, competition in the classroom is typically less positive” (1990, p. 1).

Slavin (1989) agrupa os elementos básicos de diferentes formas de aprendizagem cooperativa em seis características, dividindo três para a dimensão social – *Group goals, Equal Opportunities for Success, Team Competition* - e três para a dimensão individual – *Individual Accountability, Task Specialization, Adaptation to individual needs*. Passamos a demonstrar as descrições que o autor usa para cada uma dessas características.

1. Group Goals. Most cooperative learning methods use some form of group goals. In the Students Team Learning methods, these may be certificates or other recognition given to teams that meet a preset criterion; in the Johnsons' methods group grades are given.

2. Individual Accountability. Individual Accountability is achieved in cooperative learning in two ways. One is to have group scores be the sum or average of individual quiz scores or other assessments, as in the Student Team Learning models. The other is task specialization, giving each student unique responsibility for a part of the group task.

3. Equal Opportunities for Success. A characteristic unique to the Student Team Learning methods is the use of scoring methods that ensure all students an equal opportunity to contribute to their teams. This is done using improvement points in STAD [Student Team Achievement Division], competition with equals in TGT [Teams Games Tournament], and adapting tasks to individual performance levels in TAI [Team Assisted Instruction] and CIRC.

4. Team Competition. Early studies of STAD and TGT used competition between teams as a means of motivating students to cooperate within teams.

5. Task Specialization. A key element of Jigsaw and Group Investigation is the assignment of unique subtasks to each group member,

6. Adaptation to Individual Needs. Most cooperative learning methods use group-paced instruction, but two - TAI and CIRC [Cooperative Integrated Reading and Composition] - adapt instruction to students' individual needs(p. 135).

Portanto, Slavin (1989) considera que estamos em ambiente de aprendizagem cooperativa se (1) os alunos usarem critérios de organização grupal como eixo central do seu trabalho (i.e. distribuição de tarefas pelos membros do grupo), (2) ponderam o desempenho de cada membro do grupo para fazer uma apreciação do trabalho total do grupo, (3) analisam o conhecimento de cada aluno em relação ao tema a trabalhar de forma garantirem que todos começam da mesma linha de partida, (4) estabelecem uma competição entre diferentes equipas, (5) cada membro compete com a parte do trabalho em equipa que lhe corresponde e (6) se as instruções para a realização da tarefa eram iguais para todas as equipas.

Kagan (1994, p. 3:2) também foi importante para mim, pois considera que, ao nível do desenvolvimento social e afetivo, a aprendizagem cooperativa ajuda à socialização entre os alunos, a aumentar a sua autoestima, a sentirem que controlam mais a sua própria aprendizagem e a tomarem mais gosto pela aula.

Kagan (1994, p. 1:1) explica que, apesar de vivermos num mundo competitivo e de necessitarmos de elaborar ferramentas para podermos atuar dentro dessa mesma competitividade, é necessário desenvolver a capacidade de inter-relacionamento com os colegas. O autor toma como exemplo a necessidade de interdependência das pessoas dentro do emprego, referindo que a maior parte dos despedimentos em empregos tem a ver com a falta de cooperação entre os pares e não com a falta de competitividade. Devemos ter em conta a década em que foi escrita esta reflexão, uma vez que hoje encontramos muitas outras razões para o desemprego, que não foram nem serão aqui exploradas, dada a extensão da informação e reflexão existentes sobre este tema, que faria ultrapassar os limites a que se propõe este relatório.

Kagan (1994, pp. 3:2 e 3:6) expõe algumas vantagens do uso da aprendizagem cooperativa. Para o autor, a dimensão tutorial é mais fácil (tanto para o professor como para o aluno), justificando tal asserção com uma série de estudos sobre o desempenho positivo destes dois agentes sociais em contexto de cooperação. Também a motivação para aprender é maior, uma vez que as recompensas surgem, tanto do professor para o aluno, como para o coletivo e dentro do próprio grupo de alunos, ajudando a diminuir a ansiedade.

Kagan (1994, pp. 4:1 e 4:11) considera que existem seis conceitos chave que devemos ter em conta, na aprendizagem cooperativa.

1. O primeiro é o conceito de Equipa (*Team*): a equipa deve ter uma noção de identidade e ser capaz de prestar um constante e duradouro apoio mútuo. Acrescenta também que a equipa ideal será composta por quatro elementos, devendo também deter uma grande heterogeneidade (i.e., variedade étnica, de género, de aproveitamento, de diversidade comunicativa).
2. O segundo conceito de Kagan (1994) é o de Gestão Cooperativa (*Cooperative Management*): uma boa gestão deve centrar-se em dispor a sala de aula de forma a promover a comunicação entre os diferentes membros das equipas, permitindo a criação de um espaço de interação agradável e entre os pares.

3. O terceiro conceito é o de Vontade Para Cooperar (*Will to Cooperate*): está diretamente ligado à construção das turmas e das equipas. Ajuda a evitar tensões e outras dificuldades que possam surgir durante o processo de cooperação. Também inerente a este conceito está a questão das recompensas, tanto para o desenvolvimento da cooperação dentro da equipa (de forma a evitar que uns membros trabalhem mais do que outros), como para o resultado final da tarefa a desempenhar.
4. Outro conceito é o da Capacidade Para Cooperar (*Skill to Cooperate*): a autora considera existirem muitos métodos que possibilitam o desenvolvimento desta capacidade (i.e., modelling and reinforcement, role assignments, structuring, reflection), embora todos eles tenham por base uma saudável relação social entre os membros da equipa.
5. O quinto conceito é o dos Princípios Básicos (*Basic Principles*): para o autor, existem quatro princípios básicos (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction), sendo que a falta de um deles, durante a distribuição de tarefas, faz com que haja trabalho de grupo, mas não aprendizagem cooperativa:
 - A Interdependência Positiva (*Positive Interdependence*) assegura a noção de objetivos comuns, através da complementaridade das diferentes destrezas dos membros da equipa, de forma a desempenhar a tarefa com maior sucesso;
 - a Responsabilidade Individual (*Individual Accountability*) confere a cada membro a sua importância dentro da equipa; a Participação Igualitária (*Equal Participation*) assegura um ambiente democrático, paritário e tolerante, durante a interação;
 - a Interação Simultânea (*Simultaneous Interaction*) compreende a redistribuição do tempo, para uma participação de todos os agentes sociais, dentro da sala de aula (professor e alunos).Estes quatro princípios básicos assemelham-se às características da aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1984), diferindo apenas nas denominações de participação igualitária e de interação simultânea, no caso de Kagan (1994), alteradas para capacidades interpessoais dentro do pequeno grupo e interação frente-a-frente, no caso dos primeiros autores.
6. Por último, surge o conceito de Estruturas (*Structures*), que se prende com a importância da:
 - estruturação das tarefas (dividindo a tarefa entre trabalho dentro da equipa e contribuições da equipa para o resto da turma);

- estruturação da interdependência positiva (clarificando os objetivos comuns para o grupo, os *rewards* - como reconhecimento do trabalho em equipa, a compreensão do conceito de tarefa como algo difícil de realizar de forma individual e fácil de desempenhar - dentro de um coletivo, a distribuição de recursos limitados entre os membros - mas complementares dentro de toda a equipa; e aclarando a complementaridade dos diferentes papéis assumidos pelos membros da equipa);
- estruturação da responsabilidade individual, através da contribuição de cada membro de um grupo (pela sua participação), no sentido do sucesso da tarefa, sendo essa contribuição confrontada com as participações de outros agentes sociais.

Outros autores importantes para o enquadramento da nossa intervenção foram Jacobs e McCafferty (2006), que analisam o uso da aprendizagem cooperativa no estudo das línguas estrangeiras à luz das diferentes perspetivas: a hipótese de input, de interação e de output, a teoria sociocultural, *Content-based instruction*, as diferenças individuais e os fatores afetivos (pp. 18-29). Os autores são da opinião que apenas as hipóteses de input (aprendizagem da língua através de i.e. leituras, audições), de interação (aprendizagem da língua através das partilhas de conhecimentos sobre a língua) e de output (reforço da aprendizagem da língua através da produção desta) limita o desenvolvimento cognitivo uma vez que as línguas vivem do seu contexto social e, portanto, só estudando-o se pode considerar ter um conhecimento amplo sobre estas (p. 29).

Para os autores (Jacobs e McCafferty 2006, pp. 18-29) o contexto sociocultural, é o ambiente de aprendizagem por excelência:

(...) sociocultural theory emphasizes the social nature of learning, that symbolic, physical, and mental space are mediated through interaction in cultural-historic context. Students utilize themselves (their own histories), each other (as in groups), artifacts (especially language and other forms of communication), and the environment in their efforts to make meaning of and in the L2 (p. 22).

Interpretando a citação acima referida, os autores defendem uma intervenção pedagógica com instruções simples e claras, baseadas nos conteúdos que levem em conta as diferenças individuais existentes nos alunos, que reforce a autonomia individual e que tenha em atenção os fatores afetivos dos estudantes. Vamos analisar aquilo que os autores escrevem sobre cada um dos aspetos aqui mencionados.

Neste sentido, os autores destacam a perspectiva da *Content-based instruction* por defender uma abordagem simples e de grande acompanhamento, do professor para com os alunos:

a less-is-more approach to covering content, in which the emphasis is on high priority content that is studied in depth. Reducing content area load provides teachers more time to help students develop their collaborative skills, which can help students not just in one course but in many (p. 24).

Sobre as *Individual differences*, alertam os autores para a necessidade de se ser claro e orientador, para evitar uma resistência por parte de alguns alunos a este tipo de abordagem. Essa resistência poderá dever-se à diversidade de conceitos de aprendizagem a que estão acostumados os estudantes, podendo estes entrar em conflito com a noção de cooperação dentro do grupo (pretende-se que as diferenças sejam objeto de conflito positivo e não de impasse, na realização de tarefas):

Cooperative learning activities allow students opportunities to develop and practice such strategies for learning and using language. However, Reid (1987) and Kinsella (1996) note that students with certain learning styles – analytical, for example – may react negatively to group activities. To overcome these objections, Reid and Kinsella recommend clear aims and directions, activities that require cooperation, feedback from the teacher, and the use of group activities as only one of a variety of instructional modes (p. 25).

Os autores mencionam também a autonomia na aprendizagem como característica transversal da aprendizagem, mas, neste caso, aplicada à aprendizagem de línguas estrangeiras através dos métodos da aprendizagem cooperativa. A *Learner autonomy* é um conceito que reforça a ideia de que a realização de tarefas em regime de cooperação ajuda a melhorar a aprendizagem autónoma e fá-lo pelo confronto (que permite) com diferentes formas individuais de aprender (ou seja, permite aprender através do confronto com outros modos de aprendizagem particulares):

To help students appreciate the advantages of becoming more independent, second language educators can explain their rationale for using groups to structure peer interaction in order to make it more productive at the level of individual learning (p. 27).

Os autores analisam também as vantagens da aprendizagem cooperativa para os fatores afetivos. Os *affective factors* rematam com a possibilidade de ajudar a combater a ansiedade e

a aumentar a motivação graças à cercania que implica trabalhar em equipa, ao contato constante e de outras dimensões que a seguir são referidas:

1. Proximity, or physical closeness (Johnson et al. call this “environmental positive interdependence”.)
2. Contact in situations where individuals can meet and communicate (face-to-face promotive interaction)
3. Cooperation for between group members for common goals (positive goal interdependence)
4. The rewarding nature of group experience for the individual (positive interdependence)
5. Intergroup competition (external challenge interdependence)
6. Group legends involve building up a kind of group mythology, giving the group a name, and inventing characteristics for the group (positive interdependence: identity and fantasy) (p. 28).

Como podemos ver, a aprendizagem cooperativa aumenta a autoestima dos aprendentes pela oportunidade que oferece a cada indivíduo de sentir-se agente social pertinente e imprescindível para garantir que a equipa que lhe pertence possa atingir os objetivos a que se propoe: *sink or swim together*.

Finalmente, Mandel (2003), deu um contributo para uma aplicação prática da aprendizagem cooperativa, através da consolidação do input e da produção do output. Segundo Mandel (2003, p. 25), a cooperação não se limita à disposição dos alunos em grupos. A criação de materiais que possam desenvolver essa cooperação é essencial para promover uma tal dinâmica. Para que os estudantes possam seguir o currículo - i.e., Programa de Inglês do Ministério da Educação e Ciência (2001), Projeto Curricular da Escola, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) -, é necessário que lhes seja fornecido um input vasto, com materiais de referência organizados previamente pelo professor.

Os materiais devem considerar (1) o currículo e (2) a possibilidade de serem trabalhados no sentido de promover o trabalho de grupo (p. 25). Para tal, o autor sugere que o professor vá destacando o que é pertinente durante as primeiras confrontações com os materiais e orientando sobre o seu manuseamento pelos membros da equipa (pp. 25-30).

Inspirado nos exemplos de Mandel, assim poderia ser a apresentação dos materiais para o estudo do jornalismo, previsto no Programa do Ministério da Educação (Moreira et al. 2003, p. 26) no Reino Unido:

1. O professor apresenta diferentes tipos de suportes periodísticos (*tabloid, broadsheet, independent, online*).
2. O professor pergunta à turma o que sabem sobre cada um destes tipos de suportes periodísticos e reúne a informação caracterizadora de cada um deles partilhada entre os alunos no quadro,
3. O professor organiza os alunos em grupos e propõe que cada grupo identifique todas as características de um determinado suporte periodístico através de exemplos para depois apresentá-lo a toda a turma
4. Dentro de cada grupo, o professor explica que quer uma identificação clara da produção de cada membro para cada característica do suporte jornalístico dentro do grupo: ex. *tabloid – ads, article, pics, authors*.

Os autores aqui abordados complementam-se entre si. Os estudos sobre a aprendizagem cooperativa avançaram com o tempo e foram criando-se novas estratégias de adaptação aos contextos. Vamos ver um resumo com os principais pontos aqui explanados:

Johnson e Johnson (1984) elaboraram 5 etapas para uma intervenção facilitadora da aprendizagem cooperativa: objetivos, escolha dos membros da equipa, explicação da tarefa, monitorização da realização da tarefa e avaliação do desempenho dos alunos.

Slavin (1989) identificou seis elementos básicos na aprendizagem cooperativa: Objetivos do grupo, competição entre equipas, igualdade de oportunidades (ao nível da dimensão social) e responsabilidade individual, especialização dentro da tarefa e adaptação às necessidades individuais (ao nível da dimensão individual).

Kagan (1994) propôs aspectos chave para ter em conta dentro da aprendizagem cooperativa: identidade da equipa, facilitação da comunicação entre os membros da equipa para uma boa gestão na realização das tarefas e estruturação do desempenho dos alunos na realização das tarefas que garanta cooperação.

Jacobs e McCafferty (2006 p. 29) debruçaram-se sobre a aplicabilidade da aprendizagem cooperativa nas línguas estrangeiras através da análise do “input”, da interação, do “output” tomando em consideração o contexto social da língua e dos alunos que a vão estudar.

Mandel (2003) destaca o uso e a criação de materiais pertinentes que garantam a realização das tarefas numa cooperação eficiente.

O ponto comum que mais se destaca entre os vários autores é o da interação: i.e. *face to face interaction* (Johnson e Johnson, 1984) ou *Simultaneous Interaction* (Kagan, 1994) Repete-se a importância da comunicação entre os membros da equipa como crucial para a realização das tarefas através da troca de ideias, negociação, distribuição de trabalho e composição final da produção feita em equipa. Por esse motivo, vamos agora dedicar-nos um pouco a entender a interação oral como parte desse processo uma vez que é parte integrante no capítulo de uso da língua do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 112)¹.

1.2 A interação oral

Segundo Castillo Nuevas (2004):

Se aprende de una forma más sólida cuando las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos se suceden de una manera continuada. (...) Se acostumbran así los alumnos a trabajar valores de gran importancia como el diálogo, escuchar al compañero, cooperar, convivir y vivir los aciertos y los fallos del grupo con sus iguales y en definitiva ir creando un sentimiento de pertenencia al grupo (p. 3).

Esta citação é transversal ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a importância que se destaca para o diálogo, parece ter ainda mais relevância para as aulas de língua estrangeira² uma vez que a interação oral é parte do seu processo de aprendizagem. Para Castillo Nuevas (2004), uma aula com 26 alunos não garante que todos os estudantes acompanhem as lições ao mesmo ritmo, deixando alguns mais atrasados na aquisição e impossibilitados de comunicar com os restantes colegas, sob pena de estes também perderem o fio condutor da explicação da matéria. Quer com isto dizer que a capacidade de interagir fica posta de lado na aprendizagem.

A complexidade das capacidades de interação foi estudada por Hertz-Lazarowitz (1992) citado em Gillies e Boyle (2010):

¹ A partir daqui designado por QEER.

² A partir daqui designado por LE.

the classroom comprises six-interactive dimensions, all of which are inter-related so that changes in one, affect changes in the others simultaneously. These dimensions are: The physical organization of the classroom, the learning task, the teacher's instructional behaviour, the teacher's communicative behaviour, students' academic behaviour, and students' social behaviour. In this context, although the teacher acts as “the guide on the side” (p. 77) to facilitate learning, she needs to remain cognizant of the effect the different dimensions have on each other (p. 938).

Tomando em consideração a proposta de Hertz-Lazarowitz, as minhas aulas foram organizadas de forma a facilitarem a interação: as mesas da sala distribuídas de forma a criar uma disposição circular para os membros de cada grupo, contrariando a tradicional posição de frente para o quadro e a explicação dos objetivos (tanto cooperativos como de conteúdos), das tarefas e da sua realização e a avaliação das mesmas foi feita através de um permanente diálogo entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor.

Castillo Nuevas (2004, p. 3) acrescenta que uma interação maior possibilita um aumento da motivação e da aprendizagem através, por exemplo, da negociação de significados - negociação de sentido para o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 112) - tal como refere Bonals (2000):

Explicándose los conceptos de la materia entre ellos y realizando las tareas con la ayuda de todos se llega a alcanzar una mayor asimilación de los mismos que cuando los explica solamente el profesor. Aprendemos un 20% de lo que escuchamos, un 30% de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, un 70% de lo que explicamos a otros y un 90% de lo que uno experimenta y realiza. (p.18)

Um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é tornar os alunos capazes de confrontar as tarefas segundo as discussões e decisões que tomam, dentro do grupo, sobre a sua resolução.

Landone (2004) assegura esta convicção quando considera que

un buen grupo puede proporcionar un contexto favorable a la comunicación: la interacción interpersonal puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera fomentando la recepción y las necesidades de comprensión, por un lado, y, por otro, estimulando a los estudiantes a acceder a su interlengua para producir emisiones comprensibles. (p. 2)

Vários autores referem a necessidade de manter o conflito positivo, de forma a promover a capacidade de gerir uma conversação:

Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. Así, podemos comenzar a ver en el interaccionismo social un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas. (Williams e Burden, 1999 48)

Para (Vidal et al. 2005), “...*la interacción oral es un instrumentos imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado...*”(p. 42).

O QECR (Conselho da Europa, 2001) considera que a interação oral produz-se quando os utilizadores da língua vão alternando os papéis de falante e ouvinte entre:

um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de recepção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação. Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interação, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito” (p. 112).

O QECR (2001) integra a interação oral nas competências pragmáticas:

as competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções comunicativas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de troca interacionais. (p. 35)

E também considera que a interação oral produz-se quando os utilizadores da língua vão alternando os papeis de falante e ouvinte entre:

um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de recepção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação. Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interação, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito (p. 112).

Como a interação oral é usada como cooperação para um fim específico no QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 119), um aluno de Inglês encontra-se num nível B1 se:

1. É geralmente capaz de acompanhar aquilo que é dito e, quando necessário, pode repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar a compreensão mútua.
2. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e reacções no que respeita a possíveis soluções ou a questões sobre o que fazer em seguida, dando razões breves e explicações.
3. É capaz de convidar os outros a apresentarem os seus pontos de vista sobre formas de procedimento.
4. É capaz de acompanhar aquilo que é dito, apesar de ocasionalmente ter de pedir para repetirem ou para clarificarem se o(s) interlocutor(es) falarem depressa ou durante muito tempo.
5. É geralmente capaz de acompanhar aquilo que é dito e, quando necessário, pode repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar a compreensão mútua.
6. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e reacções no que respeita a possíveis soluções ou a questões sobre o que fazer em seguida, dando razões breves e explicações.
7. É capaz de convidar os outros a apresentarem os seus pontos de vista sobre formas de procedimento.

Um aluno de Espanhol encontra-se num nível A2 quando:

1. É capaz de compreender o suficiente para gerir tarefas habituais e simples, sem grande esforço, pedindo muito simplesmente para repetirem, quando não compreende alguma coisa.
2. É capaz de discutir o que fazer em seguida, responder a sugestões, perguntar e fornecer orientações.
3. Consegue indicar quando está a acompanhar o assunto e pode ser ajudado a compreender o essencial se o interlocutor se der a esse incómodo.
4. É capaz de comunicar durante tarefas simples e habituais, usando expressões simples para pedir e dar coisas, para obter informações simples e discutir o que fazer em seguida (p. 119).

O QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 112-113) destaca como atividades interativas as transações, conversa informal, discussão informal, discussão formal, debate, entrevista, negociação, planeamento conjunto e a cooperação prática com vista a um fim específico. Na descrição do cumprimento do objetivo 2, faço uma análise dos pontos que o QECR (Conselho da Europa, 2001) tem sobre a interação oral consoante os materiais aplicados.

1.3 Competências do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* no âmbito da interação oral e da cooperação

As competências mais trabalhadas durante a intervenção pedagógica serão da aprendizagem cooperativa/competências gerais e da interação oral/competências comunicativas em língua, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001) a competência de aprendizagem e a competência pragmática, respetivamente.

1. Dentro das competências gerais:

1.1. Competência de aprendizagem (p. 154)

1.1.1. As capacidades de estudo: cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo (p. 155)

2. Competências comunicativas em língua

2.1. Competências pragmáticas (p. 35)

2.1.1. Competência discursiva (p. 174)

• “princípio de cooperação” (Grice 1975): “dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido, observando as seguintes máximas:

– qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira);

– quantidade (torne a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso);

– relevância (não diga o que não for relevante);

– clareza (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade).”

Para a arquitectura do texto, O QECR recomendada desenvolver o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade, por exemplo:

- o modo como a informação é estruturada na realização de várias macrofunções (descrição, narração, exposição);
- o modo como são contados pequenos episódios, histórias, anedotas, etc.;
- o modo como é construída uma argumentação (num debate, no tribunal, etc.);
- o modo como os textos escritos (composições, cartas formais, etc.) são – o modo como os textos escritos (composições, cartas formais, etc.) dispostos na página, são organizados em parágrafos e são sequenciados. (p.175).

1.4 Metodologia de Investigação-Ação na intervenção pedagógica

A minha intervenção teve por base a metodologia de investigação-ação. Não é fácil definir este conceito uma vez que encontramos vários autores com várias perspectivas sobre o assunto. Coutinho et al. (2009) apresenta-nos algumas perspectivas de alguns autores:

1. Elliot (1993) define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da acção dentro da mesma.
2. Para Kemmis (1984), a Investigação-Ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”.
3. Bartalomé (1986) define a Investigação-Ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da própria prática”.
4. Watts (1985) refere que a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação (p.360).

Em Coutinho et al. (2009, p. 360) considera-se a investigação-ação como uma “família de metodologias” que visam compreender e transformar a realidade através de processos em espiral ou cíclicos que proporcionem reflexão crítica dentro de uma relação triangular que inclui a investigação, a ação e a formação. Essa reflexão objetiva melhorar continuamente “os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento).” Dentro do ensino, concretamente, ajuda aos professores a refletirem sobre “a planificação e introdução

de alterações” à sua prática. Fundamentam portanto (Coutinho et al. 2009, p. 362) que a principal função desta metodologia é produzir conhecimento que transforme problemas reais.

Destacam-se cinco características da investigação-ação(Coutinho et al., 2009, pp. 362-363):

- Participativa e colaborativa: todos os intervenientes estão implicados no processo.
- Prática e interventiva: aplica-se um campo teórico que descreva e transforme a realidade.
- Cíclica: a evolução do processo está sempre sujeito a avaliações e mudanças.
- Crítica: os participantes atuam como agentes de mudança do seu próprio espaço de trabalho.
- Auto-avaliativa: continuamente apreciam-se e avaliam-se os próprios participantes e o seu trabalho.

Podemos, portanto, resumir esta metodologia dizendo que existe para identificar um problema e transformá-lo no sentido de melhorar a sociedade de forma contínua e crítica.

Esta intervenção teve por base o modelo de Investigação-Ação de McNiff e Whitehead (2006, p. 9) que propõe um processo em espiral que principia na observação, segue para a reflexão, a ação, a avaliação, modificação e continua em novas direções. Realizei, portanto, os seguintes passos, que estão interligados e não seguem necessariamente a ordenação com que se dispõem aqui:

1. Identifiquei um problema através da observação direta, a análise das fichas das turmas (i.e. notas, contexto sócio-económico dos alunos) onde houve intervenção e em discussão com as suas professoras de língua estrangeira: a competitividade entre os alunos.
2. Pesquisei na literatura uma estratégia que superasse esse problema: a aprendizagem cooperativa e o reforço da interação oral como bases para uma aprendizagem mais solidária e democrática (ver capítulo 1 - Fundamentação teórica).
3. Criei planos de aula, atividades e estratégias de dirigidas através de content-based instructions (entendida aqui como instruções em expressão oral na língua alvo para apresentação e discussão das tarefas), que proporcionassem interação (Conselho da

Europa) 2001, pp. 112-121; 125-128) tanto para uso da língua estrangeira, com finalidades divergentes - i.e. troca de pontos de vista - (Conselho da Europa, 2001, p. 225-226) como para aprender cooperando, utilizando os conceitos-chave de Kagan (1994) vistos na fundamentação teórica, com finalidades convergentes - i.e. alcançar consensos (QECCR 2001, p. 225-226).

4. Elaborei instrumentos de recolha de dados (questionários, quadros de autocontrolo: apreciação qualitativa às atividades para os alunos e à cooperação para os alunos), distribuídos em diferentes momentos durante a intervenção pedagógica, que confirmarão se interação oral na língua-alvo aumentou ou diminuiu no final da intervenção pedagógica e que apreciarão as estratégias/cooperação e os materiais usados. Os instrumentos têm duas funções: (a) questionário: recolher dados em diferentes fases da intervenção acerca da interpretação de que os alunos têm sobre a aprendizagem cooperativa, dados para a minha avaliação da intervenção; (b) quadros de autocontrolo (apreciação das atividades e da cooperação): de reflexão metacognitiva, para os alunos, sobre o processo de aprendizagem. Contribuí para desenvolver a autonomia na aprendizagem e aumentar o grau de consciência nos alunos sobre o processo.

Como a intervenção é limitada no tempo, depois das avaliações do processo não existem modificações que nos levem a novas direções. Criei, no entanto, reflexões no capítulo das conclusões deste relatório que apontam para esse caminho.

1.5 Objetivos da intervenção

Os objetivos que nortearam a minha intervenção foram os seguintes:

1. Caraterizar as representações e comportamentos dos alunos incidentes na aprendizagem cooperativa na aula de língua inglesa e espanhola.
2. Desenvolver a oralidade na componente de interação oral através de estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto escolar.
3. Desenvolver a gestão cooperativa como estratégia de estudo para as competências gerais e comunicativas.
4. Verificar se o desenvolvimento de competências cooperativas nos alunos se repercute positivamente na aquisição das línguas estrangeiras e, em especial, na sua interação oral.

Avaliação do impacto da intervenção no desenvolvimento das estratégias da aprendizagem cooperativa e da interação oral.

Veremos mais adiante, nas epígrafes deste capítulo, como se tentaram cumprir cada um destes objetivos. Na tabela 1, são apresentadas as principais influências da fundamentação teórica de cada um deles. A informação nela apresentada deve ser entendida como uma clarificação da literatura, sem prejuízo de considerar cada célula da quadro como estanque. A título de exemplo, as dimensões sociais e individuais (separadas na tabela 1) estão sempre interligadas, uma vez que se entende que uma não se desenvolve sem a outra. Assim sendo, entenda-se o conceito de objetivos de grupo de Slavin (1989), não apenas como correspondente à consolidação do input de Mandel (2003), mas também considerando outros itens, como o caso do desenvolvimento de capacidades interpessoais de Johnson e Johnson (1984). Também é necessário referir que neste relatório entende-se o conceito Team Competition, de Slavin (1989), como competição dentro da turma toda e não só entre os membros da equipa.

Tabela 1: Quadro resumo da teoria e da intervenção prática

Quadro resumo da fundamentação teórica	Johnson e Johnson (1984)	Slavin (1989)	Kagan (1994)	Jacobs e McCafferty (2006)	Mandel (2003), QECR (2001), Fernández (2001), Moreira (2001)
Dimensão social	Interdependência positiva	Objetivos de grupo	Equipa Interdependência positiva	Teoria sociocultural	Consolidação do input
	Interação frente-a-frente	Competição dentro da turma	Vontade para cooperar Interação simultânea	Diferenças individuais	
	Capacidades Interpessoais e de relacionamento em pequenos grupos	Igualdade de oportunidades para atingir o sucesso	Gestão cooperativa		
			Capacidade para cooperar		
			Participação igualitária		
	Dimensão individual	Responsabilidade Individual	Responsabilidade de Individual	Responsabilidade individual	
Especialização na tarefa			Fatores afetivos		Produção do output
Adaptação às necessidades individuais					

Aplicação prática no contexto da intervenção pedagógica	Fichas de autocontrolo para os alunos	Questionário inicial e final e fichas de autocontrolo para os alunos	Estruturação das atividades para os alunos	Content-based instructions	Realização das atividades pelos alunos
Em relação com os objetivos da intervenção pedagógica	Objetivo 4	Objetivo 1, 4 e 5	Objetivo 3	Objetivo 2	Objetivo 2 e 3

Capítulo 2 – Descrição da prática da intervenção pedagógica

2.1 Caracterizações das representações e comportamentos dos alunos incidentes na aprendizagem cooperativa na aula de língua inglesa e espanhola

Para atingir este primeiro objetivo, na primeira fase da investigação, houve uma observação direta das aulas (prévia à intervenção), para um maior conhecimento da dinâmica da sala de aula. Dessa observação, registou-se, nas duas turmas, uma participação desigual entre os alunos, notando-se um claro à vontade - por parte de alguns estudantes - em manter uma intervenção constante, no decorrer da aula, e uma contenção por parte de outros alunos, incapazes de superar essa dinâmica estabelecida. Esta questão poderia supor uma competitividade exacerbada, dentro da sala de aula. Para melhor entender esta questão, analisaram-se as fichas das turmas, para uma melhor caracterização, e distribuiu-se um questionário inicial que revelasse a opinião dos alunos em relação ao contexto da sala de aula.

a) Caracterização das turmas

A intervenção ocorreu numa escola do ensino secundário no norte de Portugal. Relativamente às turmas de inglês e espanhol, notámos que, entre os pais, predominam as habilitações académicas ao nível do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Em menor número, surgem as formações no secundário e no ensino superior. Existem alguns, ainda que poucos, filhos únicos. Temos também alguns casos de problemas de saúde, como problemas visuais e de alergias, na sua grande maioria. Sobre as disciplinas em que consideram ter maior aproveitamento, uma grande parte dos alunos inclina-se para a biologia, a química e a física. Por outro lado, consideram ter mais dificuldades nas disciplinas de português e matemática. A turma de inglês tem menos dois alunos do que a turma de espanhol. Respetivamente, registam um total de 24 e 26 alunos. Estes dados são todos retirados da ficha de caracterização das turmas.

Questionário inicial, Outubro de 2014 (Anexo 1)

O questionário entregue aos alunos usou-se para interpretar a competitividade dentro da turma e o gosto dos alunos às aulas de inglês, mas, fundamentalmente, vai de encontro à temática do projeto de intervenção: o uso da aprendizagem cooperativa no ensino de língua estrangeira e a sua importância no desenvolvimento da interação oral. O questionário

elaborou-se sustentado na pesquisa da teoria específica sobre o tema, já atrás analisada na fundamentação teórica, e a partir da pesquisa de outros questionários que se debruçassem sobre as mesmas questões abordadas na aprendizagem cooperativa. Tomando em consideração as características da aprendizagem cooperativa elaboradas por Slavin (1989) e descritas na Tabela 1, podemos dividir a abordagem da aprendizagem cooperativa em duas grandes dimensões: a dimensão social e a dimensão individual. Dentro da dimensão social, as perguntas do questionário pretendem obter resultados para melhor perceber o nível de competitividade dentro da turma, o nível de igualdade de oportunidades entre os alunos, para alcançar o sucesso, e os objetivos dos alunos, na realização de um trabalho em grupo. Por outro lado, no que diz respeito à dimensão individual, o questionário pretende compilar informações sobre o nível de consciencialização da responsabilidade individual no âmbito de um trabalho de grupo, a distribuição de trabalho na realização de um trabalho de grupo e a respetiva especialização de cada membro, durante o seu processo de realização, e as vantagens do trabalho de grupo no atendimento às necessidades individuais dos alunos. Para um melhor entendimento, vamos ver o Quadro 1:

Caraterização geral das turmas de Inglês e Espanhol		
Gosto pela aula de Inglês/Espanhol	Análise correspondente para o questionário inicial	Análise correspondente para o questionário final
	Gráfico 2	Gráfico 42
Competências comunicativas mais desenvolvidas	Análise correspondente para o questionário inicial	Análise correspondente para o questionário final
	Gráfico 1	Gráfico 43
Gestão cooperativa		
Slavin (1989)	Análise correspondente para o questionário inicial	Análise correspondente para o questionário final
Objetivos de grupo	Gráficos 10, 11, 12 e 13	Gráficos 51, 53, 54 e 55
Competição dentro da turma	Gráficos 3, 4, 5, 6	Gráficos 44, 45, 46 e 47

Igualdade de oportunidades para atingir o sucesso	Gráficos 7, 8 e 9	Gráficos 48, 49 e 50
Responsabilidade Individual	Gráfico 14 e 15	Gráficos 52 e 56
Especialização na tarefa	Gráfico 16	Gráfico 58
Adaptação às necessidades individuais	Gráfico 18	Gráfico 57
Interação oral		
Uso da língua alvo durante as aulas de Inglês/Espanhol	Análise correspondente para o questionário inicial	Análise correspondente para o questionário final
	Gráficos 17 e 19	Gráfico 59 e 60

Quadro 1: Esquema do questionário inicial e final.

Ainda que o questionário esteja dividido, as diferentes partes que o compõem não são estanques, pois há uma conjugação entre elas; por exemplo, a análise da competitividade deve estar sempre presente, no estudo das diferentes respostas dos alunos, e não deve restringir-se à secção a que corresponde. O questionário está dividido em duas partes, uma sobre as competências comunicativas, com especial atenção à interação oral, e outra sobre cooperação ao nível da dimensão social e individual. Sobre as competências, encontramos questões relacionadas com o gosto pela aula, com as competências que os alunos consideram desenvolvidas de forma mais satisfatória e com a sua opinião face à interação oral. Sobre a dimensão social, analisámos as opiniões dos alunos em relação à competitividade dentro da sala de aula, à igualdade de oportunidades para atingir o sucesso e aos objetivos de grupo. Em relação à dimensão individual, registámos as opiniões dos alunos sobre a sua responsabilidade individual, sobre a sua especialização na realização de tarefas em cooperação e sobre a funcionalidade da cooperação ao nível das suas necessidades individuais.

O questionário é composto por 23 perguntas fechadas, com uma Escala de Resposta Likert: Discordo Completamente (DC), Discordo Muito (DM), Discordo Pouco (DP), Neutro (N), Concordo Pouco (CP), Concordo Muito (CM) e Concordo Completamente (CC). Está redigido em português, para facilitar a compreensão, foi distribuído pela plataforma Google

Drive e foi entregue no início da intervenção pedagógica (outubro de 2014) e no fim (junho de 2015).

Analisando a compreensão da turma sobre a aprendizagem cooperativa, os resultados dos questionários distribuídos mostram que, fundamentalmente, as turmas não apresentam mostras de excessiva competitividade dentro da sala de aula. Por exemplo, confrontados com a ideia de que aprendendo sozinhos terão mais aproveitamento, as duas turmas fazem incidir as suas respostas mais nas opções que vão desde o neutro até ao discordo completamente. Contudo, há situações em que essa convicção não é sempre clara: quando confrontados sobre a atribuição de uma nota igual para todos os membros de um grupo, a maioria das respostas é Discordo Completamente. Assim, revela-se a pertença a um coletivo, mas conscientes da sua heterogeneidade. Também a dimensão individual revela, por vezes, dificuldades em entender o trabalho cooperativo como uma vantagem para conseguir um melhor aproveitamento das aulas.

Vamos analisar as respostas de uma população total de 47 alunos das duas turmas de Inglês e Espanhol para melhor entender esta questão. Para uma melhor leitura, vão surgir dois gráficos (Gráfico 1) com a mesma afirmação. Destes dois, o gráfico da esquerda representa as respostas da turma de Inglês e o gráfico da direita representa as respostas da turma de Espanhol. Também há que ter em atenção que apenas 20 dos 24 alunos de inglês e 27 dos 29 alunos de Espanhol responderam aos questionários.

Começamos com a caracterização da turma através das competências comunicativas que os alunos consideram estarem mais desenvolvidas e pelo seu gosto pela disciplina de inglês e espanhol.

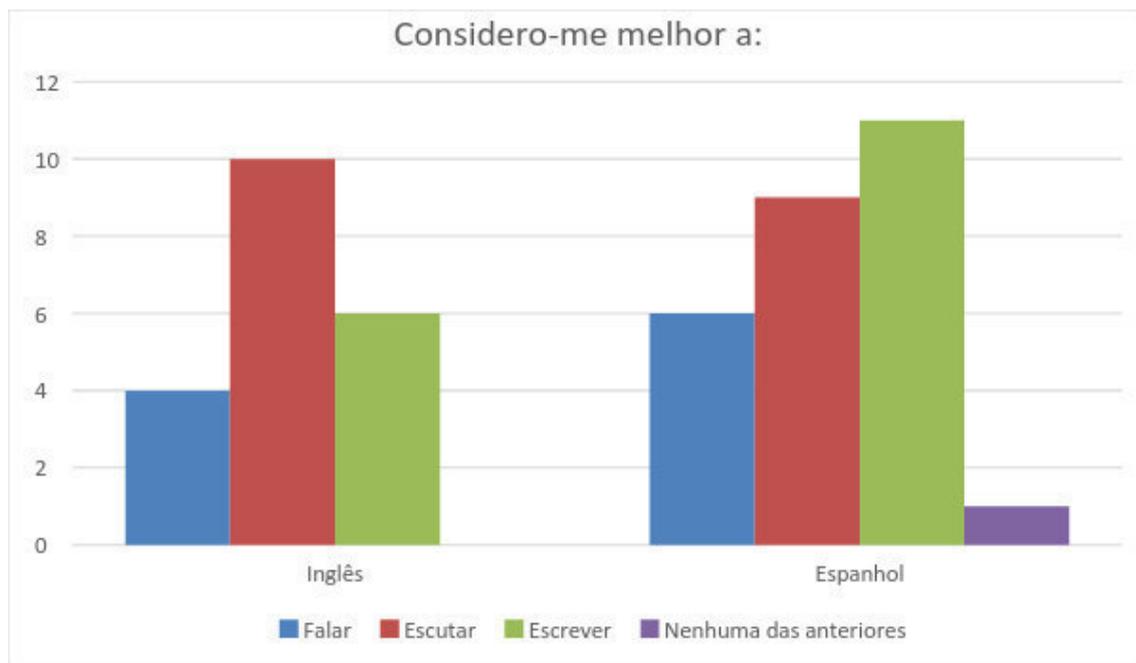


Gráfico 1: Percepção de competências desenvolvidas nas disciplinas de Inglês e Espanhol

Os gráficos mostram a distribuição dos alunos que consideram melhor certas competências desenvolvidas no campo de Inglês e Espanhol. A distribuição dos estudantes em Inglês é: consideram que são melhor na expressão oral, 4 alunos; consideram que são melhor na compreensão auditiva, 10 alunos; consideram que são melhores na expressão escrita, 6 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição dos estudantes que se consideram melhores em certas competências, em espanhol é: consideram que são melhores na expressão oral, 6 alunos; consideram que são melhores na compreensão auditiva, 9 alunos; consideram que são melhores na expressão escrita, 11 alunos, considera qualquer das posições, 1 estudante, para um total de 27 estudantes.

Vemos, pelas respostas dos alunos às competências desenvolvidas, que a turma de Inglês considera-se melhor na compreensão auditiva e a turma de Espanhol considera-se melhor na expressão escrita. De qualquer das formas, a expressão oral é a mais desfalçada nas duas turmas.

Com o Gráfico 2, pretendemos conhecer o gosto dos alunos pelas disciplinas de inglês e espanhol.

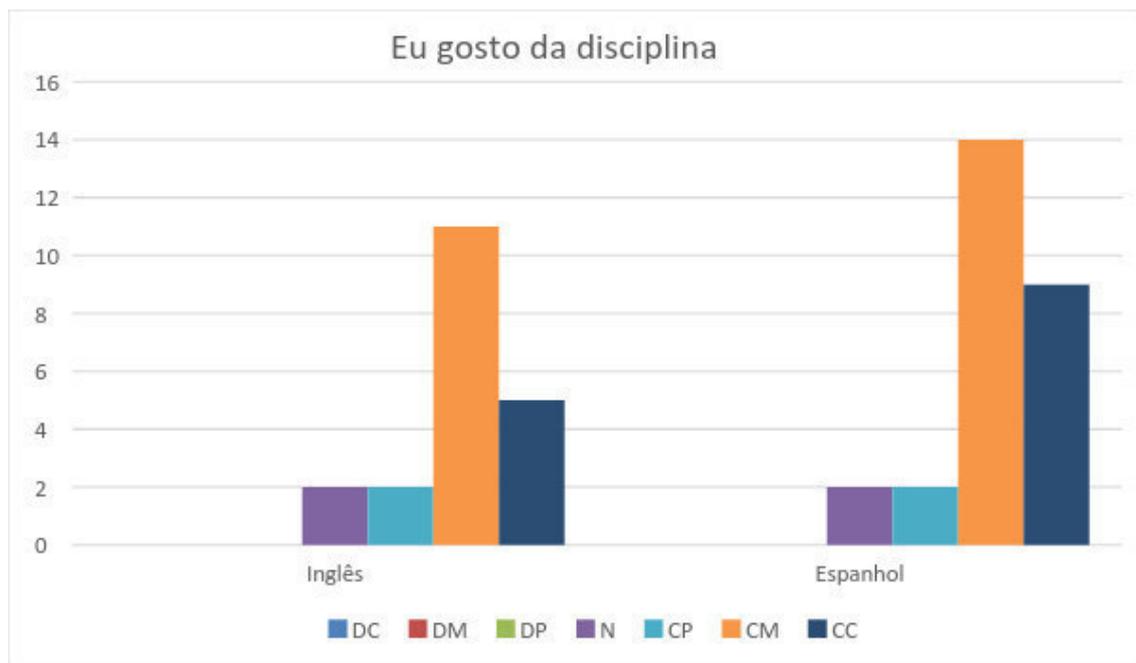


Gráfico 2: Percepção de gosto pelas aulas de Inglês e Espanhol

Como podemos ver, o gráfico mostra a distribuição dos estudantes que gostam das aulas de Espanhol e Inglês e que, nas aulas de Inglês é: neutro, 2 estudantes; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 11 alunos; concordo completamente, 5 estudantes para um total de 20 estudantes. A distribuição dos estudantes que gostam das aulas de espanhol é: neutro, 2 estudantes; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 14 alunos; concordo completamente, 9 alunos, num total de 27 estudantes.

Notamos uma grande concordância com a afirmação. Ainda assim, a turma de Espanhol é mais concordante com a afirmação do que a turma de Inglês.

Vamos agora analisar as respostas dos alunos a nível do trabalho cooperativo, em relação à dimensão social. Para tal, começaremos por ver a percepção dos alunos a nível da competitividade dentro da sala de aula.

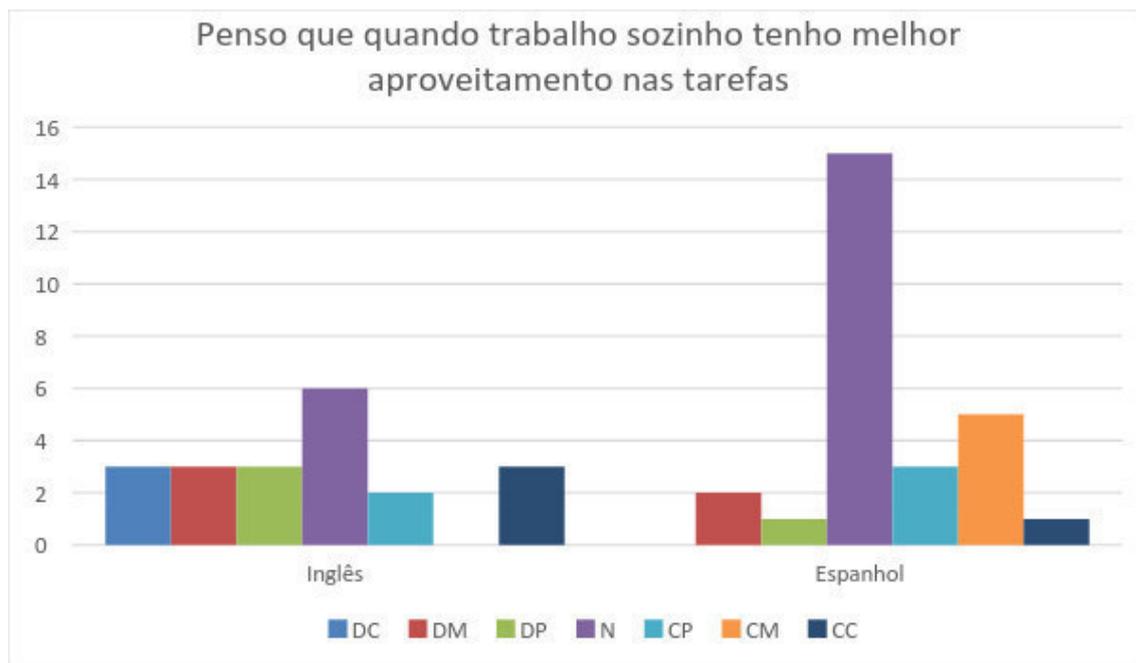


Gráfico 3: Percepção dos alunos sobre a competitividade e desempenho na disciplina de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição dos estudantes que pensam que quando trabalham sozinhos, têm um melhor desempenho na disciplina de Espanhol e Inglês. A distribuição dos alunos para a aula de Inglês é: discordo completamente, 3 alunos; discordo muito, 3 alunos; discordo pouco, 3 alunos; neutros, 6 estudantes; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição dos alunos para as aulas de espanhol é: discordo muito, 2 estudantes; discordo pouco, 1 estudante; neutros, 15 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 5 estudantes; concordo completamente, 1 aluno, num total de 27 alunos.

A opção Neutro, no Gráfico 3, é a que se destaca mais. Ainda assim, há mais alunos a discordar com a afirmação em inglês do que em espanhol. Uma interpretação possível para este resultado seria a falta de oportunidades de realização de mais aulas em ambiente cooperativo, levando os alunos a pensar que não detêm experiência suficiente para poderem comparar a sua progressão dentro e fora de um trabalho de grupo.

Vamos continuar com a análise da competitividade, no Gráfico 4, desta vez ao nível da troca de materiais e conhecimentos entre os estudantes.

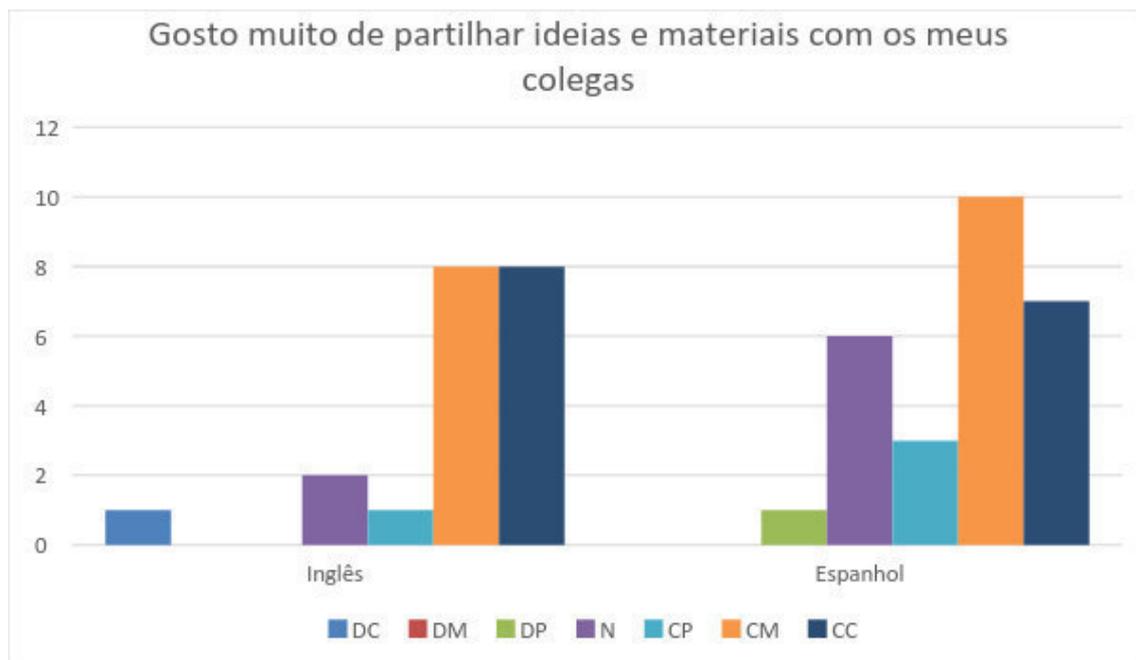


Gráfico 4: Percepção de competitividade na partilha de materiais e ideias nas aulas de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que gostam de partilhar materiais e ideias com os colegas nas aulas de Espanhol e Inglês. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo completamente, 1 estudante; neutro, 2 estudantes; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 8 estudantes; totalmente de acordo 8 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para a aula de espanhol é: concordo pouco, 1 estudante; neutro 6, estudantes; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 7 alunos, para uma população total de 27 alunos.

Segundo este gráfico, a maior parte dos alunos concorda fortemente com a afirmação. Destacam-se ainda as respostas na opção Neutro e uma resposta na opção Discordo Completamente, na turma de inglês. Estas respostas levam-nos a pensar que existe alguma competitividade, mas não assumida.

Seguimos com a análise da competitividade, no Gráfico 5, agora em relação às vantagens/desvantagens da realização de tarefas em grupo.

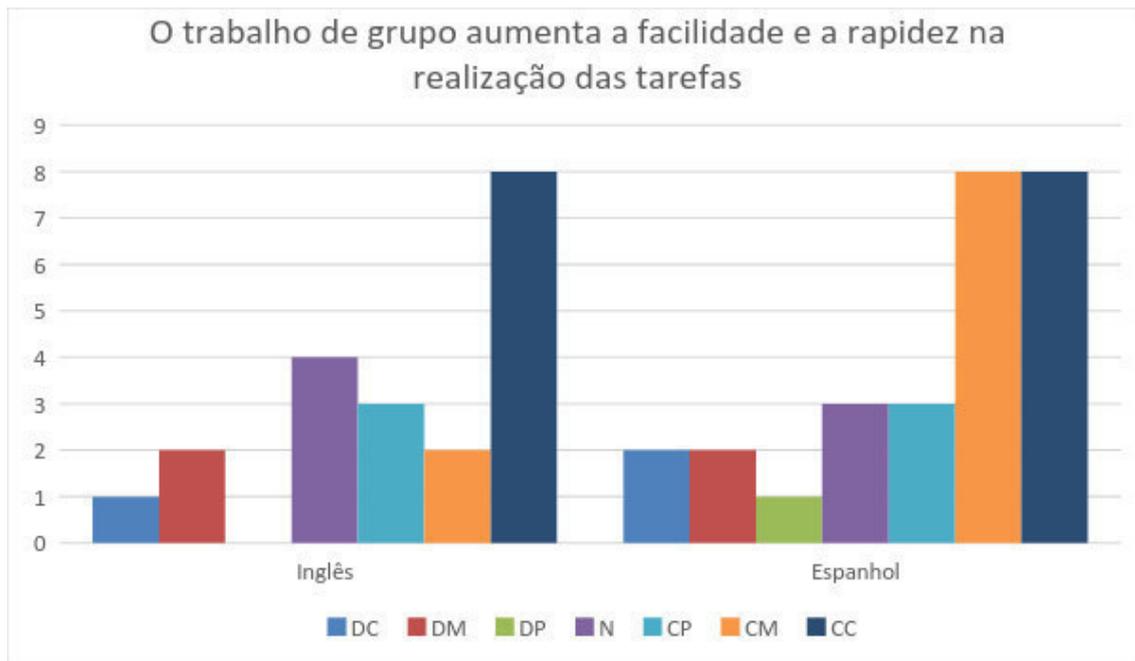


Gráfico 5: Percepção relativa às vantagens do trabalho em grupo nas aulas de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que acreditam que o trabalho em grupo aumenta a facilidade e rapidez na execução de tarefas nas aulas de Espanhol e Inglês. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo completamente, 1 estudante; discordo muito, 2 alunos; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 2 estudantes; concordo completamente, 8 alunos; para um total de 20 alunos. A distribuição para a aula de espanhol: discordo totalmente, 2 alunos; discordo muito, 2 estudantes; discordo pouco, 1 estudante; neutro, 3 alunos; concordo pouco, 3 estudantes; concordo muito, 8 estudantes; concordo completamente, 8 estudantes, para um total de 27 alunos.

De acordo com este gráfico, encontramos maior quantidade de opções de concordância com a afirmação.

O próximo gráfico analisa também a competitividade dentro do trabalho de grupo, mas só ao nível da partilha de ideias.

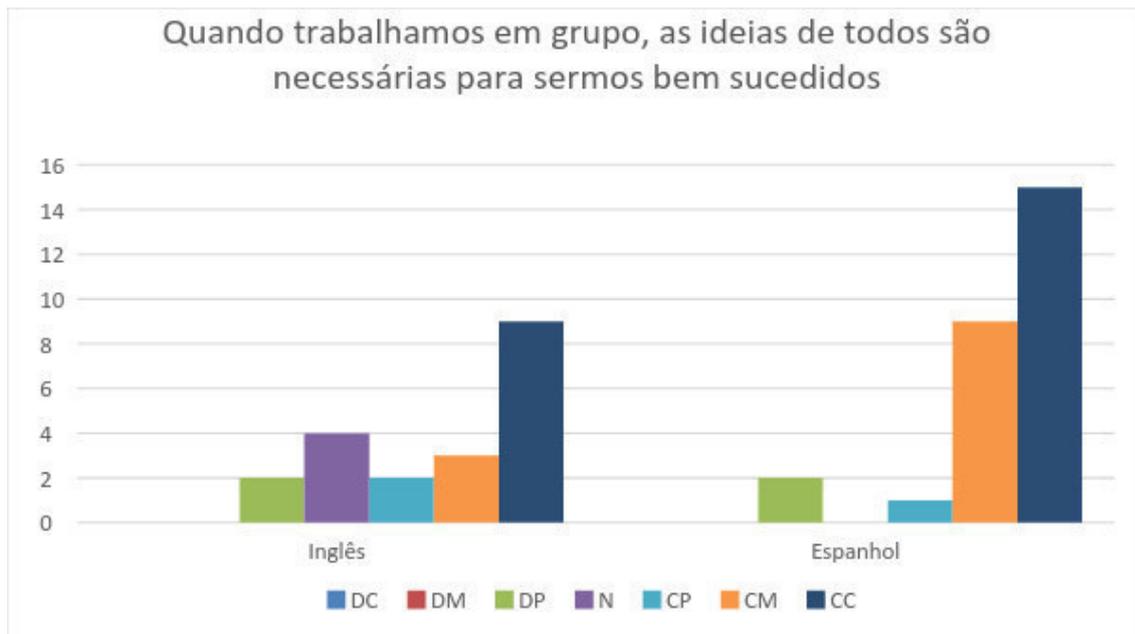


Gráfico 6: Percepção relativa das vantagens na partilha de ideias no trabalho em grupo nas aulas de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que quando trabalham em grupo, as ideias de todos são necessárias para serem bem sucedidos nas disciplinas de Espanhol e Inglês. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo pouco, 2 alunos; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo totalmente, 9 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para Espanhol é: discordo pouco, 2 alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 9 estudantes, concordo totalmente, 15 alunos, para um total de 27 alunos.

Notamos maior concordância com a afirmação na turma de espanhol do que na turma de inglês.

Depois de analisarmos os resultados ao nível da competitividade dentro da turma, podemos dizer que esta está suficientemente presente nas duas turmas, em quantidade suficiente para desestabilizar um ambiente de tolerância e respeito entre os alunos.

Passamos agora à análise das respostas dos alunos sobre a igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso. Para isso, começamos por ver a reação dos alunos à aferição de conhecimentos entre os membros de um grupo, como ação essencial antes da realização de um trabalho (Gráfico 7).

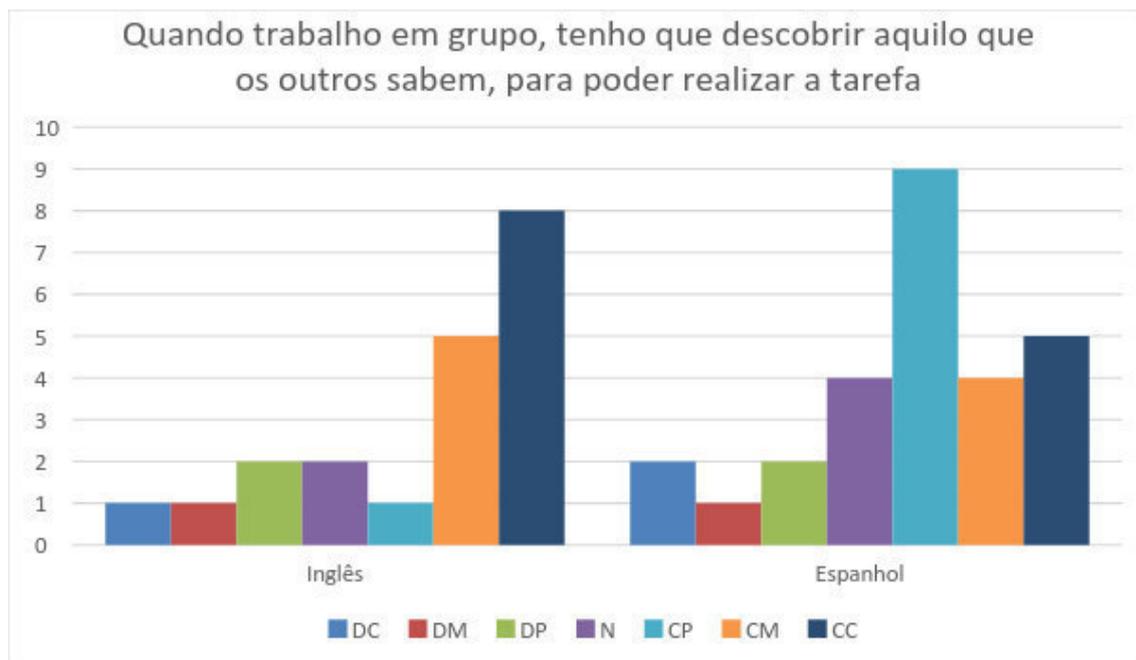


Gráfico 7: Estudantes que consideram que quando se trabalha em grupo tem que se descobrir o que os outros sabem para poder realizar a tarefa

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que quando se trabalha em um grupo tem que se descobrir o que os outros sabem para poder realizar a tarefa. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo totalmente, 1 estudante; discordo muito, 1 estudante; discordo pouco, 2 alunos; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 5 estudantes; concordo totalmente, 8 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para a aula de espanhol é: discordo totalmente, 2 alunos; discordo muito, 1 estudante; discordo pouco, 2 alunos; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 9 estudantes; concordo muito, 4 estudantes; concordo completamente, 5 alunos, para um total de 27 alunos.

Pretendeu-se reforçar a ideia da partilha de conhecimentos para a realização de uma tarefa, no sentido de compreender se todos os membros de um grupo, uma vez reunidos, estão na mesma linha de partida para poderem finalizar a tarefa em conjunto. Por outras palavras, queremos saber se, no início da tarefa, todos se sentem ao mesmo nível para completá-la. Aqui, as respostas são mais dispersas entre as várias opções, revelando pouca preocupação na partilha de conhecimentos, ao contrário do que acontecia nas afirmações sobre a partilha de ideias, aquando da análise da competitividade, que revelavam grande concordância por parte dos alunos. Ainda assim, há um peso maior nas opções concordantes e, por sua vez, um maior peso na turma de Inglês.

Seguimos com uma afirmação que reforça essa preocupação da partilha de conhecimentos entre todos os colegas da turma no Gráfico 8.

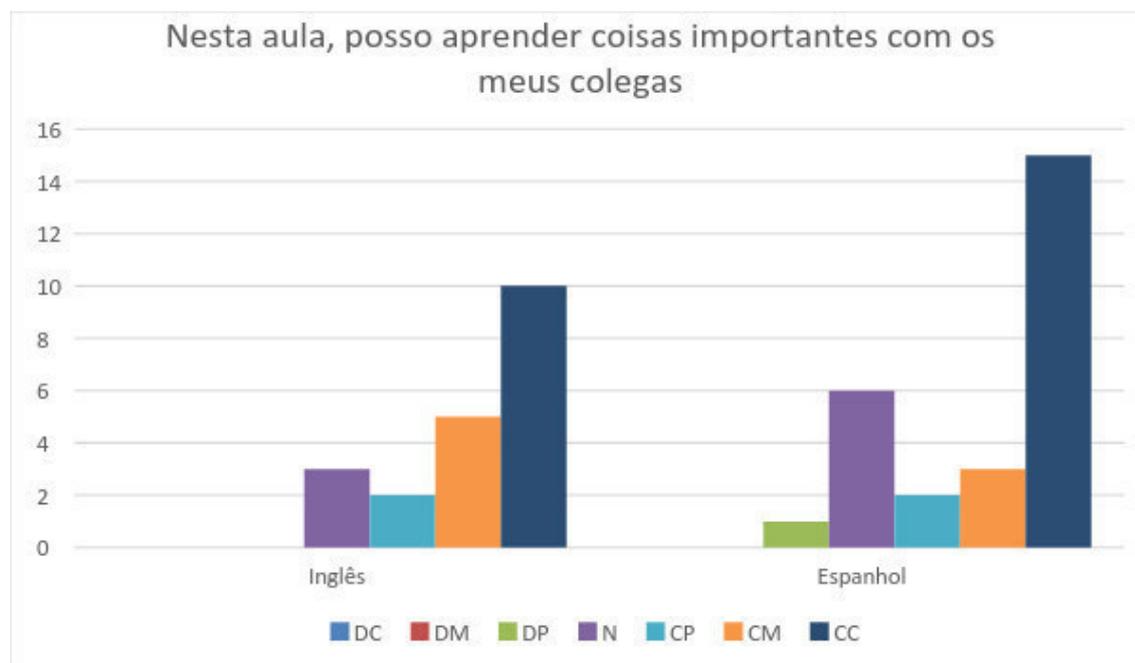


Gráfico 8: Estudantes que na aula de Inglês e Espanhol acreditam poder aprender coisas importantes com os colegas

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que acreditam poder aprender coisas importantes com os colegas. A distribuição para a aula de Inglês é: neutro, 3 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 5 alunos; concordo completamente, 10 alunos, para um total de 20. A distribuição para as aulas de espanhol é: discordo pouco, 1 estudante; neutro, 6 estudantes; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 15 alunos, no total de 27 alunos.

O peso das respostas concordantes volta a ser notoriamente maior nas duas turmas. Comparando com a afirmação anterior, uma interpretação possível para este aumento da tolerância ao conhecimento alheio pode ser que tal aumento é maior dentro da aula do que propriamente dentro do trabalho de grupo.

Continuamos com a análise da igualdade de oportunidades para atingir o sucesso, no gráfico 9. Desta vez, centramo-nos na análise da distribuição de trabalho entre os membros do grupo e da sua compreensão da função e importância de cada um para a realização das tarefas.

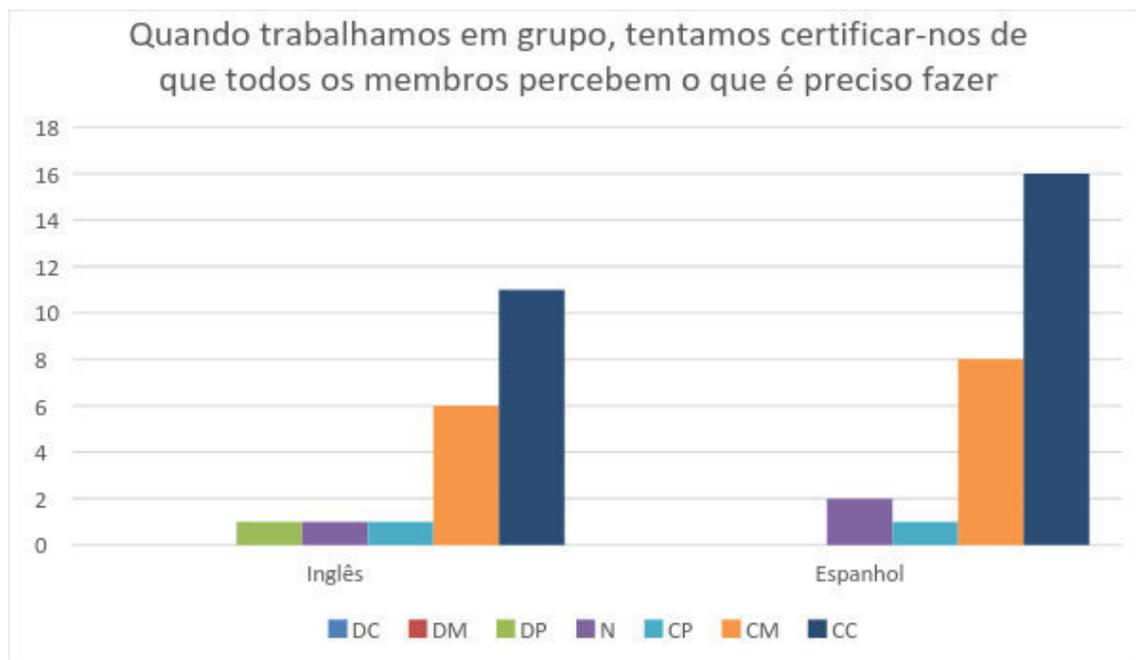


Gráfico 9: Estudantes que consideram que no trabalho em grupo deve assegurar-se que todos os membros entendem o que devem fazer, para as disciplinas de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que no trabalho em grupo deve garantir-se que todos os membros entendem o que devem fazer, para as disciplinas de Inglês e Espanhol. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo pouco, 1 estudante; neutro, 1 estudante; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 6 estudantes; concordo completamente, 11 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para a aula de espanhol é: neutro, 2 estudantes; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 8 alunos, concordo completamente 16 alunos, num total de 27 alunos.

Uma vez mais, pretende saber-se se os alunos percebem a necessidade de começar da mesma linha de partida para uma melhor realização da tarefa, desta vez ao nível da distribuição das diferentes partes da tarefa pelos membros do grupo. Também se destaca um maior número de respostas concordantes, ainda que haja pelo menos um aluno da turma de inglês que discorde um pouco da afirmação.

Sobre a igualdade de oportunidades para atingir o sucesso, nem sempre é clara a tolerância pela partilha de ideias de forma a aumentar o conhecimento individual e de garantir uma preparação mais completa para enfrentar a realização das tarefas em grupo. Para além disso, nota-se uma preocupação maior em garantir uma distribuição de trabalho entre os

membros do que saber as diferentes opiniões que cada um tem a respeito dos trabalhos a realizar em grupo.

Passamos agora à análise de respostas dos alunos sobre os objetivos dos trabalhos em grupo (*group goals*). Começamos por analisar a vantagem do trabalho de grupo para esclarecimento de dúvidas sobre a matéria no gráfico 10.



Gráfico 10: Estudantes que consideram quando se trabalha em um grupo têm a oportunidade de tirar dúvidas entre pares, sem recorrer ao professor

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando se trabalha em um grupo se tem a oportunidade de tirar dúvidas entre pares, sem recorrer ao professor. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo pouco, 1 estudante; neutro, 4 alunos, concordo muito, 7 estudantes; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: discordo muito, 1 estudante; discordo pouco 1, estudante; neutro, 2 estudantes; concordo pouco, 6 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 7 estudantes, para um total de 27 alunos.

Há um maior número de respostas concordantes, mas com uma concordância menos acentuada na turma de espanhol. Uma vez mais, podemos dizer que esta distribuição de respostas pode dever-se à falta de experiência dos alunos em compreenderem a vantagem da partilha de conhecimentos dentro do grupo. Também é possível que se refiram à necessidade

de recorrer ao professor para orientações durante a realização da tarefa, levando a crer que não foram explicitados os objetivos da realização de tarefas em grupo.

Seguimos com a análise da afirmação que respeita à classificação do produto de um trabalho realizado em grupo, no Gráfico 11.

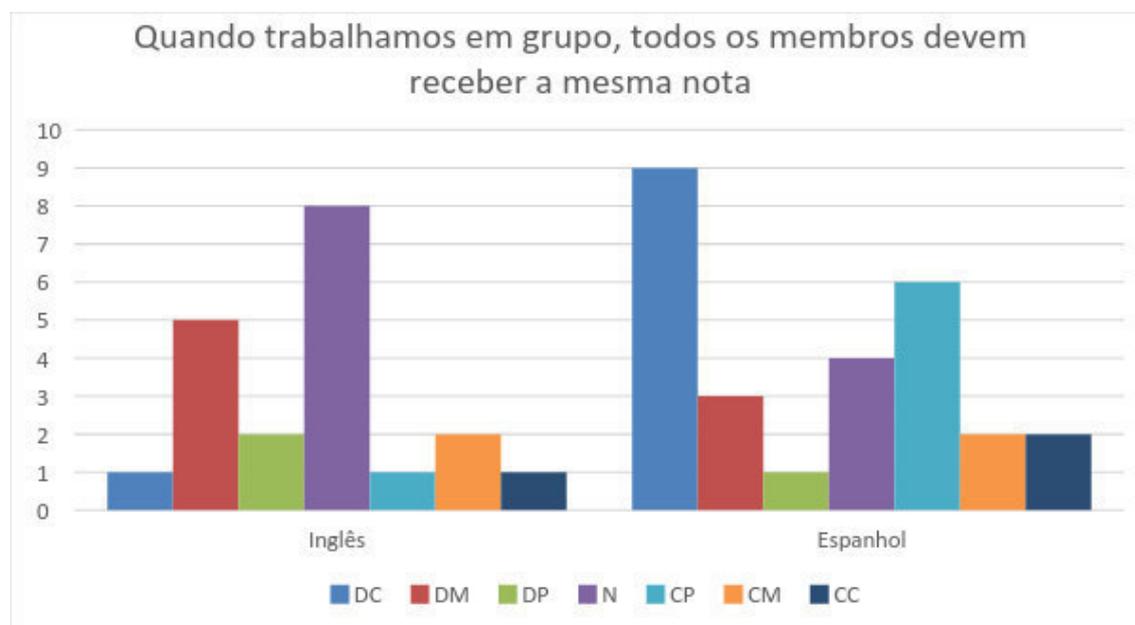


Gráfico 11: estudantes que considera que, quando se trabalha em grupo, todos os membros devem receber a mesma nota

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando se trabalha em grupos, todos os membros devem receber a mesma nota. A distribuição para as aulas de Inglês é: discordo completamente, 1 estudante; discordo muito, 5 alunos; discordo pouco, 2 alunos; neutro, 8 alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 2 estudantes; concordo completamente, 1 estudante, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de espanhol é: discordo completamente 9 alunos, discordo muito 3 alunos, discordo pouco 1 estudante, neutro 4 alunos, concordo pouco 6 estudantes, concordo muito 2 alunos concordo completamente 2 alunos, num total de 27 alunos.

Destacamos uma grande discordância com a afirmação, nas duas turmas, e uma maior discordância na turma de espanhol, comparativamente à turma de inglês. Estas respostas levam-nos a pensar que o trabalho de grupo não é visto com a finalidade de garantir que todos os membros terminem a realização das tarefas em grupo ao mesmo nível.

A próxima afirmação (Gráfico12) volta a incidir sobre a importância da troca de conhecimentos como objetivo essencial para a realização de tarefas em grupo.

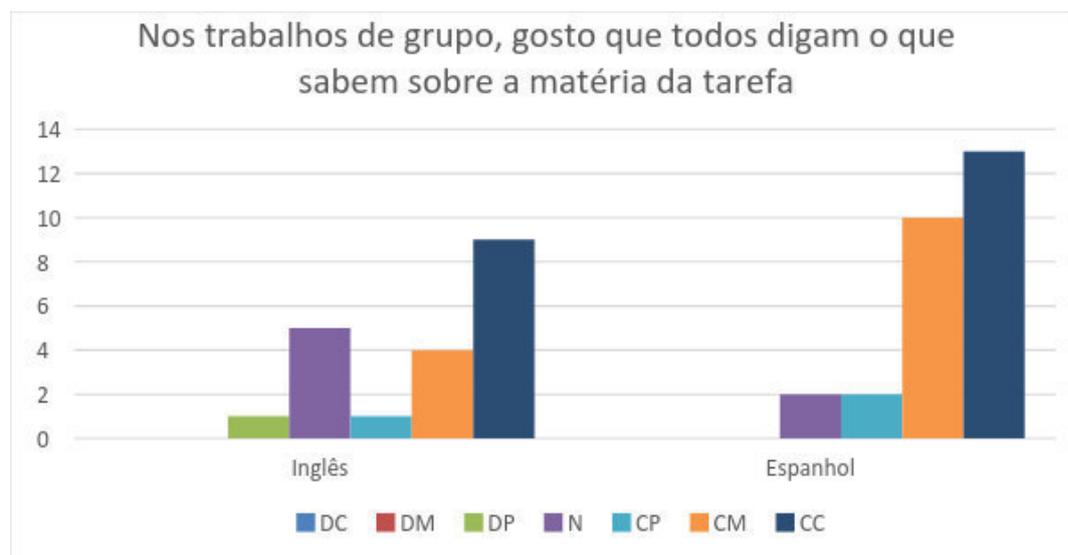


Gráfico 12: estudantes que consideram quando se trabalha em um grupo que gostam que todos os membros digam o que sabem sobre o assunto da tarefa

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando se trabalha em um grupo, gostam que todos os membros digam o que sabem sobre o assunto da tarefa. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo pouco, 1 estudante; neutro 5, alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 4 alunos; completamente de concordo, 9 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 13 alunos, para um total de 27 alunos.

Pretendemos saber se a igualdade de oportunidades é um dos objetivos do grupo para a realização da tarefa. Ainda que a sua manutenção esteja comprometida com o decorrer da realização da tarefa - como vimos anteriormente, aquando da análise da partilha de ideias entre os membros - os alunos parecem considerar importante a partilha de conhecimentos para que todos possam começar da mesma linha de partida. Assim, vemos uma grande concordância com a afirmação, nas duas turmas. De qualquer forma, essa concordância é maior na turma de espanhol.

Terminamos esta análise dos objetivos de grupo com percepção dos alunos sobre a vantagem do trabalho de grupo para o reforço das questões sócio afetivas, com o Gráfico 13.

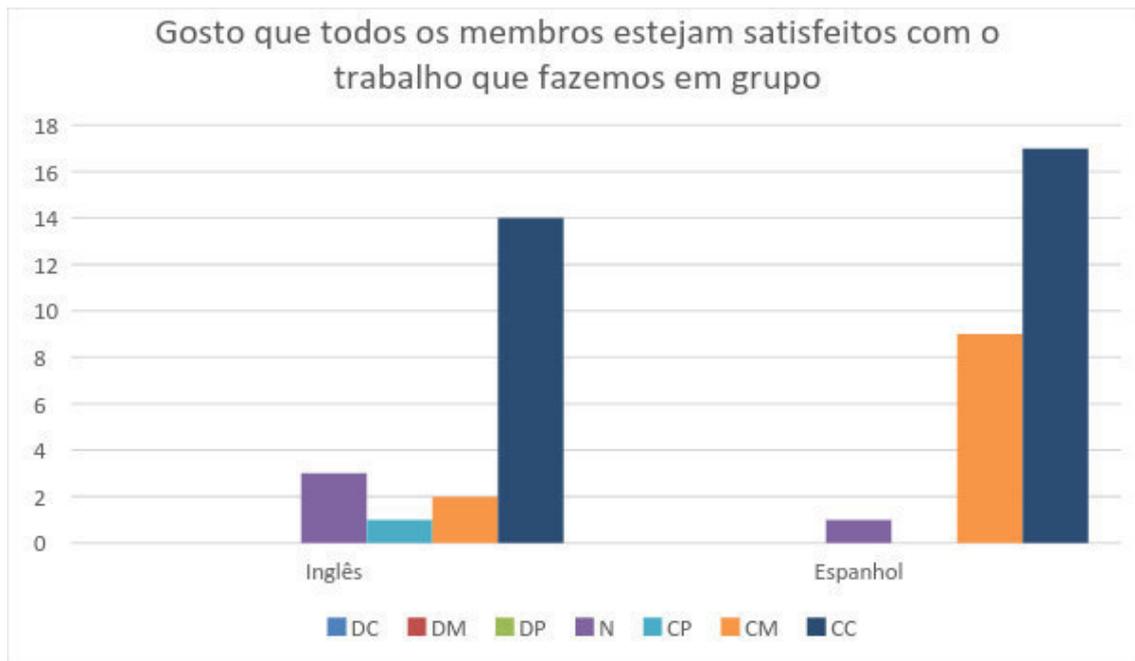


Gráfico 13: Estudantes que consideram que, quando trabalham em grupo, gostam que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que quando trabalham em um grupo gostam que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho. A distribuição para a aula de Inglês é: neutro, 3 alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 2 alunos; concordo completamente, 14 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: neutro, 1 estudante; concordo muito, 9 estudantes, concordo completamente, 17 alunos, para um total de 27 alunos.

Ao nível da importância dada às questões sócio-afectivas como objetivo de grupo, os alunos mostram uma unanimidade quase total em garantir a satisfação na realização da tarefa, por parte dos participantes.

Sobre os objetivos de grupo, parece ser mais importante - para os alunos - a garantia da realização do processo de trabalho, por parte de todos os participantes, do que o facto de a meta consistir em que todos os participantes finalizem as tarefas com um conhecimento reforçado da partilha de ideias. Por outro lado, os alunos mostraram a pertinência de se manter um bom ambiente de trabalho, dentro do grupo, mostrando tolerância relativamente à partilha de ideias e mostrando respeito pela satisfação de cada participante, durante este processo.

Passamos agora à análise da dimensão individual. Para tal, começaremos por analisar a noção da responsabilidade individual de cada aluno dentro da realização de trabalhos de grupo, com o Gráfico 14.

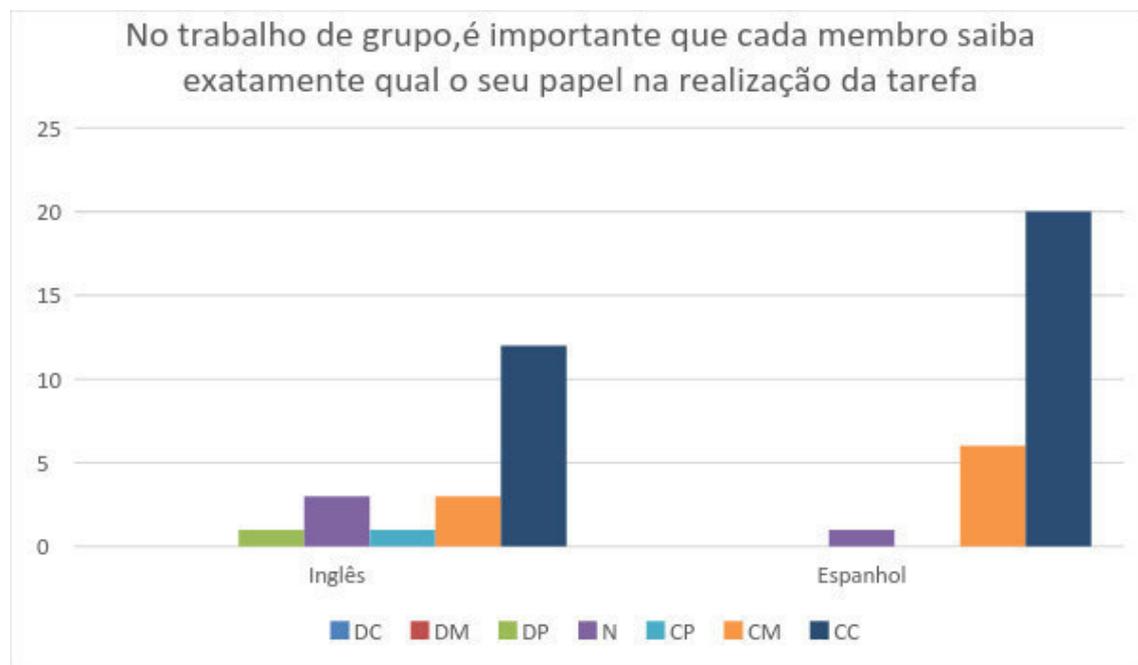


Gráfico 14: Estudantes que consideram quando se trabalha em grupo, sabem exatamente o seu papel na realização da tarefa

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando se trabalha em grupo, sabem exatamente o seu papel na realização da tarefa. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo pouco, 1 estudante; neutro, 3 alunos; concordo pouco, 1 estudante; concordo muito, 3 alunos; concorda completamente, 12 alunos, para um total de 20 alunos correspondentes à aula de Inglês. A distribuição para a aula de espanhol é: neutro, 1 estudante; concordo muito, 6 estudantes; concordo completamente, 20 alunos, para um total de 27 alunos.

Vemos que os alunos revelam o valor da importância da responsabilidade individual, ou seja, do seu papel dentro do grupo. Ainda assim, há mais unanimidade naturalmente de espanhol do que na turma de inglês. Nesta última, encontramos até um aluno que discorda um pouco da afirmação. A afirmação reforça a ideia anteriormente abordada de que os alunos têm maior preocupação em garantir que todos os membros cumpram com o seu papel dentro do grupo.

Seguimos com a análise da responsabilidade de cada membro em ajudar os restantes colegas do grupo, no Gráfico 15.

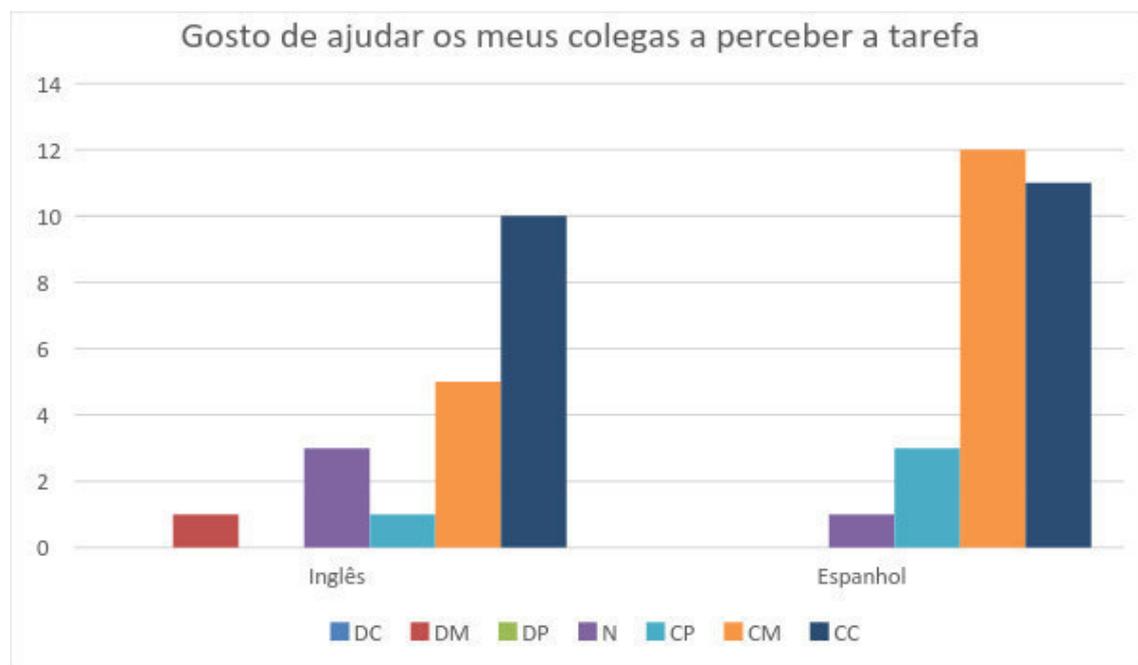


Gráfico 15: Estudantes que sentem que gostam de ajudar os seus pares na compreensão da tarefa

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que sentem que gostam de ajudar os seus pares na compreensão da tarefa. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo muito 1 aluno; neutro, 3 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 5 alunos; concordo completamente, 10 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: neutro, 1 aluno; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 12 alunos; concordo completamente, 11 alunos, para um total de 27 alunos.

Se questionarmos os alunos acerca do seu gosto em ajudar os outros, como componente essencial da responsabilidade individual e como suporte afetivo, também notamos um peso maior nas respostas da concordância. Essa concordância é maior na turma de espanhol. Na turma de inglês, encontramos pelo menos um aluno que Discorda Muito com a afirmação. Esta questão vem contradizer a necessidade de se ser tolerante com as diferentes ideias que possam surgir, para a realização de um trabalho em grupo. Se os alunos se dispõem a ajudar os restantes colegas, é necessário que essa ajuda seja aceite pelos demais. O que vimos, até agora, é que nem sempre as coisas se passam dessa forma.

Passamos agora à análise da especialização de cada membro na realização das tarefas. Começamos por analisar as respostas dos alunos em relação às vantagens do trabalho cooperativo, no sentido de contribuir para o aumento das capacidades de trabalho em equipa, com o Gráfico 16.

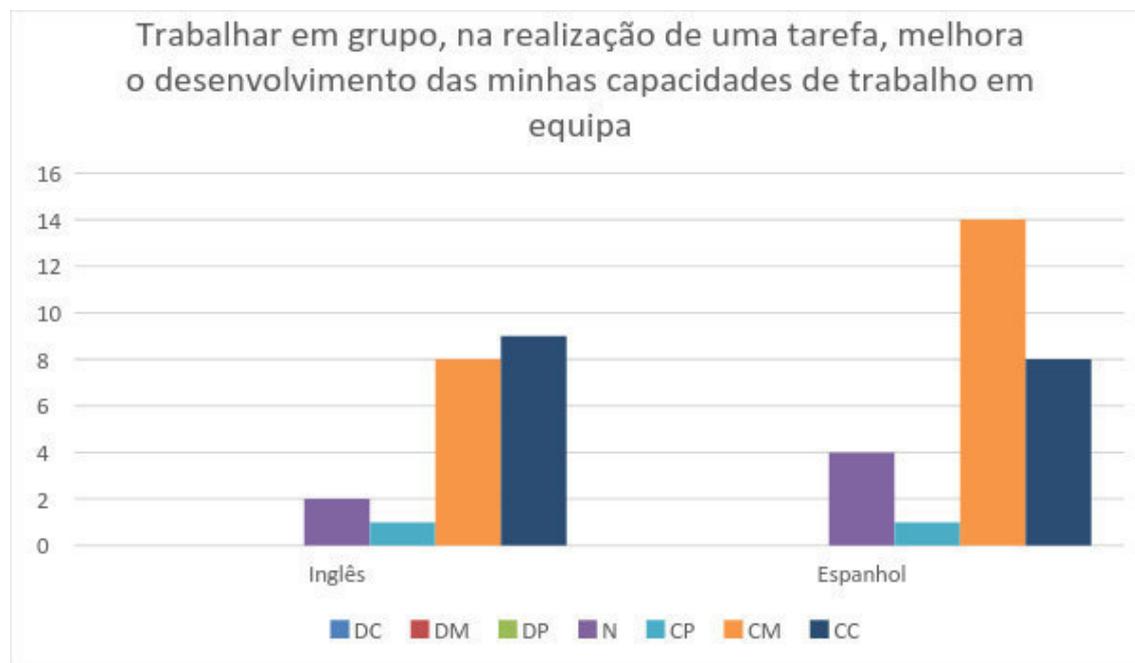


Gráfico16: Estudantes que consideram trabalhar em conjunto na realização de uma tarefa aumenta o desenvolvimento de suas capacidades de trabalho em equipa

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que trabalhar em conjunto na realização de uma tarefa aumenta o desenvolvimento das suas capacidades de trabalho em equipa. A distribuição para a aula de Inglês é: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 8 alunos; concordo completamente 9 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: neutro, 4 alunos; concordo pouco 1 aluno; concordo muito, 14 alunos; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 27 alunos.

Confrontados com uma afirmação que visa entender se os alunos consideram que a sua prestação em equipa desenvolve a sua capacidade cooperativa, os alunos, na sua maioria, afirmam essa convicção, optando pelas respostas de maior concordância. Ainda assim, essa concordância é mais forte na turma de Inglês. Estas respostas são diretamente confrontadas com a afirmação anterior - que declarava que o trabalho de grupo possibilita o esclarecimento de dúvidas sem recorrer ao professor – não encarando os alunos essa possibilidade com a mesma convicção com que consideram o desenvolvimento da cooperação.

Seguimos com a análise da responsabilidade individual. Desta vez, focamo-nos no desenvolvimento da interação oral na língua estrangeira, durante a realização de trabalhos em grupo como forma de reforçar, em cada membro, os aspetos linguísticos (Gráfico 17).

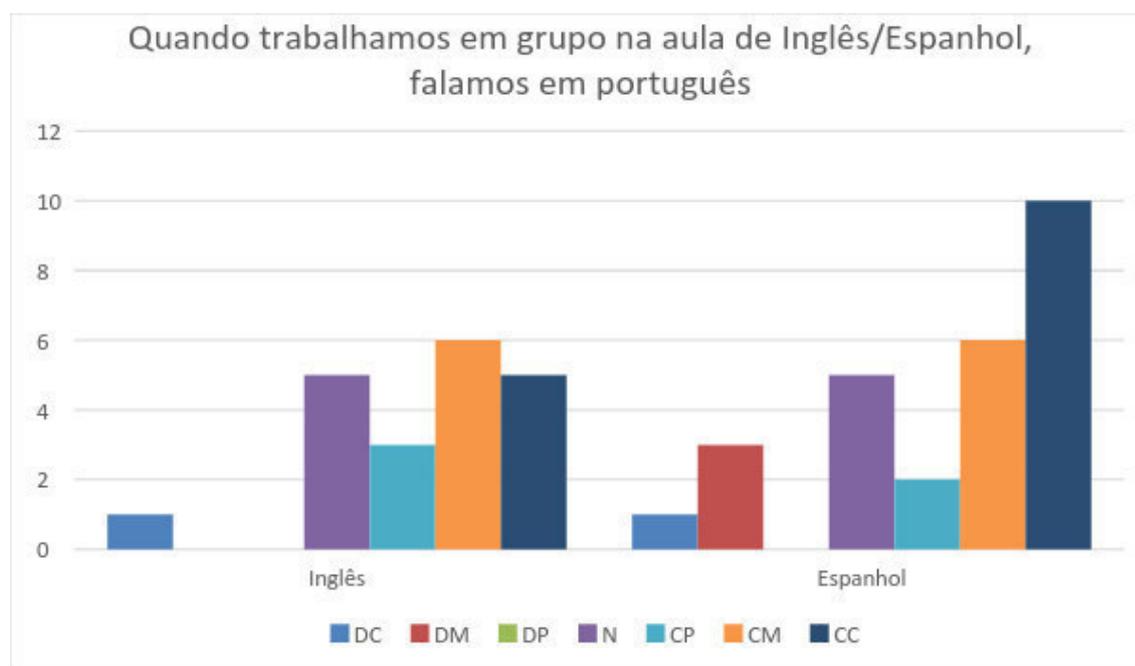


Gráfico17: Estudantes que consideram interagir oralmente em português na realização de trabalhos em grupo

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram interagir oralmente em português na realização de trabalhos em grupo. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo completamente, 1 aluno; neutro, 5 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 6 alunos; concordo completamente, 5 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: discordo completamente, 1 aluno; discordo muito, 3 alunos; neutro, 5 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 6 alunos; concordo completamente, 10 alunos, num total de 27 alunos.

Como um dos objetivos do projeto é melhorar a interação oral através do trabalho cooperativo (objetivo 2), esta afirmação do questionário visa entender como se processa a comunicação entre os participantes, durante a realização da tarefa. Vemos que grande parte dos alunos diz falar em português, durante este período, nas duas turmas. Para os alunos, fica descurada a responsabilidade individual de reforçar as suas capacidades comunicativas durante a realização de tarefas em grupo.

A próxima secção do questionário visa entender se o trabalho de grupo possibilita a resposta às necessidades individuais dos alunos.

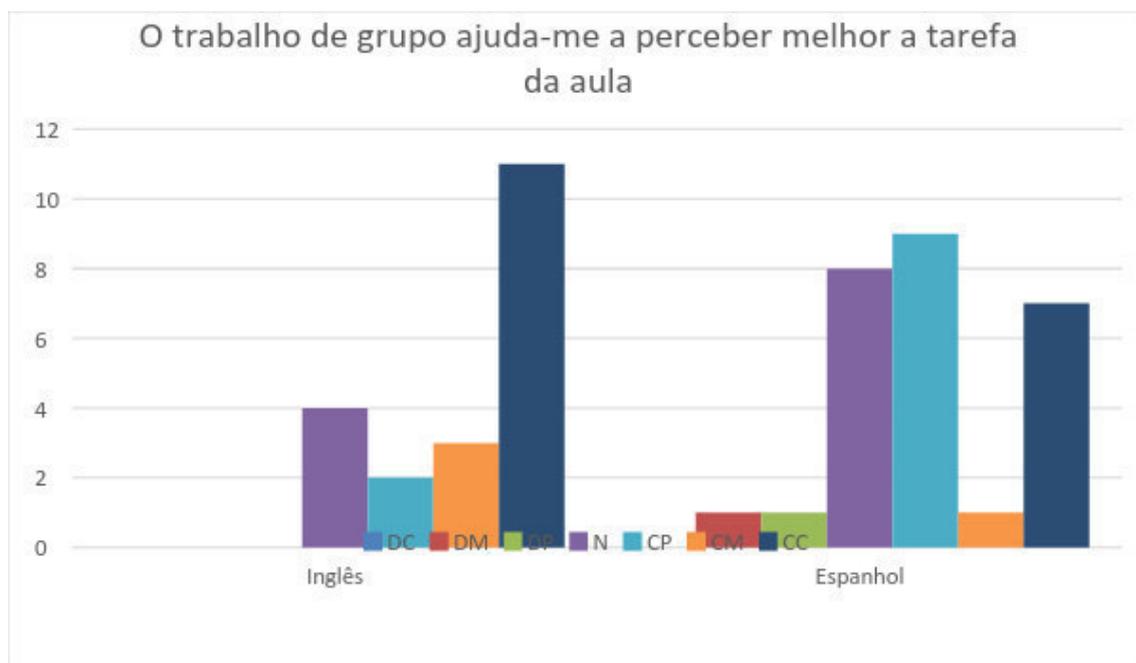


Gráfico 18: estudantes que acreditam que o trabalho em grupo ajuda a compreender melhor a tarefa da aula, nas disciplinas de Inglês e Espanhol

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que acreditam que o trabalho em grupo ajuda a compreender melhor a tarefa da aula. A distribuição para a aula de Inglês é: neutro, 4 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 11 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: discordo muito, 1 aluno; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 8 alunos; concordo pouco, 9 alunos; concordo muito, 1 aluno; concordo completamente, 7 alunos. Total de 27 alunos.

Será interessante comparar este Gráfico com o Gráfico 10, onde se dizia que uma vantagem do trabalho de grupo era não ter que recorrer ao professor para a resolução de dúvidas, uma vez que o próprio grupo permitia ultrapassar esse obstáculo. Aqui, as turmas dividem-se com mais clareza. Na turma de Inglês, encontramos uma concordância mais forte do que na turma de espanhol. Por outro lado, podemos considerar que existem alunos que respondem que concordam completamente com a afirmação, o que nos leva a pensar que ainda há quem veja no trabalho de grupo uma vantagem para aprender melhor.

A última afirmação do questionário (Gráfico19) volta a recair sobre a interação oral e a tentativa de perceber se os alunos se sentem mais encorajados a expressar-se numa língua estrangeira quando ouvem os restantes colegas a fazê-lo.

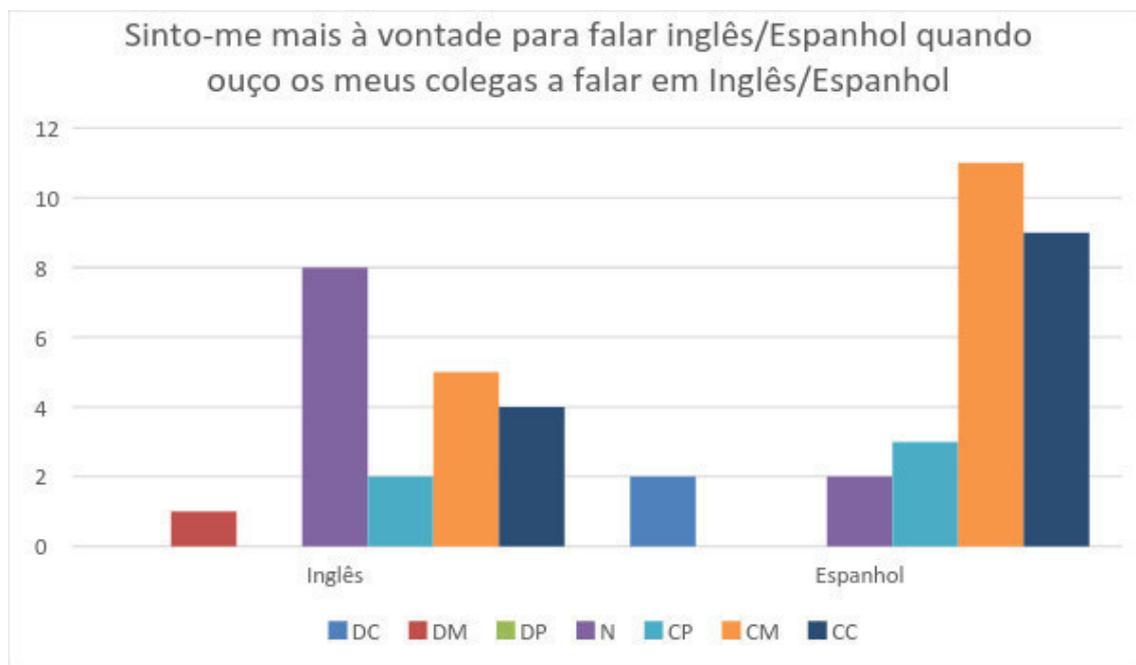


Gráfico 19: Alunos que dizem que se sentem mais confortáveis para interagir oralmente em inglês/espanhol caso os colegas se expressem oralmente em inglês/espanhol

O gráfico mostra a distribuição de alunos que dizem que se sentem mais confortáveis para interagir oralmente em inglês/espanhol quando os colegas se expressam oralmente em inglês/espanhol. A distribuição para a aula de Inglês é: discordo muito 1 aluno; neutro, 8 alunos; concordo pouco, 2 alunos, concordo muito 5 alunos, concordo completamente 4 alunos, para um total de 20 alunos. A distribuição para as aulas de Espanhol é: discordo completamente 2 alunos, neutro, 2 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 11 alunos; concordo completamente, 9 alunos. Total de 27 alunos.

Retomando a importância de interagir na língua-alvo como resposta à necessidade individual fulcral para alcançar o sucesso na realização da tarefa, os alunos mostram-se na sua maioria concordantes. Contudo, essa concordância é menor em inglês. Uma possível interpretação poderia ser o facto de os alunos de inglês estarem num nível mais avançado, o que faz com que alguns se sintam mais inseguros, por nem todos estarem ao mesmo nível na capacidade de expressar-se numa língua estrangeira (a observação direta comprovou que há alunos com mais à vontade para se exprimirem do que outros e que regra geral são esses os

que melhor têm desenvolvida a expressão oral). Contudo, parece claro que a interação oral numa língua estrangeira parece ser mais fortalecida quanto mais espaços se criarem para que esta competência se desenvolva.

Depois da análise apresentada, surgem duas perguntas:

- Os alunos consideram que o trabalho de grupo melhora as suas capacidades de funcionar em equipa? A resposta parece ser fundamentalmente sim, mas com grandes reservas.

- Os alunos consideram que o trabalho de grupo desenvolve a interação oral em língua estrangeira? A resposta também é sim, com algumas reticências por parte de alguns alunos nas duas turmas.

Uma reflexão final sobre o questionário mostra que, ao nível da dimensão social, estamos a lidar com turmas de alguma competitividade, que nem sempre se preocupam com a igualdade de oportunidades entre os membros do grupo para atingirem o sucesso, que têm como principais objetivos de grupo a distribuição de tarefas entre os membros e a sua satisfação, mas demonstrando algumas reservas na partilha de conhecimentos. Ao nível da dimensão individual, os alunos revelam um grande sentido de responsabilidade individual na garantia da execução da parte do trabalho que corresponde a cada membro e, no apoio aos restantes membros do grupo, mostram que consideram que o trabalho de grupo melhora as suas capacidades em equipa, através da distribuição de papéis dentro do grupo e da sua consequente especialização na realização das tarefas, sendo que o trabalho cooperativo tende a responder às suas necessidades individuais, tais como a manutenção das questões sócio afetivas e o desenvolvimento das competências comunicativas. A questão mais gravosa desta análise prende-se com a troca de conhecimentos entre os alunos, o que dificulta a aprendizagem da língua e da cultura e limita o desenvolvimento da tolerância e do respeito pela heterogeneidade encontrada dentro da sala de aula.

2.2 Desenvolvimento da oralidade na componente de interação oral, através de estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto escolar

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 225), a finalidade deste objetivo é tanto convergente como divergente uma vez que a interação oral não se resume às comunicações feitas dentro da equipa; é necessário tomar decisões para as comunicações que

serão feitas para as restantes equipas na apresentação de tarefas finais que impliquem a interação oral. Dentro das estratégias, os alunos estão a lidar com "tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões" (QECCR, 2001, p. 112).

Dentro das atividades interativas pensadas como estratégia de aprendizagem da interação oral o QECCR (Conselho da Europa, 2001, pp. 112-113) destaca as transações, conversa informal, discussão informal, discussão formal, debate, entrevista, negociação, planeamento conjunto e a cooperação prática com vista a um fim específico.

De forma a facilitar a cooperação na realização das tarefas de interação oral, dispus os alunos em círculos limitados ao número de membros da equipa. Também para promover mais espaços para a conversação na sala de aula, criaram-se materiais que orientassem a discussão dos alunos dentro das matérias do Programa (Moreira et al., 2001) – veja-se a Tabela 1, coluna de Kagan (1994). Vamos abordá-los:

1. Para Inglês:

Para cumprir este objetivo, os planos de aula foram pensados de forma a garantirem um diálogo constante entre os alunos. Em três sessões de 180 minutos cada, propôs-se aos estudantes trabalharem sobre temas que estavam previstos no Programa de Inglês do Ministério da Educação e Ciência (Moreira et al., 2001) (i.e. Jornal, Internet, Tecnologia). Para cada uma das sessões, permitiu-se aos alunos transmitirem e negociarem os significados apreendidos relativamente a situações comunicativas, a léxico e a gramática.

A sessão que mais valorizou esse aspeto surgiu com o debate realizado como tarefa final (anexo 3) sobre as vantagens e inconvenientes do uso da televisão. Previamente, os alunos, divididos em grupos, analisaram e discutiram entre eles os diferentes argumentos

registados por Caron, Andre et al. (2009), para depois os apresentarem e confrontarem com toda a turma.

A sessão tinha como objetivos específicos: (1) Conhecer as vantagens e desvantagens do uso da televisão; (2) construir tópicos argumentativos; e (3) debater os usos da televisão. Os objetivos pretendiam colmatar a dificuldade em participar em debates como estabelece o QECR (Conselho da Europa, 2001) para o nível B1:

É capaz de exprimir claramente um ponto de vista, mas tem dificuldade em participar num debate. É capaz de participar numa discussão formal corrente sobre um assunto que lhe é familiar, desde que seja conduzido em língua-padrão, claramente articulado e que envolva a troca de informações objectivas, a recepção de instruções ou a discussão de soluções para problemas práticos (p. 118).

Para ultrapassar essa dificuldade que o QECR (2001, p. 118) identifica - dificuldade em participar num debate - durante a análise do texto, um material autêntico e especializado sobre o tema a abordar, o professor foi dando instruções (content-based) e orientações para que os alunos fossem capazes de retirar informações chave pertinentes para o debate.

Outra sessão que valorizou a interação oral surgiu com o estudo sobre a evolução tecnológica no presente (Anexo 4) - uma vez mais através da análise de materiais autênticos sobre este tema - que culminou com a apresentação de um jogo de papéis a sugerir uma conversa entre dois alunos da turma no futuro, confrontando a tecnologia que poderá surgir nessa altura e a tecnologia existente hoje. A negociação de significados - ou de sentidos como refere o QERC (2001) - tem por base o léxico sobre tecnologia atual e futura e a diferenciação do uso de *used to* e *be used to*. Nesta situação, optou-se por agrupar os alunos em pares, uma vez que se trata de um diálogo, tal como defende Bonals (2000, p. 18).

Foi objetivo específico desta sessão, dentro dos conceitos do QECR (2001), criar uma discussão informal com amigos e procurar ver se o aluno:

É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores evitem usar expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstractos ou culturais, como música e filmes. É capaz de explicar por que razão alguma coisa põe problemas. É capaz de comentar os pontos de vista dos outros. É capaz de comparar e contrastar alternativas, discutindo o que fazer, onde ir, quem ou o que escolher, etc. É geralmente capaz de seguir os tópicos principais de uma discussão informal com os amigos, desde que estes utilizem a língua-padrão e articulem bem as palavras. É capaz de

dar ou solicitar pontos de vista pessoais e opiniões sobre assuntos de interesse. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e as suas reacções no que respeita a soluções para problemas ou a questões práticas como onde ir, o que fazer, como organizar um evento (p. ex.: uma saída). É capaz de exprimir delicadamente as suas convicções, as suas opiniões, a sua concordância ou a sua discordância de opinião. (p. 117).

2. Para Espanhol:

Como exemplo de interação oral nas aulas de Espanhol; propôs-se trabalhar a variante discursiva do diálogo, para assegurar uma cooperação com um fim específico, dessa forma, garantir a interação oral. Exemplo disso, são as tarefas que requeriam o trabalho cooperativo tal como vemos na tarefa final denominada “Para fuera de aqui”, correspondente à sequência didática da 7ª sessão (Anexo 7), onde se pede que os alunos contem uma viagem imaginária a uma cidade do Estado Espanhol. Os membros de cada grupo organizaram-se entre eles para decidirem que cidade foram visitar, que transporte usaram, onde ficaram a dormir e o que visitaram na cidade.

Dentro do QEER (Conselho da Europa, 2001: 119) tem-se como objetivo criar uma cooperação com fim específico. Sabe-se que uma aluna atingiu este nível quando:

É capaz de compreender o suficiente para gerir tarefas habituais e simples, sem grande esforço, pedindo muito simplesmente para repetirem, quando não compreende alguma coisa. É capaz de discutir o que fazer em seguida, responder a sugestões, perguntar e fornecer orientações. Consegue indicar quando está a acompanhar o assunto e pode ser ajudado a compreender o essencial se o interlocutor se der a esse incómodo. É capaz de comunicar durante tarefas simples e habituais, usando expressões simples para pedir e dar coisas, para obter informações simples e discutir o que fazer em seguida. (p. 119).

A negociação de significados surge, neste caso, com os conteúdos lexicais, quando os alunos (entre eles) discutem na língua alvo os meios de transporte ou os estabelecimentos onde dormir, por exemplo. A negociação de significados como tal reside na questão de que todos os membros compreendem o léxico usado (i.e. dormir, comer, recuerdos) para assim prosseguirem em igualdade de oportunidades para atingir o sucesso.

Outra forma de desenvolver esta questão foi a de promover tarefas finais que diretamente obrigassem os alunos a interagir oralmente na própria tarefa final, usando a língua castelhana. Um exemplo disso é a tarefa final da sequência didática sobre uma ida às

compras, num estabelecimento comercial (Anexo 7), em que se pedia que os alunos criassem um diálogo entre um empregado e um cliente, numa loja, e o apresentassem como um role-play.

3. Eventos extracurriculares:

Organizaram-se ainda dois eventos para os alunos, que implicaram a presença de um nativo inglês e de três nativos espanhóis, para as aulas de inglês e espanhol, respetivamente. Aos alunos, pediu-se que se dividissem em grupos de quatro membros e que cada equipa elaborasse três perguntas na língua meta que ajudassem a ter alguma perceção sobre as diferenças culturais entre Portugal e os países a que pertenciam, para serem apresentadas aos convidados.

Neste objetivo, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001) para Espanhol também pretendeu-se desenvolver a:

- Interação oral geral

É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis. É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa” (p.114).

- Compreensão de um interlocutor nativo

É capaz de compreender o suficiente para gerir trocas simples e habituais e sem muito esforço. É geralmente capaz de compreender um discurso-padrão claro que lhe seja dirigido, sobre assuntos que lhe sejam familiares, desde que possa, ocasionalmente, solicitar alguma repetição ou reformulação. É capaz de compreender aquilo que lhe é dito directa, clara e pausadamente numa conversa quotidiana simples, desde que o interlocutor se dê ao trabalho de o ajudar (p.115).

- Entrevista

É capaz de se fazer compreender numa entrevista e comunicar ideias e algumas informações sobre assuntos que lhe são familiares, desde que possa pedir ocasionalmente esclarecimentos e seja ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer (p. 122).

Nesta atividade, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001), para Inglês trabalhou-se a:

- Interação oral geral:

É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema. É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc. É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes. (p.114).

- Compreensão de um interlocutor nativo

É capaz de seguir um discurso claramente articulado e que lhe seja dirigido numa conversa quotidiana mesmo que, às vezes, tenha de solicitar a repetição de certas palavras.

- Entrevista

É capaz de fornecer informações concretas, exigidas numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: descrever sintomas ao médico), mas com uma precisão limitada. É capaz de conduzir uma entrevista preparada, verificando e confirmando informações, embora necessite, por vezes, de pedir que repitam se a resposta for demasiado rápida ou desenvolvida. É capaz de tomar a iniciativa numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: introduzir um novo assunto), mas depende muito do entrevistador na interacção. É capaz de utilizar um questionário preparado para conduzir uma entrevista estruturada, incluindo algumas questões complementares espontâneas (p. 122).

2.3.Desenvolvimento da gestão cooperativa como estratégia de estudo para o desenvolvimento das competências gerais e comunicativas

Dentro do QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 225-226), a finalidade deste objetivo é essencialmente convergente uma vez que “provoca mais tensão comunicativa [e] pode implicar uma negociação intensa”. Dentro das estratégias, os alunos estão a lidar com “o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões” (QECR, 2001, p. 112). Também de referir que como estratégia de desenvolvimento da gestão cooperativa, elaborei para os alunos atividades que tanto os envolvessem como utilizadores de língua, como tarefas que os envolvessem no processo de aprendizagem (QECR, 2001 p. 87), “de modo a que [os alunos construíssem] conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação”, direcionando-os para os papéis de participantes “tanto nas próprias tarefas como na sua gestão” (QECR 2001, p. 87).

Com este objetivo trabalham-se todas as competências do QECR (Conselho da Europa, 2001), mas, de forma mais vincada, o conhecimento empírico, “essencial para a gestão de actividades comunicativas numa língua estrangeira” (p. 31).

Para cumprir com este objetivo, vamos relembrar a proposta em cinco etapas de Johnson e Johnson (1984), que foram guia para uma intervenção facilitadora da aprendizagem cooperativa:

- a) Especificar os objetivos pretendidos com a aula, através da produção dos planos de aula e das fichas de atividade entregues aos alunos;
- b) Escolher os membros dos diferentes grupos, tarefa do professor orientador, mais conhecedor da realidade da turma, de forma a garantir uma dinâmica de interdependência;
- c) Explicar a tarefa com clareza, tarefa do professor estagiário, destacando a importância da interdependência, dos critérios para alcançar o sucesso e dos comportamentos desejados durante a sua realização, através de uma análise feita pela turma toda às tarefas propostas no início da aula;
- d) Monitorizar a realização das tarefas em grupo: o professor estagiário, num papel quase de observador, vai dando pequenas sugestões e dicas que poderão melhorar o processo e o resultado final da tarefa. Nesta fase, espera-se que os alunos consigam resumir aquilo que estão a fazer;
- e) Os alunos avaliam o seu desempenho em grupo e discutem-na com o professor, através da apreciação feita aos materiais e à sua prestação na realização das tarefas. (pp. 26-39)

Devemos recordar também que este objetivo visa não só melhorar a competência natureza cognitiva e comunicativa, como também melhorar a dimensão afetiva uma vez que a cooperação, segundo Bonals (2000, p. 10), ajuda na regulação das

aprendizagens, na socialização e na potenciação do equilíbrio emocional. Considera o autor que, desta forma, os alunos colocam em comum os seus saberes, através de um relacionamento social inclusivo, capaz de estabelecer uma compreensão sobre as potencialidades e dificuldades do outro, em contexto de autonomia.

Para cada uma das cinco etapas acima referidas, houve o cuidado de construir materiais e perceber onde encaixavam as partes da tarefa correspondentes ao desenvolvimento da dimensão social (*Group goals, Team competition, Equal opportunities for success*: etapas, c/ d) e ao desenvolvimento da dimensão individual (*Individual Accountability, Task specialization, Adaptation to individual needs*: itens b/ e).

As estratégias das atividades remeteram para a necessidade de os alunos discutirem entre eles a distribuição de trabalho (para a concretização da atividade) e a atribuição de sentido ao nível lexical, gramatical e sociocultural.

Ao nível da realização das tarefas em equipa, através duma das estratégias de *Content Based Instruction*, em expressão oral e na língua-alvo, pedi aos alunos que se distribuíssem em grupos de quatro membros e que distribuíssem as diferentes componentes que correspondiam à tarefa final pelos diferentes membros do grupo, mas, que mantivessem um contínuo de apreciação, ajuda, troca de conselhos e correção feita pelo conjunto da equipa na junção das diferentes produções individuais para a apresentação da tarefa final.

Em Espanhol

Para recorrermos a um exemplo de gestão nas aulas de Espanhol - tal como no objetivo anterior, sobre a tarefa final de Espanhol, que propunha a descrição de uma viagem realizada no passado (anexo 7) - a gestão (neste caso) prendeu-se a com a distribuição de trabalho pelos diferentes membros do grupo, a apreciação, a ajuda, troca de conselhos e correção feita pelos membros do grupo às diferentes produções de cada membro, a junção das diferentes produções individuais de cada membro da equipa e a apresentação da tarefa final. Por último, a negociação de soluções surge com a necessidade de combater impasses pelo próprio grupo. O professor, neste objetivo, encarna o papel de monitor e seguindo a estratégia de *Content-based Instructions*, com a finalidade de prestar auxílio, através de dicas e conselhos.

Em Inglês

Como exemplo de gestão cooperativa numa tarefa nas aulas de Inglês, podemos relembrar outra vez o debate sobre os usos da televisão (Anexo 3 – tarefa final). Antes de iniciar o debate, aos grupos era proposto que dividissem a sua intervenção entre o membro que faz a introdução à posição do grupo dentro do debate, os membros que desenvolviam os argumentos justificativos dessa posição e o membro que apresentava um argumento conclusivo, em forma de balanço dos diferentes argumentos utilizados pelos diferentes grupos e o reforço da posição do seu grupo. Durante as instruções de realização da tarefa, destaco a importância da interdependência positiva junto dos alunos: na elaboração dos argumentos, todos devem saber o que cada um vai produzir, dado que não se permite à equipa repetir argumentos e todos devem contribuir para o argumento de conclusão, uma vez que terá de ser um resumo dos argumentos usados por todos os membros do grupo.

As atividades das sequências didáticas nem sempre são elaboradas para os grupos. Distinguem-se os exercícios dirigidos aos alunos enquanto agentes individuais (normalmente de compreensão de input) e os exercícios para os alunos enquanto agentes dentro de um coletivo cooperativo (normalmente propícios à negociação de significados e à produção de output). Essa diferença fez-se no enunciado das atividades (anexos 2-7), dirigindo a proposta de tarefa para o aluno ou para o grupo de trabalho cooperativo.

Vamos ver, de forma mais detalhada, o exemplo de atividades didáticas, passíveis de consulta na totalidade nos anexos (do 2 ao 7). Segundo Mandel (2003, p. 25), a cooperação não se limita à disposição dos alunos em grupos. A criação de materiais que possam desenvolver essa cooperação é essencial para promover essa dinâmica. Para que os estudantes possam seguir o currículo (i.e. Programas do Ministério da Educação e Ciência [Fernández, et al., 2001; Moreira, et al., 2001]; Projeto Curricular da Escola), é necessário que lhes seja fornecido um input vasto, com materiais de referência organizados previamente pelo professor.

Tomando em consideração a teoria de Mandel (2003), as atividades foram pensadas segundo esta ordem: 1) tarefas de iniciação ao tema a estudar (i.e. exercícios de pré-leitura, discussão inicial entre os alunos), para desenvolvimento da dimensão individual, para iniciar a interação oral e para fazer os alunos confrontarem-se com as primeiras dificuldades que possam surgir durante este processo (i.e. tomada de consciência das dificuldades de

compreensão do input) - neste momento, o papel do professor é o de condutor; 2) Consolidação da compreensão do input através da realização de tarefas em grupo, para o desenvolvimento da dimensão social, do esclarecimento de dúvidas entre os colegas (i.e. interdependência positiva) e da manutenção da interação oral dentro do grupo - neste momento o papel do professor é de orientador; e 3) Produção de output e apresentação da tarefa final elaborada em grupo, com vista a um desenvolvimento social alargado a toda a turma, com previsão de avaliações, sugestões e críticas aos resultados finais - aqui o papel do professor é de monitor. Há portanto uma preocupação em criar materiais que permitam ir de um modelo mais tradicional e individualizado a um modelo mais comunicativo. Outros autores que contribuíram para a estruturação e apresentação das atividades foram Kagan (1994) e Jacobs e McCafferty (2006), tal como foi exposto na Tabela 1. Senão, vejamos:

Descrição da programação para as aulas de Inglês:

Primeira e segunda sessão de Inglês (Anexo 2)

Nas primeiras aulas de Inglês, começámos por desvendar o léxico característico das capas de jornal no Reino Unido (i.e. Head, lead, caption, pic), através da indicação pelos alunos das correspondências do conteúdo lexical. Em seguida, os alunos são convidados a estabelecer as diferenças entre um jornal do tipo *tabloid* e um do tipo *broadsheet*, através da análise de dois exemplares em material autêntico. Por último, uma vez consolidadas essas características, pediu-se aos alunos que criassem uma capa de jornal, segundo os tipos estudados, que evidencie essa diferenciação e que o apresentassem à turma, para uma posterior discussão sobre a produção de grupo (i.e. dificuldades sentidas durante o processo, apreciações de todos sobre a execução e apresentação).

A criação da capa de jornal é a parte da aula que mais desenvolve a dimensão social. Os membros dos grupos têm que se dividir pelas diferentes partes que compõem a capa de jornal, para, no fim, as juntarem e montarem o trabalho final, como podemos ver no exemplo que diz respeito às instruções que foram dadas:

Create your own front page. Choose which members of the group will be dealing with the different tasks needed to accomplish the front page work.

Group member responsible for the headline and the lead:

Group member responsible for the author and the article:

Group members responsible for the pic and caption:

Group members responsible for the ad:

Na tarefa final, a interdependência positiva dá-se pela coerência que os membros do grupo necessitam para poderem montar uma capa de jornal. A *headline* e *olead* precisam de ser coerentes com o artigo, com o nome do autor (i.e. jornalista especializado, no caso da *broadsheet*, ou jornalista generalista, no caso do *tabloid*), com a imagem e a respetiva legenda e com o tipo de publicidade a colocar (se vai de acordo com as características de um *broadsheet* ou de um *tabloid*).

Terceira e quarta sessão de Inglês (Anexo 3)

As sessões que se seguiram debruçaram-se sobre os usos convenientes e inconvenientes da televisão nos dias de hoje. Para tal, pediu-se aos alunos que lessem um artigo a defender as vantagens da televisão e que o confrontassem com uma peça de notícia de telejornal que considerasse as desvantagens do seu uso nos dias de hoje. Ainda que tal não tivesse sido abordado na aula, os materiais utilizados parecem contradizer os argumentos: um texto a favor da televisão e um programa de televisão contra a mesma. O input centra-se nos tópicos argumentativos utilizados pelos dois suportes antes vistos. Tal como nas sessões anteriores, as tarefas de input dirigem-se mais à dimensão individual. A dimensão social surge no trabalho de grupo, com a listagem dos diferentes argumentos encontrados por cada um dos membros, consolidando dessa forma o input adquirido. Por fim, pede-se aos grupos que debatam os usos da televisão através dos argumentos encontrados e da criação de novos, previamente discutidos em grupo. A interdependência positiva dá-se através da capacidade de manter coerência dentro do grupo - na apresentação dos argumentos (a introdução, o desenvolvimento e a conclusão revelam um fio condutor claro) - e de manter coerência durante a contra-argumentação.

Quinta e sexta sessão de Inglês (Anexo 4)

As últimas sessões foram dedicadas às tecnologias e ao conteúdo gramatical *used to/be used to*. Para tal, pediu-se aos alunos que analisassem dois textos sobre a vida antes e depois do aparecimento da internet (dentro da dimensão individual) e que sublinhassem as

expressões que contivessem o conteúdo gramatical, de forma a discutirem e a estabelecerem uma distinção entre o uso de uma forma ou de outra (dentro da dimensão social). O conteúdo lexical surge com a visualização de um vídeo que inventaria as últimas inovações tecnológicas dos dias de hoje (dimensão individual), com toda a turma a posteriormente debater outras tecnologias não referidas no vídeo (dimensão social/interação oral). Por último, como tarefa final, os alunos elaboraram um diálogo sobre as tecnologias atuais e a nossa habituação a elas, através do conteúdo gramatical antes explorado. Como se trata de um diálogo, os grupos reduziram-se a dois membros e a interdependência positiva limitou-se à elaboração da conversa e à coerência necessária para manter uma conversação que englobasse os conteúdos abordados.

Como podemos ver no anexo 4, em que é possível observar as atividades, estas aulas não se limitaram a sessões de conteúdos lexicais e gramaticais. Os conteúdos funcionais e culturais estiveram presentes, através do reconhecimento da diversidade dos media e da interpretação dos diferentes suportes existentes ou na reflexão sobre a dependência tecnológica, a sua evolução e sua extensa variedade.

Descrição da programação das aulas de Espanhol:

Tal como para as aulas de Inglês, também se elaboraram atividades que facilitassem um desenvolvimento progressivo da dimensão individual até à dimensão social, através da utilização de materiais autênticos e de acordo com o Programa do Ministério da Educação (Fernández, et al., 2001; Moreira, et al., 2001) e Programa Curricular da Escola.

Primeira e segunda sessão de Espanhol (Anexo 5)

As primeiras sessões tiveram como tema a alimentação saudável. O léxico a trabalhar encontra-se na análise de dois vídeos sobre receitas culinárias: uma pouco saudável e outra saudável. Depois da sua visualização, o professor pediu aos alunos que comparassem as duas para saber qual consideravam a mais saudável, segundo os ingredientes usados, os locais onde podem ser comprados e o processo de preparação e cozedura. Ao nível do conteúdo gramatical, através da negociação de significados, pediu-se aos alunos que distinguissem a utilização de *muy* e de *mucho* - usando a negociação de sentido -, através de uma discussão em grupo.

A consolidação do léxico é feita através do manual e do preenchimento de um mapa conceptual em grupo (é durante esta altura do processo que se desenvolve a cooperação através da negociação de significados e a interação oral). Neste último, os alunos tiveram que agrupar os ingredientes apreendidos através da sua utilização no processo de preparação como vemos no exemplo que se segue:

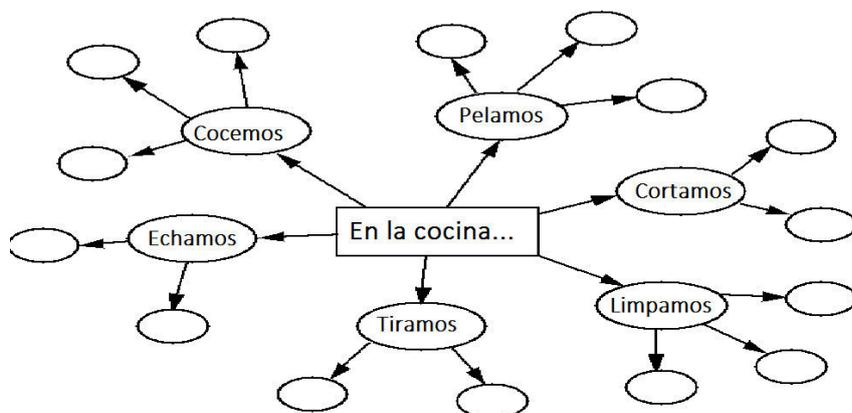


Figura1: Mapa concetual para receitas culinárias³

Tal como para Inglês, a base de pesquisa é sempre o manual uma vez que a sala de aula não se encontra equipada com computadores que permitam um acesso à net por parte dos alunos. Dessa forma contraria-se a sugestão de Mandel (2003) sobre a necessidade da rede para uma pesquisa mais alargada por parte dos alunos sobre os temas a tratar. De todas as formas e de um modo crítico, considerou-se o manual suficiente para os alunos se debruçarem sobre os conteúdos, uma vez que estes lhes são proporcionados de uma forma clara e acessível.

A tarefa final propôs a criação de uma receita em grupo. Para além do enunciado esclarecedor desta proposta, foram dadas orientações sobre as vantagens da divisão do trabalho entre os diferentes membros de forma a garantir uma produção mais célere e que mantenha a interdependência positiva tal como vimos anteriormente com Inglês. Como sugestão dessa divisão, o enunciado clarifica a necessidade de explicitar os ingredientes a usar, o local onde os comprar, o processo de preparação e o processo de cozedura,

³Na atividade lê-se “limpamos” quando deveria ler-se “limpiamos”: reparo que foi corrigido na aula durante as instruções.

respetivamente para cada um dos quatro membros dos grupos. A cooperação dá-se no preenchimento dos vazios de informação entre todos os membros do grupo: não é possível apresentar uma receita se cada membro não cumpriu com a sua tarefa de especialização (i.e. não é exequível apresentar o prato final sem saber quais são os ingredientes).

Terceira sessão de Espanhol (Anexo 6)

As aulas que se seguiram trataram da manutenção de uma vida saudável. Para tal, apresentaram-se aos alunos atividades e conselhos que permitiam seguir este estilo de vida (dimensão individual e social). Por fim, propôs-se a criação de um diálogo com um médico onde se reproduzissem esses e outros conselhos discutidos previamente em grupo. Devido ao fato de os alunos terem tido teste de Espanhol na aula seguinte às férias da Páscoa nas semanas que se seguiram, o diálogo acabou por não se concretizar uma vez que não se enquadrava na necessidade de avançar com a matéria. Não iremos analisar esta sessão, uma vez que ficou incompleta,

Quarta sessão de Espanhol (Anexo 7)

Uma vez terminada a unidade sobre saúde, introduziu-se a unidade sobre roupas e compras. Comecei pela introdução de conteúdos socioculturais através de uma reflexão sobre as consequências da moda a nível dos distúrbios alimentares e dos processos de fabrico de algumas roupas em contexto de exploração infantil.

Os conteúdos lexicais foram abordados através de um vídeo que retrata uma possível situação de compra numa loja de roupa (dimensão individual, compreensão do input – ver Tabela 1) e a consolidação desse conteúdo foi obtida com o preenchimento do mapa conceptual abaixo (Figura 2) (dimensão social: preenchimento em grupo, negociação de significados, interação oral):

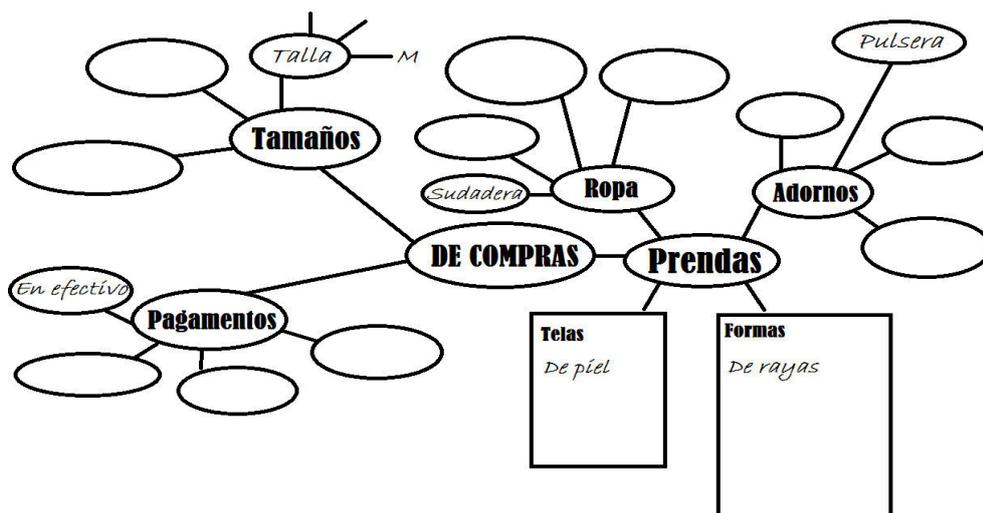


Figura 2: Mapa conceitual sobre compras⁴

Por fim, como tarefa final, pediu-se aos alunos que elaborassem uma situação de compra de roupas numa loja, através de um *juego del rolrole-play* que partisse da divisão de tarefas entre os membros do grupo para a realização do produto final (dimensão social/interdependência positiva). No final de cada *juego del rolrole-play*, o professor e os alunos de toda a turma refletiram sobre as apresentações, a nível dos conteúdos e do trabalho cooperativo desenvolvido durante o processo de elaboração da tarefa final.

Quinta, sexta e sétima sessões de Espanhol (Anexo 8)

As últimas aulas foram dedicadas às viagens (mais propriamente, ao relato de uma viagem passada). A atividade de pré-leitura consistia na enumeração de tópicos relevantes a mencionar aos amigos durante uma descrição dessa viagem. Seguiu-se um texto a relatar uma visita do autor a uma vila em Ibiza, em que se pedia que os alunos indicassem os tópicos que lhes pareciam mais pertinentes, sobre a sua estadia.

Por fim, propôs-se aos alunos que, em grupo (dimensão social/interdependência positiva), relatassem uma viagem imaginada, através de indicações no enunciado que facilitassem a divisão de tarefas posteriormente resultantes num texto final construído entre todos. Vejamos esse enunciado (Tabela 2):

⁴Aos alunos foi dito que piel não tem acento.

Preparación de la tarea final:

Imagínate que vas a hacer un viaje en España y luego se lo cuentas a tus amigos. ¿Qué ciudades o regiones te gustaría visitar? Antes de empezar, recuerda las principales ciudades y regiones en la página 8 de tu manual.

A continuación, elige con tu grupo qué ciudad/región os gustaría visitar. Usa los enlaces abajo para que te ayuden:

a) www.viajar.com (este enlace es una agencia de viajes donde podéis elegir el medio de transporte y el tipo de establecimiento donde dormir);

b) <http://www.callejeandoporelplaneta.com/> (este enlace os ayuda a elegir qué atracciones visitar y dónde comer: buscad en la parte de arriba de la página el apartado España, pinchad en él y elegid la región/ciudad que vais a trabajar).

Rellena el cuadro en la siguiente página con las opciones que escogisteis:

<i>Medio(s) de transporte</i>	
<i>Establecimiento donde dormir</i>	
<i>Puntos de interés (monumentos, plazas, calles)</i>	
<i>Establecimiento donde comer</i>	

Tarea final

Imaginad que habéis vuelto de ese viaje organizado por vosotros mismos. En grupo, escribid un texto coherente a vuestros amigos contando cómo fuisteis, dónde dormisteis, qué comisteis y qué visitasteis. El texto debe contener cuatro párrafos (uno para cada miembro del grupo), cada párrafo tiene que empezar como veis abajo y con el siguiente orden y debe contener alguna información sacada de los textos que vais a usar para saber más sobre la visita que hicisteis (por ejemplo: decir qué compañía

aérea usasteis y cuánto costaron los billetes, cuál era el nombre del hotel, sus acomodaciones y cuántas estrellas tenía, a qué restaurante fuisteis a comer, qué comisteis y si os gustó o no la comida o de que siglo y estilo eran los monumentos):

El año pasado visitamos... (en este párrafo hay que decidir adónde fuisteis: ciudad/región;).

Para llegar allí fuimos en... (en este párrafo hay que decir qué medios de transporte usasteis para llegar al lugar y para circular una vez llegados ahí).

Dejamos las maletas en el _____ (establecimiento dónde dormisteis) y nos dirigimos... (local a dónde fuisteis a comer y comidas que probasteis).

Después de la comida nos dirigimos... (principales atracciones que visitasteis).

Tras escribir el texto tenéis que

a) corregirlo entre todos los miembros del grupo para ver si hay fallos de coherencia, gramática, léxico, etc.;

b) elegir un miembro del grupo para que lo lea ante el resto de la clase;

c) y entregarlo al profesor al final de la lectura.

Tabela 2: Enunciado do relato de uma viagem imaginada

O enunciado explicita uma proposta de divisão de tarefas que obriga à produção de um texto coerente aquando da construção do texto final. Na preparação da tarefa final, está patente a negociação de significados, através do preenchimento dos vazios de informação. A tarefa final propriamente dita clarifica a informação necessária a cada parágrafo, de modo a que cada membro entenda qual a sua especialização, dentro do trabalho de grupo.

Depois de termos visto o enunciado, convém ressaltar que, tal como em Inglês, para além dos conteúdos lexicais e gramaticais abordados (e como vimos durante a unidade de compras, em que se destacou o conteúdo sociocultural, através de uma reflexão sobre as consequências da moda), outros conteúdos estiveram presentes.

2.4. Repercussão do desenvolvimento de competências cooperativas nos alunos na aquisição das línguas estrangeiras e, em especial, na sua interação oral

Para avaliar o impacto que o desenvolvimento das competências comparativas teve no processo de aquisição das línguas estrangeiras e, em especial, na sua interação oral, os alunos elaboraram reflexões em três momentos (inicial: março de 2015, intermédio: maio de 2015 e final: junho de 2015), através de quadros de auto controlo sobre o seu desempenho na interação oral, no grau de domínio atingido, nas estratégias cooperativas propostas e na utilidade dos materiais para o desenvolvimento das competências comunicativas e sócio-culturais – dispostas neste capítulo de forma cronológica. Como se trata de uma experiência em regime de co-docência, é difícil de perceber a eficiência da intervenção pedagógica nos alunos. Por outras palavras, é difícil de compreender onde acaba a intervenção da professora orientadora e onde começa a do professor estagiário, de modo a aferir o resultado das atividades cooperativas propostas. Para além disso, essa intervenção está limitada a sete sessões de noventa minutos, o que dificulta ainda mais a distinção entre aquilo que resultou do esforço do estagiário ou do da professora da escola. Também se notaram dificuldades em compreender se o agrupamento dos alunos considerava a heterogeneidade indicada pelos estudiosos da cooperação (ainda que, por exemplo, se verificasse uma distribuição equilibrada de géneros, dentro dos grupos), uma vez que estava a cargo das professoras orientadoras, assim como em verificar se o trabalho era sempre feito de uma forma cooperativa ou se se tratava do resumo do trabalho de apenas alguns membros, tal como indica Bonals (1994). Ainda que as tarefas indicassem claramente a distribuição de trabalho pelos diferentes membros, como no caso do debate (Anexo 3), era difícil perceber se a elaboração da argumentação fora efetivamente da autoria dos alunos ou se fora apenas um deles a criá-la, para depois ser distribuída e exposta por todos. Através da simples observação direta, pode ser impossível confirmar se realmente existe uma diminuição da competitividade ou se os trabalhos de grupos foram capazes de responder às necessidades individuais, uma vez que cada turma continha seis grupos de quatro membros, o que impossibilitou uma atenção equilibrada da minha parte a todos os alunos.

Tendo em consideração estas limitações, elaboraram-se quadros de autocontrolo, disponíveis ao longo deste capítulo, baseadas nos estudos de Slavin (1989) – recordar Tabela 1 - para os alunos fazerem uma estimativa do seu desempenho durante a aprendizagem

cooperativa (a partir dos materiais e fichas de auto controlo). Para tal, vamos ver os resultados que nos permitem refletir sobre essa avaliação com mais profundidade. Os quadros de apreciação dos materiais, que serão posteriormente apresentadas, avaliam o gosto dos alunos pelas atividades propostas, tentando dessa forma perceber de que modo é que estas contribuíram para o desenvolvimento das competências cooperativas. Levando em consideração que há tarefas dirigidas sobretudo para o desenvolvimento da dimensão individual e tarefas mais dirigidas à dimensão social, podemos com estas avaliações perceber com mais detalhe se houve mais interesse na realização das primeiras ou das segundas. Por outro lado, o quadro de avaliação da cooperação, igual para todas as sessões, permite ver a evolução do desenvolvimento da cooperação, a partir das variáveis da *participação no trabalho de grupo* (responsabilidade individual), da *ajuda aos restantes membros do grupo* (competição de equipa e objetivos do grupo), da *contribuição de ideias para a realização da tarefa* (igualdade de oportunidades para atingir o sucesso e interdependência positiva), da *tomada de iniciativa* (especialização na tarefa e adaptação às necessidades individuais) e da *interação oral*.

Assim, vamos analisar as diferentes apreciações dos alunos (tanto dos materiais como da sua prestação no campo cooperativo) e entender qual a evolução registada ao longo das sessões.

2.4.1. Apreciação dos materiais e do desempenho dos alunos nas aulas de Inglês

Como vimos, as primeiras sessões foram dedicadas à distinção entre dois tipos de jornais possíveis de encontrar no Reino Unido e às características que lhes correspondem (*broadsheet newspaper* e *tabloid newspaper* – anexo 2). Para cada atividade da sessão há uma avaliação do gosto dos alunos pelas tarefas, que vai desde “muito aborrecido” até “gostei muito” (Quadro 1).

<i>What do you think about the materials used?</i>					
	<i>Quite boring</i>	<i>Boring</i>	<i>They were ok</i>	<i>I liked them</i>	<i>I liked them very much</i>
<i>Front pages</i>					

<i>Article</i>					
<i>Reading comprehension exercises</i>					
<i>Pics</i>					
<i>Final task: Our front page</i>					

Quadro 2: Ficha de avaliação dos materiais das sessões de Inglês

Na coluna onde estão discriminadas as diferentes atividades, e como vimos acima, há tarefas mais dirigidas para a dimensão individual, como é o caso da análise das diferentes capas de jornal (Front page) e da leitura do artigo (Article). Desta forma, espera-se que os alunos, confrontados com o input, sejam capazes de adquiri-lo ou de perceber as dificuldades que estão a ter na sua apreensão, para dessa forma clarificarem as suas necessidades individuais em relação à matéria dada. Por outro lado, ao nível da dimensão social, temos as atividades de compreensão das capas de jornal e do artigo realizadas em trabalho de grupo, para que os alunos possam discutir entre eles as diferentes perceções que cada um teve e, dessa forma, contribuir com ideias próprias acerca das diferentes características dos jornais britânicos. Neste caso, a atividade centrava-se precisamente numa pequena discussão em grupo que pudesse estabelecer o máximo de características encontradas, tanto num *broadsheet* como num *tabloid*. Por fim, para cimentar essa diferenciação, pedia-se aos alunos que (em grupos de quatro membros) escolhessem várias fotografias, para montar a capa de um *broadsheet* ou de um *tabloid*, tomando em consideração as características de cada um. Nesta fase, pretendia-se tomar em consideração o desenvolvimento da interdependência positiva - mais propriamente, da gestão de conflitos e da contribuição dentro da tarefa (o que escrever? quem faz o quê?), da interação oral (através do uso de léxico próprio dos jornais como é o caso de headline, author, pic).

No Gráfico 20, vemos a avaliação dos alunos da primeira sessão realizada, num total de 18 alunos.

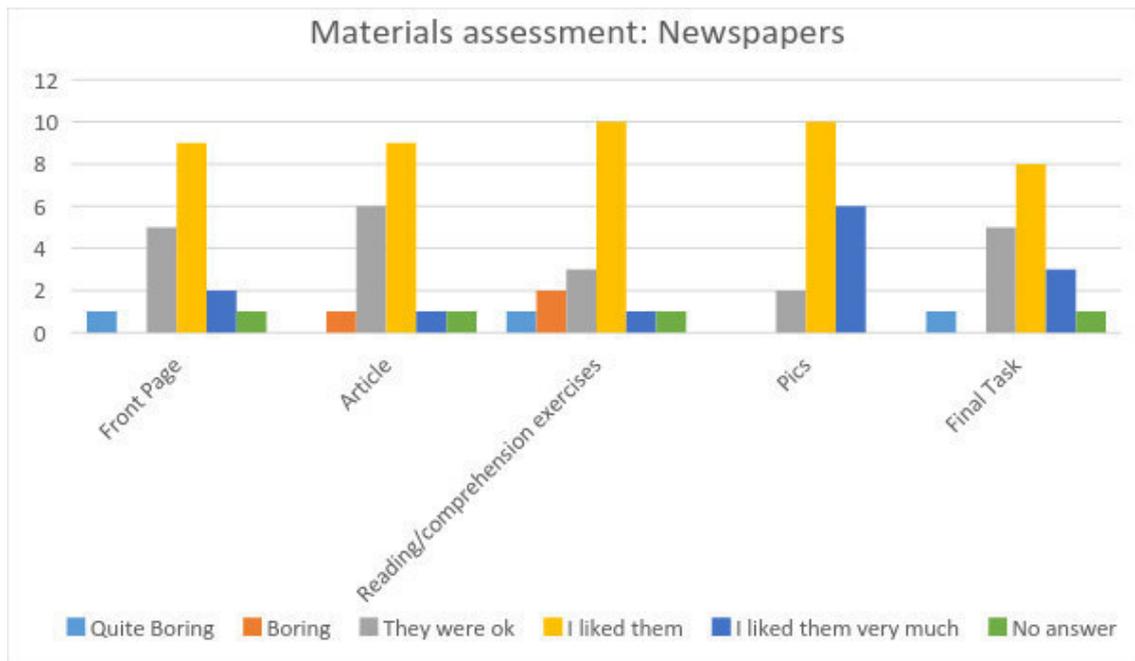


Gráfico 20: Apreciação dos materiais utilizados nas sessões sobre jornais na aula de Inglês

O gráfico mostra a distribuição de respostas no que diz respeito à apreciação de materiais utilizados nas sessões sobre jornais na aula de Inglês. A distribuição de alunos que apreciam *Front page* é: quite boring 1 aluno, they were ok 5 alunos, I liked them 9 alunos, I liked them very much 2 alunos, no answer 1 aluno. A distribuição de alunos que apreciam *Article* é: boring 1 aluno, they were ok 6 alunos, I liked them 9 alunos, I like them very much 1 aluno, no answer 1 aluno. A distribuição de alunos que apreciam *Reading/comprehension* é: quite boring 1 aluno, boring 2 alunos, they were ok 3 alunos, I like them 10 alunos, I like them very much 1 aluno, no answer 1 aluno. A distribuição de alunos que apreciam *Pics* é: they were ok 2 alunos, I like them 10 alunos, I like them very much 6 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *Final Task* é: quite boring 1 aluno, they were ok 5 alunos, I liked them 8 alunos, I liked them very much 3 alunos, no answer 1 aluno.

Dos 18 alunos que avaliaram os materiais, mais de metade diz gostar ou gostar muito dos materiais propostos. Há uma incidência maior nas fotografias a serem escolhidas para capa de jornal, possivelmente por isso dar aos alunos a liberdade de escolha, tanto para a fotografia como para o artigo que se poderá escrever a seu propósito. Dessa forma, notamos um maior interesse nas tarefas que possibilitam uma maior dimensão social. Também vemos um grande número de respostas positivas nos exercícios de compreensão da leitura (concebidos para a negociação de significados, dentro do campo da dimensão social) e na

criação da capa de jornal, que está mais inserida nas questões da especialização dentro da tarefa e da interdependência positiva, no campo da dimensão individual.

Seguimos com a análise dos resultados do quadro de autoavaliação, igual para todas as sessões, para que os alunos avaliem a cooperação durante a realização das tarefas.

How do you assess your work in this unit?					
	Not really	Just a little	Sometimes	Every time I was asked to	Every time I could
Participating					
Helping other group members					
Contributing with ideas for the group					
Taking initiative					
Speaking in Portuguese					

Quadro 3: Ficha de avaliação da cooperação durante a realização das tarefas em Inglês

Vejamos os resultados no Gráfico 21:

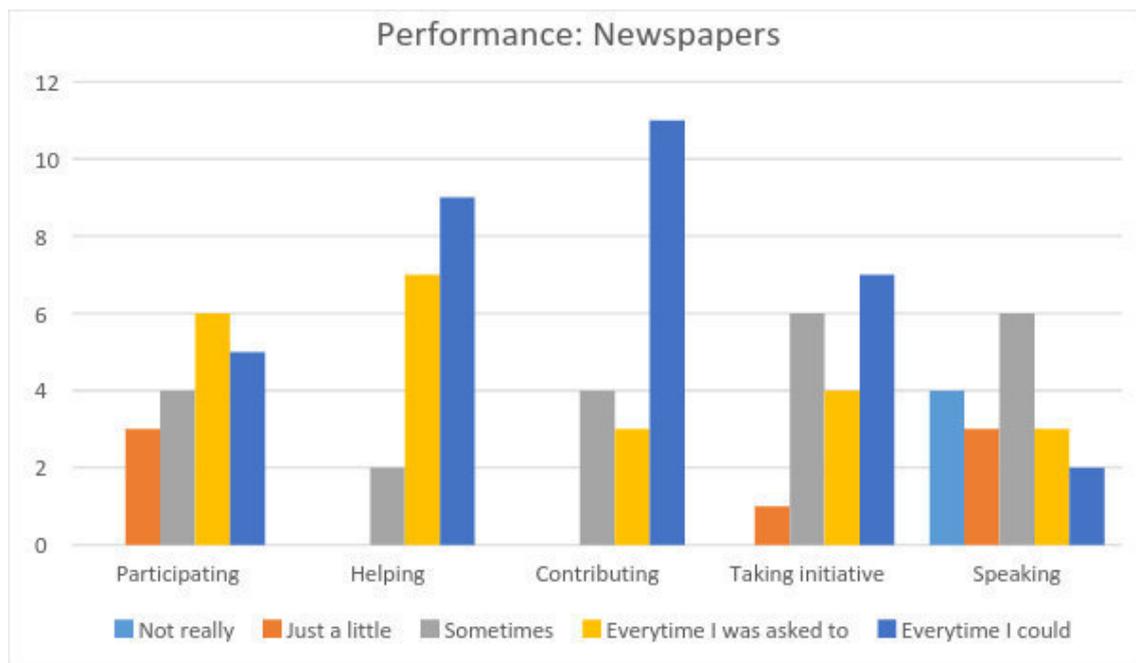


Gráfico 21: Avaliação da cooperação sessões sobre jornais na aula de Inglês

O gráfico mostra a distribuição das respostas em relação à avaliação da cooperação entre os estudantes em sessões em jornais na aula de Inglês. A distribuição de alunos que apreciam *participating* é: just a little, 3 alunos; sometimes, 4 alunos; everytime I was asked to, 6 alunos; everytime I could, 5 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *helping* é: sometimes, 2 alunos; everytime I was asked to, 7 alunos; everytime I could, 9 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *contributing* é: sometimes, 4 alunos; everytime I was asked to, 3 alunos; everytime I could, 11 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *taking initiative* é: just a little 1 aluno, sometimes, 6 alunos; everytime I was asked to, 4 alunos; everytime I could, 7 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *speaking* é: not really, 4 alunos; just a little, 3 alunos; sometimes, 6 alunos; everytime I was asked to, 3 alunos; everytime I could, 2 alunos.

No que respeita às sessões dedicadas aos jornais, e dentro das características da aprendizagem cooperativa, os alunos revelam-se interessados em contribuir para a realização da tarefa e em ajudar os outros membros do grupo em relação às restantes variáveis, no que diz respeito à questão da avaliação da diminuição da competitividade dentro do grupo. Talvez por considerarem a participação como algo individual (apenas tomado em consideração durante a parte da aula destinada à análise dos materiais, em contexto de aula dirigido para a dimensão individual), encontramos uma distribuição de respostas mais equilibrada. O mesmo

acontece com o uso da língua inglesa para a realização das tarefas em grupo, uma vez que os alunos reconhecem um maior uso do português durante esta parte da aula. No entanto, o uso do novo léxico em língua inglesa verificou-se com a observação direta durante a realização da tarefa (i.e. dizer pic em vez de imagem, para se referirem à fotografia a escolher para a capa do jornal).

Naquadro 3, mostra-se a ficha de avaliação dos alunos dos materiais usados, no que respeita às consequências atuais do uso da televisão. Ao contrário da sessão anterior, em que apenas se apresentavam dois suportes para análise, os alunos têm a possibilidade de avaliar três tipos de suporte acerca da televisão e das consequências do seu uso (uma vinheta, um texto académico especializado e uma peça de telejornal – anexo 3). Uma vez mais, a análise do input (os três suportes) é dirigida à dimensão individual. Para que a interdependência positiva fosse mais frutífera, os diferentes suportes permitiam lidar com diferentes formas de tratar o mesmo tema, sentindo-se, assim, identificados com exemplos de exposição sobre o mesmo assunto, mais aproximados às suas necessidades individuais (i.e. dificuldades de compreensão do texto). O trabalho cooperativo fica, uma vez mais, para as atividades de compreensão dos diferentes suportes, para a construção de tópicos argumentativos (em prol e contra o uso da televisão) e para a realização de um debate (como tarefa final), em que foram expostos os diferentes argumentos pensados pelos grupos. Também voltámos a privilegiar a interação oral, nesta última dimensão, através da interdependência positiva (i.e. gestão de conflitos, contributos para o trabalho cooperativo, participação e interação oral).

	Quite boring	Boring	They were ok	I liked them	I liked them very much
The texts on television					
The news piece					
The comic					

strip					
The reading and comprehension exercises					
The listening exercises					
The relative clauses exercises					
The debate					

Quadro 4: Ficha de avaliação dos materiais da segunda sessão de Inglês

Vejamos agora os resultados da apreciação quantitativa dos materiais/atividades (Gráfico 22).

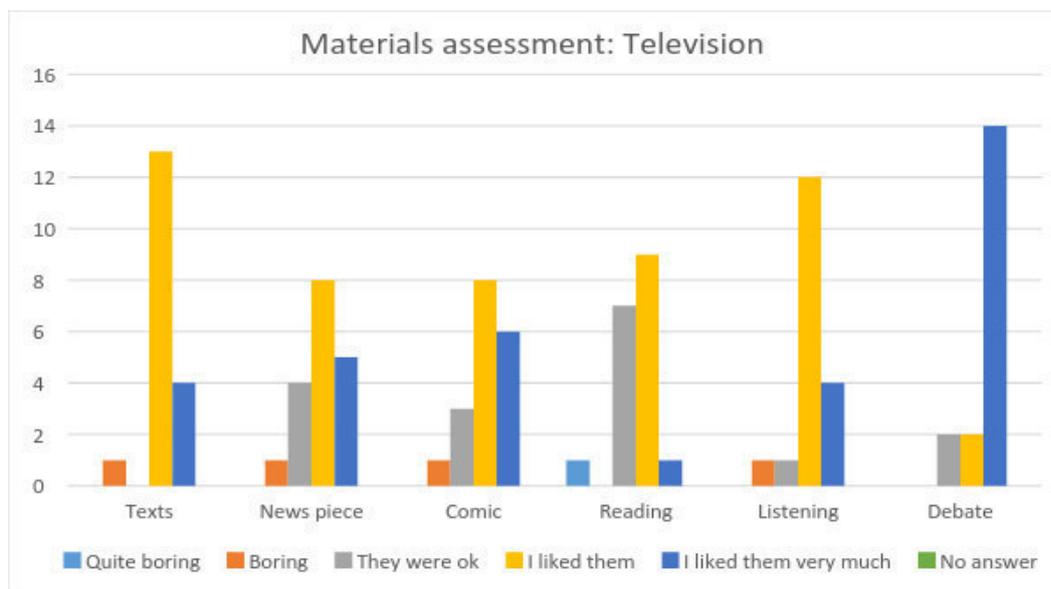


Gráfico 22: Avaliação das sessões sobre as vantagens e desvantagens da utilização de televisão na aula de Inglês

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à apreciação das sessões sobre as vantagens e desvantagens da utilização de televisão na aula de Inglês. A

distribuição de alunos que apreciam os textos: boring, 1 aluno; I liked them, 13 alunos; I liked them very much, 4 alunos. A distribuição de alunos que apreciam a *News piece*: boring, 1 aluno; they were ok, 4 alunos; I liked them, 8 alunos; I liked them very much, 5 alunos. A distribuição de alunos que apreciam o *comic*: boring, 1 aluno; they were ok, 3 alunos; I liked them, 8 alunos; I liked them very much, 6 alunos. A distribuição de alunos que apreciam o *reading*: quite boring 1 aluno, they were ok, 7 alunos; I liked them, 9 alunos; I liked them very much, 1 aluno. A distribuição de alunos que apreciam o *listening*: boring, 1 aluno; they were ok, 1 aluno; I liked them, 12 alunos; I liked them very much, 4 alunos. A distribuição de alunos que apreciam o *debate*: they were ok, 2 alunos; I liked them, 2 alunos; I liked them very much, 14 alunos.

No gráfico, nota-se uma maior prevalência da resposta “gostei muito”, na parte da aula em que os alunos desenvolvem mais a dimensão social, tal como tínhamos visto no gráfico anterior. O maior destaque vai para o gosto pelo debate, em que os alunos têm a oportunidade de participar (todos por igual) e de mostrar o resultado da sua cooperação. Interessante ver que, por engano meu (e repetindo o mesmo item), a *news piece* e o *listening* correspondem a uma avaliação da mesma atividade. A peça de telejornal era uma atividade de *listening*. Fica a pergunta no ar: os alunos gostam do *listening* mas não tanto do vídeo a ele correspondente?

Vamos agora ver as respostas dos alunos à sua prestação dentro da aprendizagem cooperativa (Gráfico23):

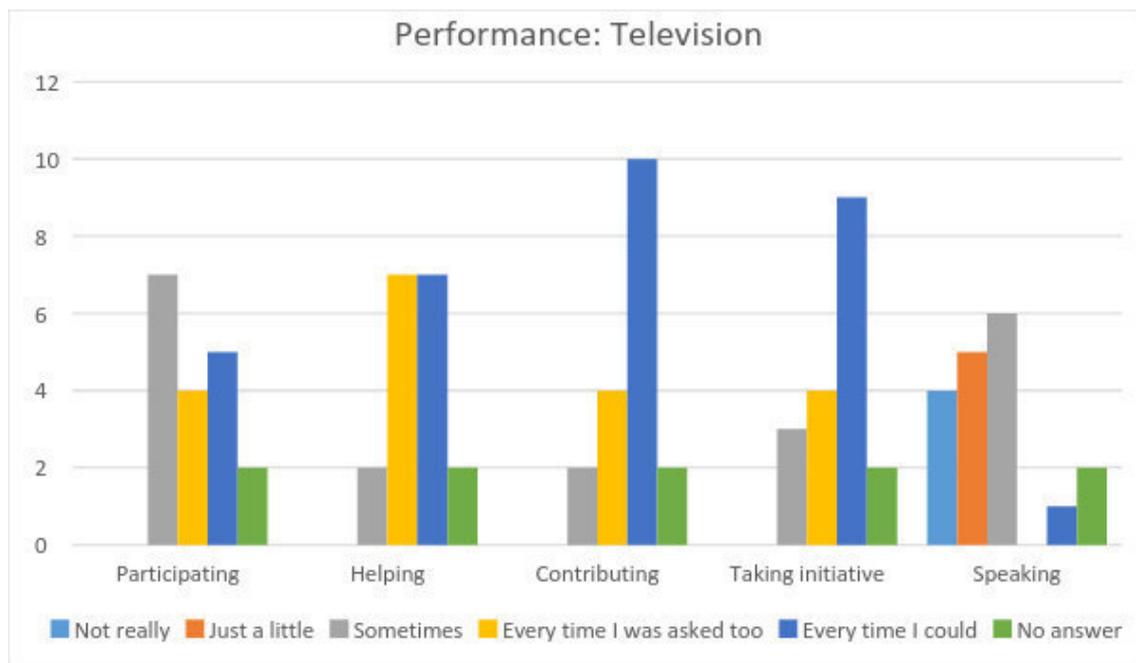


Gráfico 23: Avaliação da cooperação em sessões sobre as vantagens e desvantagens do uso da televisão na aula de Inglês

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à avaliação da sua cooperação em sessões sobre as vantagens e desvantagens do uso da televisão na aula de Inglês. A distribuição de alunos que apreciam *participating*: sometimes, 7 alunos; Everytime I was asked, to 4 alunos; everytime I could; 5 alunos; no answer, 2 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *helping*: sometimes, 2 alunos, everytime I was asked to, 7 alunos; everytime I could, 7 alunos, no answer, 2 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *contributing*: sometimes, 2 alunos; Everytime I was asked to, 4 alunos; Everytime I could, 10 alunos; no answer, 2 alunos. A distribuição de alunos que apreciam a tomada de iniciativa: sometimes, 3 alunos; everytime I was asked to, 4 alunos; everytime I could, 9 alunos; no answer, 2 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *speaking*: not really, 4 alunos; just a little, 5 alunos; sometimes, 6 alunos; everytime I could 1, aluno; no answer 2 alunos.

A contribuição para o trabalho de grupo e a ajuda aos outros continua a destacar-se pela positiva. Em relação ao mesmo gráfico da sessão anterior (Gráfico 19), podemos ver um maior número de alunos que considera ter tomado iniciativa dentro do grupo, possivelmente por ter considerado pertinente a sua intervenção no debate, com argumentos e contra-argumentos capazes de manter a discussão acesa. Em relação ao português, notamos uma ligeira diminuição do seu uso, de acordo com as respostas dos alunos. De fato, o debate foi

todo realizado em inglês e portanto a interação oral na língua alvo foi um objetivo cumprido na totalidade.

Vamos agora ver a última sessão, que correspondia à evolução tecnológica atual. Mais uma vez, o texto apresentado serve de base para a compreensão do input, como também para a análise da diferenciação do uso de *used to* e *be used to*. Contudo, este conteúdo gramatical que poderia também seguir a lógica das anteriores sessões (input, discussão sobre o input em cooperação e apresentação do output) é deixado para os alunos, apenas com a orientação de que devem descobrir, através da leitura do texto, a sua utilização diferenciada.

What do you think about the activities and materials used?					
Assessment	Quite boring	Boring	They were ok	I liked them	I liked them very much
The text 5 things we used to do before the internet					
Grammar exercises					
The video Top 5 futuristic technologies that exist today					
The Role-play					

Quadro 5: Ficha de avaliação da última sessão sobre a evolução tecnológica atual

Vejamos as respostas dos alunos no Gráfico 24.

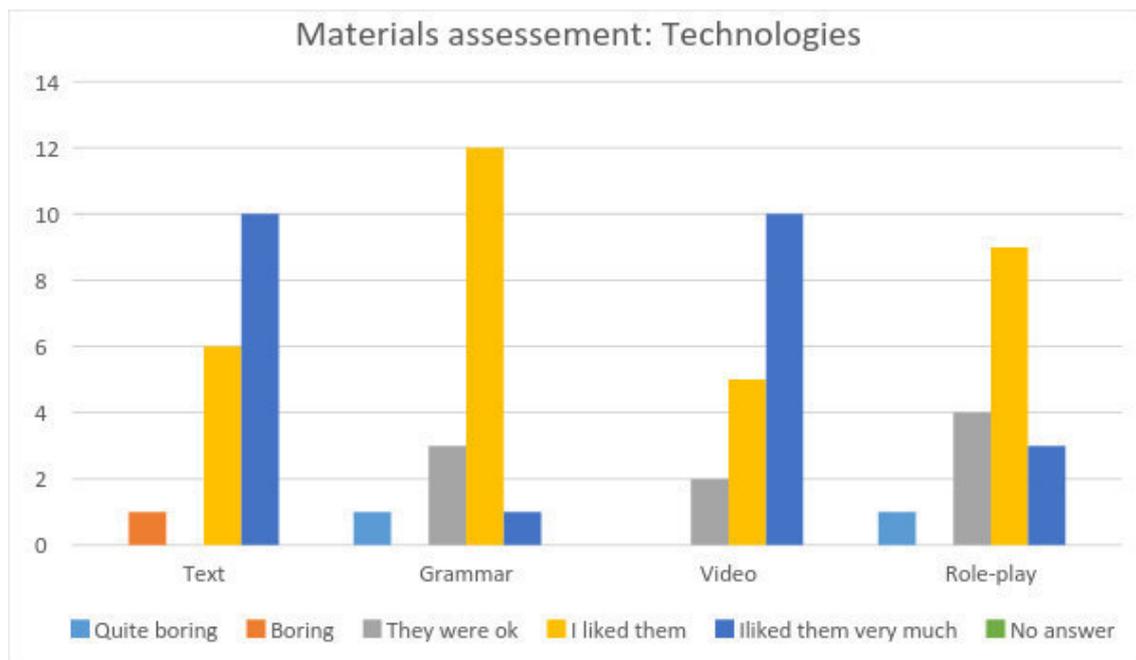


Gráfico 24: Apreciação dos materiais sobre as tecnologias na aula de Inglês

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à apreciação dos materiais utilizados nas classes dedicados às tecnologias na aula de Inglês. A distribuição de alunos que apreciam *text* é: boring, 1 aluno; I liked them, 6 alunos; I liked them very much, 10 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *grammar* é: quite boring, 1 aluno; they were ok, 3 alunos; I liked them, 12 alunos; I liked them very much, 1 aluno. A distribuição de alunos que apreciam *video* é: they were ok, 2 alunos; I liked them, 5 alunos; I liked them very much, 10 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *role-play* é: quite boring, 1 aluno; they were ok, 4 alunos; I liked them, 9 alunos; I liked them very much, 3 alunos. A esta ficha apenas responderam 17 alunos.

No gráfico, o texto e o vídeo, correspondentes ao desenvolvimento da dimensão individual, são os que mais se destacam, com um grande número de respostas “gosto muito”, por parte dos alunos. A gramática e o *role play*, correspondentes ao desenvolvimento da dimensão social, recebem por outro lado muitas respostas “gosto”, mas sem o impacto dos outros materiais. Uma interpretação possível sobre esta mudança de gosto face às tarefas dirigidas à dimensão social, ao contrário das sessões anteriores, surge com o facto do professor estagiário ter dado maior relevância às tarefas que tiveram mais sucesso na avaliação dos alunos, tendo reduzido o tempo da sessão para os alunos se dedicarem às tarefas que correspondiam ao trabalho cooperativo. Também houve uma grande resistência na

realização da tarefa final, uma vez que estávamos no final do ano, com os testes e demais trabalhos das restantes disciplinas a acumularem-se e com os alunos a dividirem a sua atenção entre a aula de inglês e a carga de trabalhos total a que estavam submetidos. Uma breve análise sobre esta situação leva-me a crer que a cooperação se desmorona quando a competitividade do currículo se evidencia.

Vamos, agora, através do Gráfico 25, ver os resultados da autoavaliação dos alunos à gestão cooperativa nas sessões dedicadas às tecnologias.

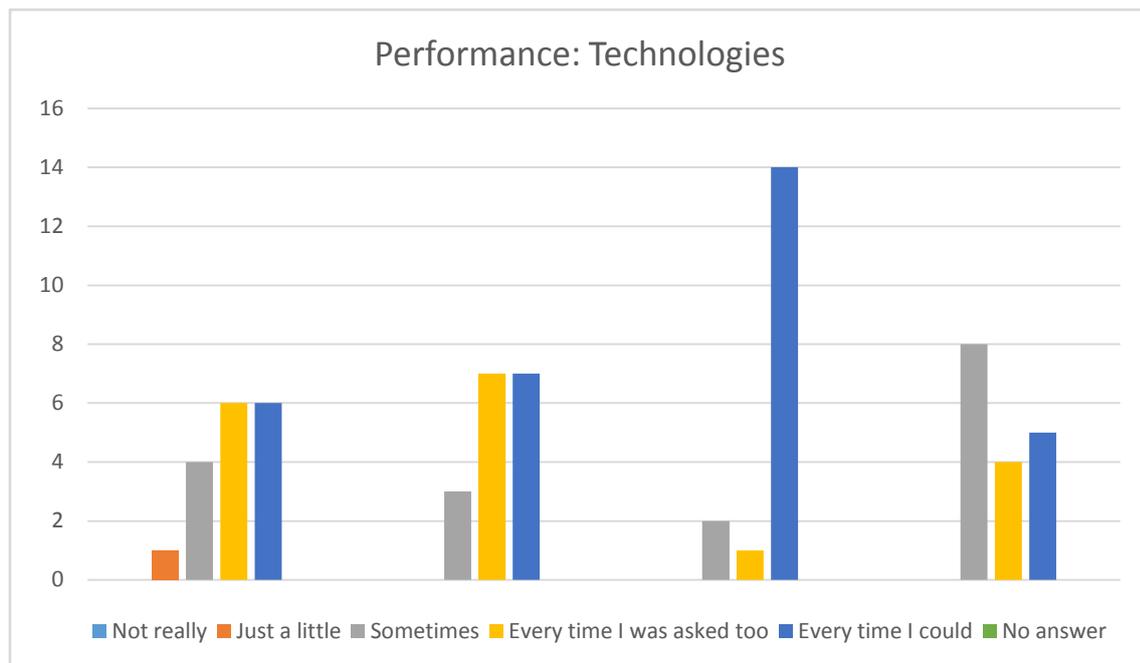


Gráfico 25: Avaliação da cooperação nas aulas dedicadas às tecnologias na turma de Inglês

O gráfico mostra a distribuição das respostas no respeito à avaliação da cooperação nas aulas dedicadas a tecnologias na aula de Inglês. A distribuição de alunos que apreciam *participating* é: just a little, 1 aluno; sometimes, 4 alunos; every time I was asked too, 6 alunos; every time I could, 6 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *helping* é: sometimes, 3 alunos; every time I was asked too, 7 alunos; every time I could 7, alunos. A distribuição de alunos que apreciam *contributing* é: sometimes, 2 alunos; every time was asked too, 1 aluno; every time I could 14, alunos. A distribuição de alunos que apreciam a tomada de iniciativa é: sometimes, 8 alunos; every time I was asked too, 4 alunos; every time I could, 5 alunos. Novamente, apenas 17 alunos responderam a esta questão.

A contribuição para o trabalho de grupo destaca-se, seguida da ajuda aos outros. Tomar a iniciativa e participar surgem com respostas mais equilibradas. Por razões de formatação, o speaking saiu da última folha de avaliação dos alunos. Não corriji porque só reparei nesse pormenor já depois de a aula ter sido dada – daí que não haja resultados relativos a esta destreza. Dos 24 alunos, apenas 18 responderam à avaliação dos materiais e da sua performance.

Entre os diferentes gráficos, notámos um aumento da contribuição para o trabalho de grupo entre cada sessão e o cuidado de prestar ajuda aos outros membros do grupo.

Apreciação de conteúdos nas aulas de inglês

Uma vez que foram os próprios alunos a avaliar a cooperação, ao professor estagiário coube a avaliação da competência linguística (mais propriamente, do desenvolvimento da interação oral). Convém lembrar que, em sete sessões, é difícil perceber o impacto da intervenção do estágio nesse progresso. Ainda assim, as avaliações da interação oral revelam que o input foi bem compreendido, uma vez que o output mostrou estar ao nível do exigido pela intervenção. Esta avaliação foi feita através dequadros criadas pelo estagiário, que apreciam a realização das tarefas finais de cada sessão.

A ficha de avaliação da tarefa final para ser preenchida por mim depois da apresentação da tarefa final da primeira sessão (Quadro 5)propunha a criação de uma capa de jornal (v. atividades no Anexo 2). Nos gráficos que se seguirão à apresentação das fichas de avaliação, veremos os resultados dos alunos.

Para uma leitura mais fácil, atribuíram-se os valores 0, 1 e 2, correspondentes às avaliações Poor, Fair e Good, respetivamente. No caso das fichas de avaliação que incluam os itens YES e NO, o valor atribuído é 2 ou 0, respetivamente.

Students' name			
Front page type	Broadsheet	Tabloid x	Other
	Poor (0)	Fair (1)	Good (2)

Presentation			
Has the front page typical characteristics according to the model chosen			
Creativity			
Article answers to the questions Who - What - When - Where - Why - How			

Quadro 6: Ficha de avaliação da tarefa final da primeira sessão

A seguir, apresentam-se os resultados (Gráfico 26):

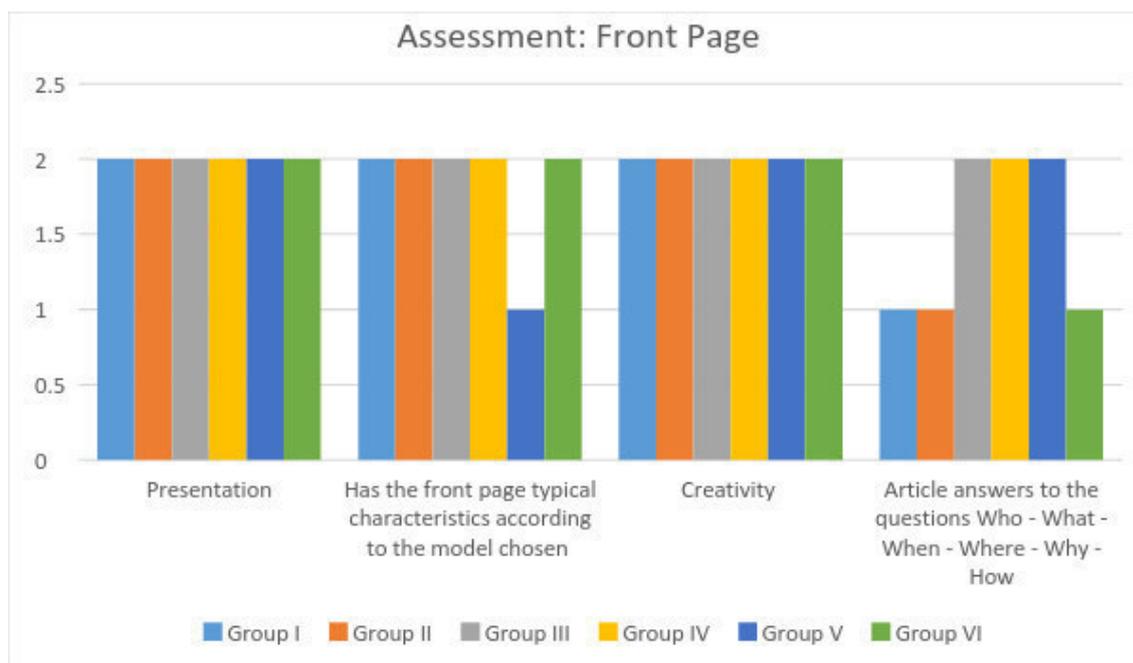


Gráfico 26: Avaliação da prestação dos alunos nas tarefas finais sobre os jornais na aula de Inglês.

O gráfico mostra a distribuição das notas dos alunos para os grupos de tarefas finais apresentados durante as aulas dedicadas ao jornal na turma de Inglês. A distribuição das

classificações é para a *presentation*: 2 para os grupos I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações *has the front page typical characteristics*: 2 para os grupos I, II, II, IV, VI e 1 para o grupo V. A distribuição das classificações para a *creativity*: 2 para os grupos I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *article answers*: 1 para os grupos I, II, VI e 2 para os grupos III e V.

Nos resultados desta ficha de avaliação, preenchida pelo professor durante a apresentação oral da tarefa final, podemos ver que começa por dar importância à apresentação (que é clara, simples e de fácil leitura). Segue-se uma avaliação da capacidade de produzir uma capa de jornal com as características típicas de um *broadsheet* ou de um *tabloid*. Também se avalia a criatividade, para um entendimento sobre a capacidade de conjugar as diferentes propostas surgidas dentro do grupo e de aplicá-las num trabalho final, dando assim importância à dimensão social. Por último, avalia-se a criação de um artigo que consiga responder às perguntas normalmente surgidas durante a produção de uma notícia.

Vamos ver agora a ficha de avaliação do debate, desenvolvido nas sessões dedicadas à televisão:

<i>Assessment</i>	<i>Poor (0)</i>	<i>Fair (1)</i>	<i>Good (2)</i>
<i>Clear introduction</i>			
<i>Coherent arguments</i>			
<i>Coherent counter-arguments</i>			
<i>Use of at least four arguments</i>			
<i>New information/argu-</i>			

<i>ment</i>			
<i>Clear conclusión</i>			

Quadro 7: Ficha de avaliação relativa ao debate na aula de Inglês

E os resultados (Gráfico 27):

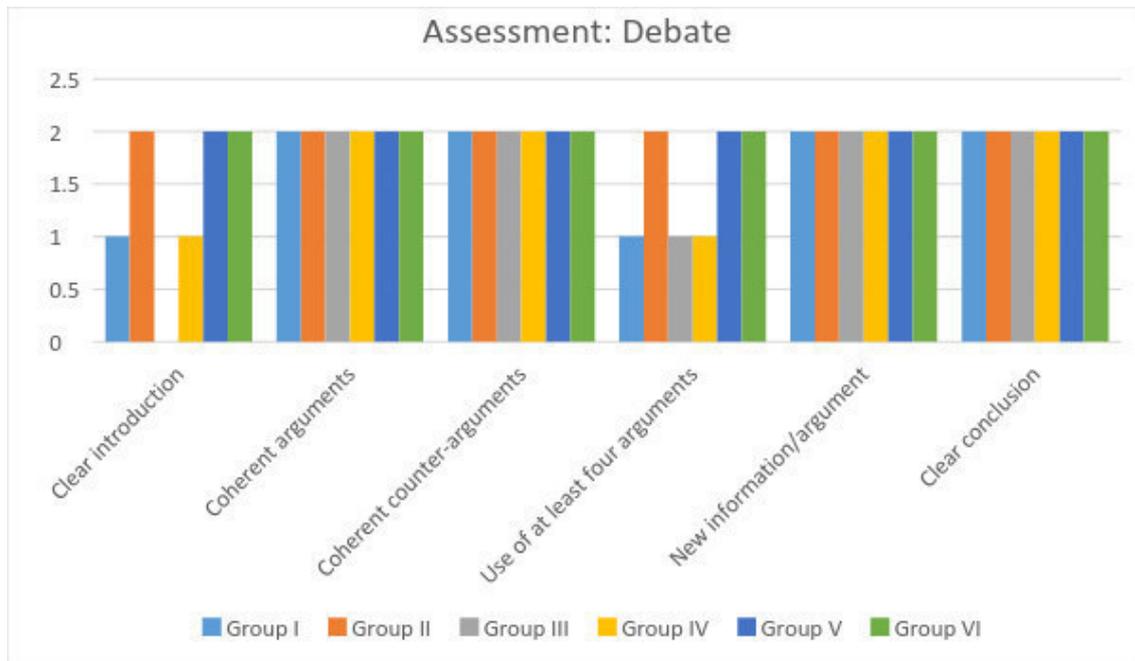


Gráfico 27: Avaliação da prestação dos alunos no debate nas aulas de Inglês

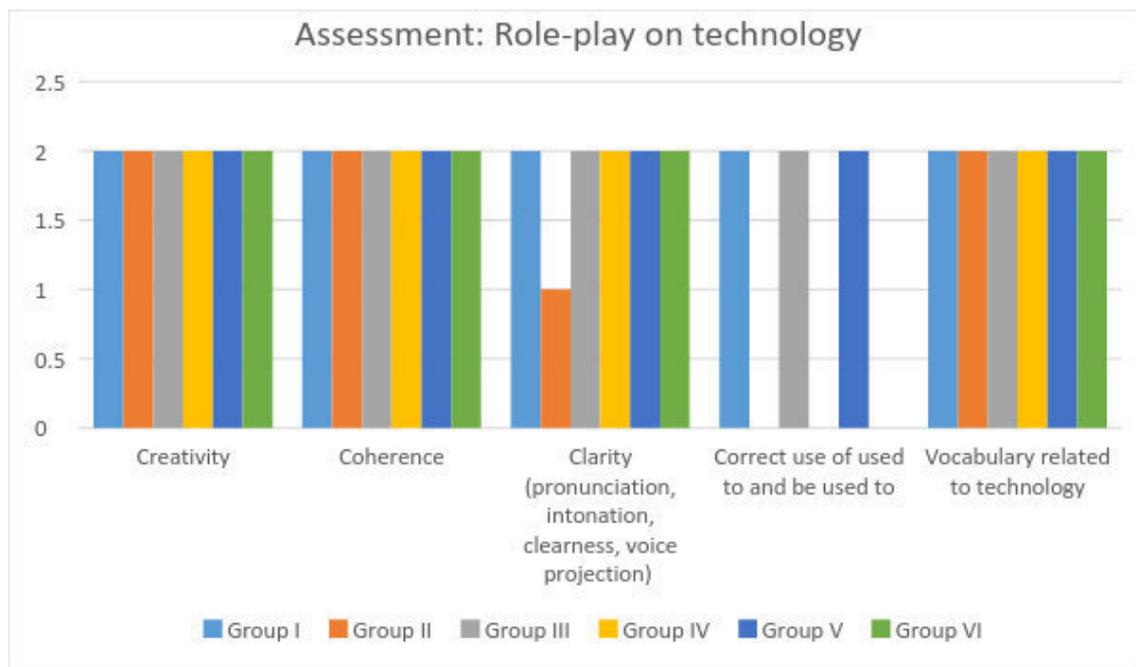
O gráfico mostra a distribuição das notas dos grupos durante a realização do debate sobre as vantagens e desvantagens do uso da televisão. A distribuição das classificações para *clear introduction*: 1 para os groups I, III, 2 para os groups II, IV, V. A distribuição das classificações para *coherent arguments*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *coherent counter-arguments*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *use of at least four arguments*: 1 para os groups I, III, IV, VI e 2 para os groups II, V. A distribuição das classificações para *new information/argument*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *clear conclusion*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI.

Vamos, agora, ver a avaliação que fiz da tarefa final sobre tecnologias.

Assessment	Poor (0)	Fair (1)	Good (2)
Creativity			
Coherence			
Clarity (pronunciation, intonation, clearness, voice projection)			
Correct use of used to and be used to	YES (2)	NO (0)	
Vocabulary related to technology	YES (2)	NO (0)	

Quadro 8: Ficha de avaliação do role-play sobre tecnologias na aula de Inglês

Vejamos a distribuição das classificações da tarefa final no Gráfico 25:



O gráfico mostra a distribuição de notas aos grupos na realização da tarefa final dedicada às tecnologias (*role-play*). A distribuição das classificações para *creativity*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *coherence*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI. A distribuição das classificações para *clarity* (pronunciation, intonation, clearness, voice projection): 2 para os groups I, III, IV, V, VI e 1 para o group II. A distribuição das classificações para *correct use of used to and be used to*: 2 para os groups I, III, IV. A distribuição das classificações para *vocabulary related to technology*: 2 para os groups I, II, III, IV, V, VI.

Nos resultados de avaliação da tarefa final, convém perceber que a dimensão social está interligada com a criatividade e a coerência da produção oral, tal como já tínhamos visto anteriormente, aquando da avaliação da capa de jornal. Também o uso correto das formas gramaticais inseridas nesta sessão é alvo de apreciação, abordando-se a correta aplicação de *used to* e de *be used to*, assim como o vocabulário relativo às tecnologias. Por outro lado, a dimensão individual avalia-se pela clareza na produção oral, através da apreciação da pronúncia, da entoação e da projeção da voz.

2.4.2. Apreciação dos materiais e do desempenho dos alunos nas aulas de Espanhol

Abordaremos, agora, a avaliação dos materiais e da prestação dos alunos na turma de Espanhol. Tal como em Inglês, avaliam-se os materiais propostos pelo professor estagiário, com tarefas pensadas para comparar o desenvolvimento da dimensão social e individual e a

cooperação dos alunos durante a realização de atividades em grupo, através do seu autocontrolo sobre a participação no trabalho de grupo (responsabilidade individual), a ajuda aos restantes membros do grupo (competição de equipa e objetivos do grupo), a contribuição de ideias para a realização da tarefa (igualdade de oportunidades para atingir o sucesso e interdependência positiva), a tomada de iniciativa (especialização na tarefa e adaptação às necessidades individuais) e a interação oral (negociação de significados).

A primeira sessão é pensada no desenvolvimento da dimensão individual para a dimensão social. Começa com a visualização de um vídeo, um material autêntico que visa introduzir junto dos alunos os conteúdos lexicais - alimentação - que foram trabalhados no decorrer da sessão. Respondeu um total de 25 alunos

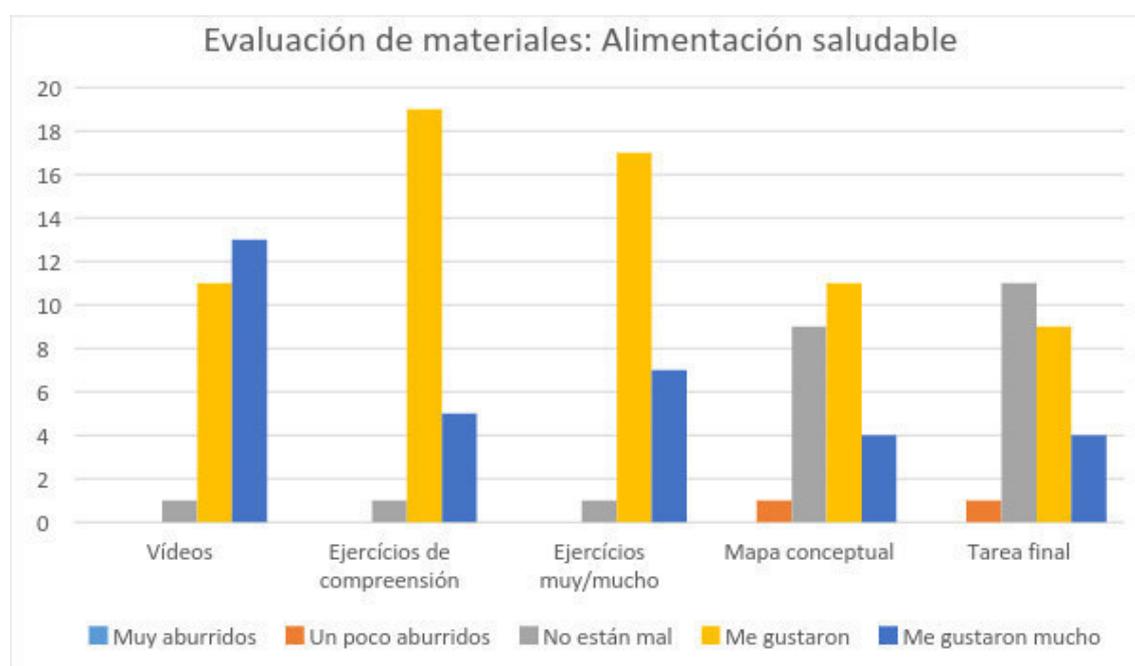


Gráfico 29: Apreciação dos materiais utilizados sobre alimentação saudável na aula de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à apreciação de materiais utilizados em sessões de alimentação saudável na aula de Espanhol. A distribuição de alunos que apreciam *vídeos*: no están mal, 1 aluno; me gustaron 11 alunos; me gustaron mucho, 13 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *ejercicios de comprensión*: no están mal, 1 aluno; me gustaron, 19 alunos; me gustaron mucho, 5 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *ejercicios muy/mucho*: no están mal, 1 aluno; me gustaron, 17 alunos, me gustaron mucho 7 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *mapa conceptual*: un poco aburridos 1 aluno, no están mal 9 alunos, me gustaron 11 alunos; me gustaron mucho, 4

alunos. A distribuição de alunos que apreciam *tarea final*: un poco aburrido, 1 aluno; no están mal, 11 alunos; me gustaron, 9 alunos, me gustaron mucho, 4 alunos. Na apreciação dos materiais, os alunos mostram um maior interesse pelas tarefas dirigidas à dimensão individual (vídeos), comparativamente com a dimensão social (exercícios de compreensão, ejercicios muy/mucho, mapa conceptual e tarefa final). O trabalho cooperativo - mais trabalhoso para os alunos, devido ao facto de terem não só que se focar na matéria mas também na gestão das diferentes opiniões sobre as possíveis resoluções das atividades a serem realizadas em cooperação – mostra, desta forma, maior resistência dentro da turma.

Vejamos, agora, o desempenho dos alunos dentro da gestão cooperativa nas actividades relacionadas com o tema da *alimentación saludable*. (Nota: nos gráficos onde surja “prestación” deve ler-se sempre “competências da gestão cooperativa.”)

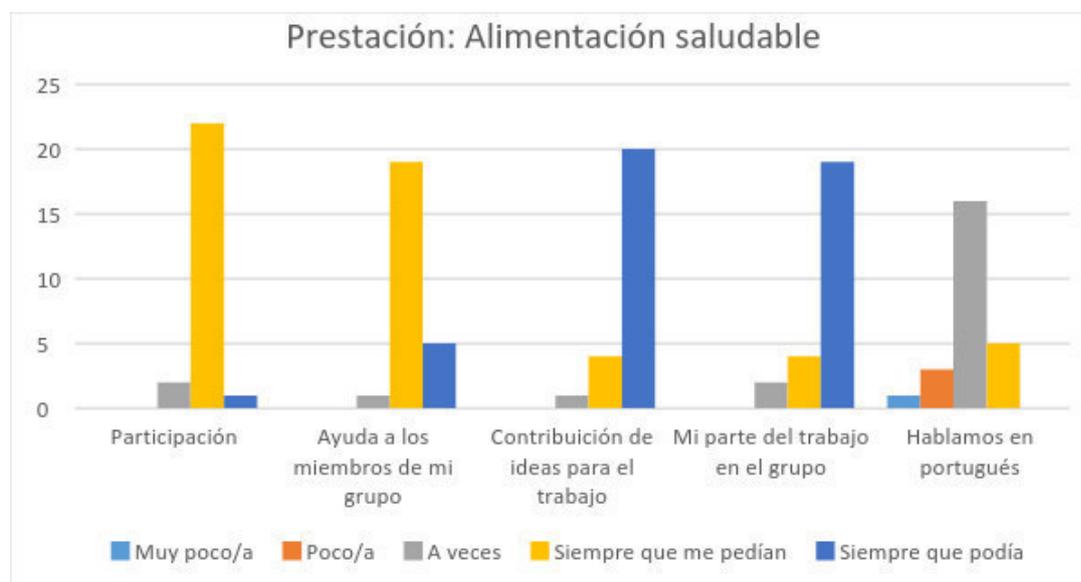


Gráfico 30: Avaliação da cooperação nas sessões sobre alimentação saudável na aula de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que respeita à autoavaliação da cooperação nas sessões de grupos de trabalho sobre alimentação saudável na aula espanhola. A distribuição de alunos que apreciam videos: a veces, 2 alunos; siempre que me pedían, 22 alunos; siempre que podía, 1 aluno. A distribuição de alunos que pensam fornecer *ayuda a los miembros de mi grupo*: a veces, 1 aluno; siempre que me pedían 19 alunos; siempre que podía 5 alunos. A distribuição de alunos que consideram dar uma *contribución de ideas para el trabajo*: a veces, 1 aluno; siempre que me pedían, 4 alunos; siempre que podía, 20 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *mi parte del trabajo en el grupo*: a veces, de 2

alunos; siempre que me pedían, 4 alunos; siempre que podía, 19 alunos. A distribuição de alunos que *avaliamhablamos en portugues*: muy poco/a, 1 aluno; poco/a, 3 alunos; a veces, 16 alunos; siempre que le pedían, 5 alunos. Analisando as respostas do desempenho dos alunos no trabalho de grupo, vemos que há um grande esforço em ser prestável na cooperação; isto também se verifica na dimensão individual, concretamente nos aspetos da tomada de iniciativa (Contribución de ideas para el trabajo) e da especialização dentro da tarefa (Cumpli con mi parte del trabajo en el grupo), uma vez que são esses os itens que mais alunos optaram por responder com *Siempre que podía*. Na dimensão social, correspondente aos itens da participação, da ajuda aos restantes membros do grupo e da interação oral, há muitos alunos a elegerem as opções *Siempre que me pedían*.

Seguimos com a apreciação da sessão sobre as compras, que foi apenas realizada por 12 alunos.

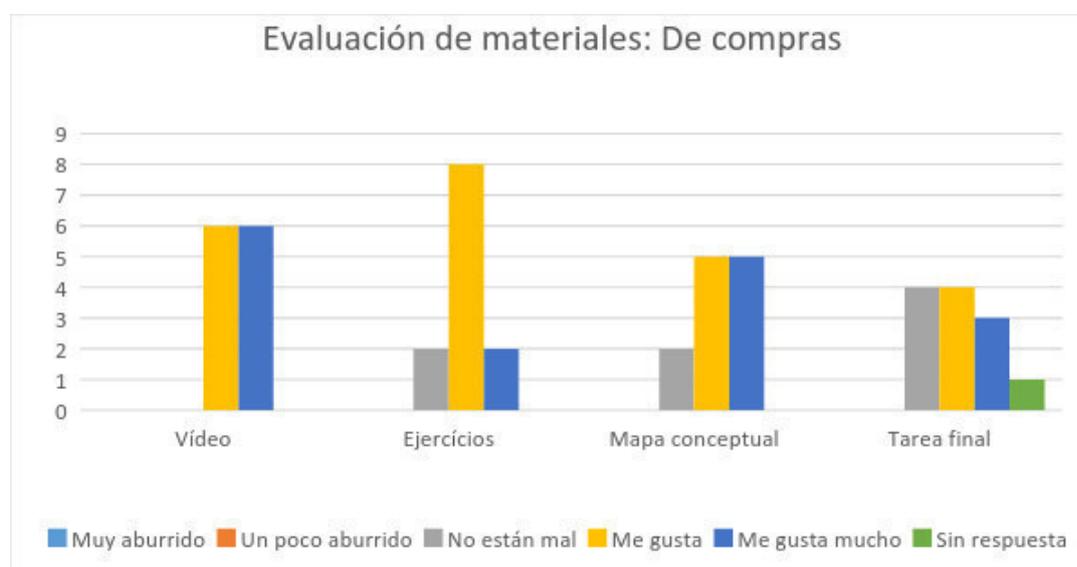


Gráfico 31: Avaliação dos materiais utilizados nas aulas sobre compras na turma de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à apreciação de materiais utilizados em sessões de compras na aula de espanhol. A distribuição de alunos que apreciam *video*: me gusta, 6 alunos; me gusta mucho, 6 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *ejercicios*: no están mal, 2 alunos; me gusta, 8 alunos; me gusta mucho, 2 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *mapa conceptual*: no están mal, 2 alunos; me gusta, 5 alunos; me gusta mucho, 5 alunos. A distribuição de alunos que apreciam a *tarea final*: no están mal, 4 alunos; me gusta, 4 alunos; me gusta mucho, 3 alunos; sin respuesta, 1 aluno.

O vídeo (dimensão individual) foi pensado para atribuir ao input e ao output (produtos do trabalho cooperativo) apreciações idênticas às que vimos na sessão anterior.

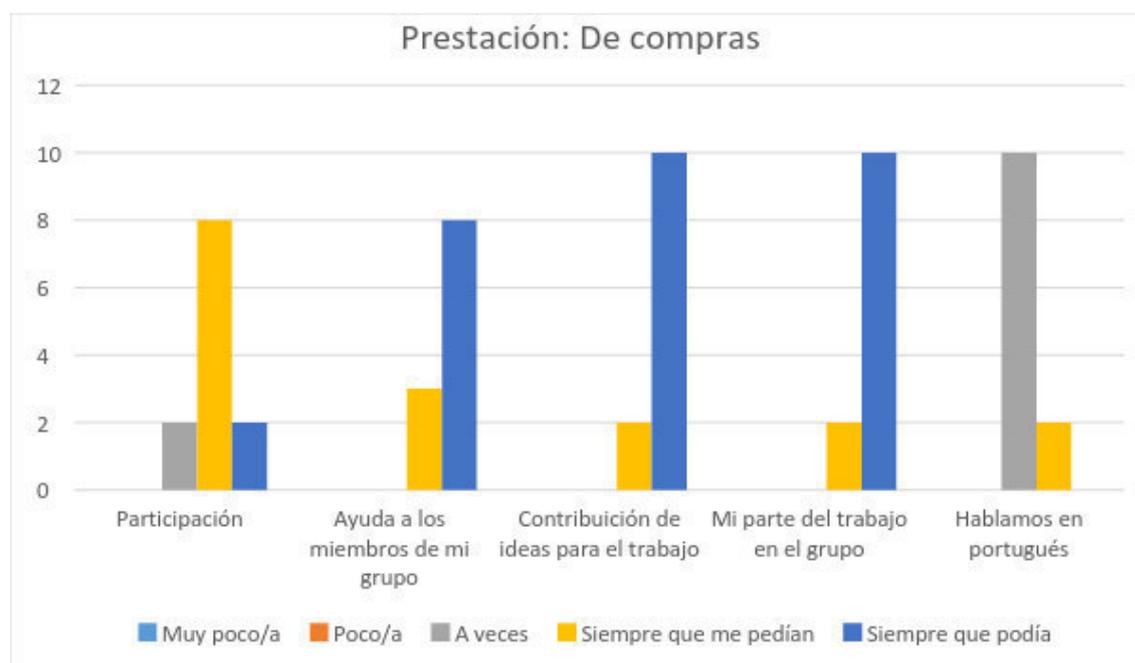


Gráfico32: Avaliação da cooperação nas aulas sobre compras na turma de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à autoavaliação da sua cooperação nas sessões de compras nas aulas de Espanhol. A distribuição de alunos que avaliam *participación*: a veces, 2 alunos; siempre que me pidan, 8 alunos; siempre que podía, 2 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *ayuda a los miembros de mi grupo*: siempre que me pedían, 3 alunos; siempre que podía, 8 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *contribución de ideas para el trabajo*: siempre que me pedían, 2 alunos; siempre que podía, 10 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *mi parte del trabajo en el grupo*: siempre que me pedían, 2 alunos, siempre que podía 10 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *hablamos en portugues*: a veces, 10 alunos; siempre que me pedían, 2 alunos

Vemos que, na avaliação dos alunos, há uma maior preocupação em prestar um apoio cooperativo na realização dos trabalhos em grupo, comparativamente à avaliação anterior (Gráfico 30).

Passamos agora à apreciação dos materiais sobre viagens (Anexo8). Esta avaliação foi realizada por apenas 13 alunos.

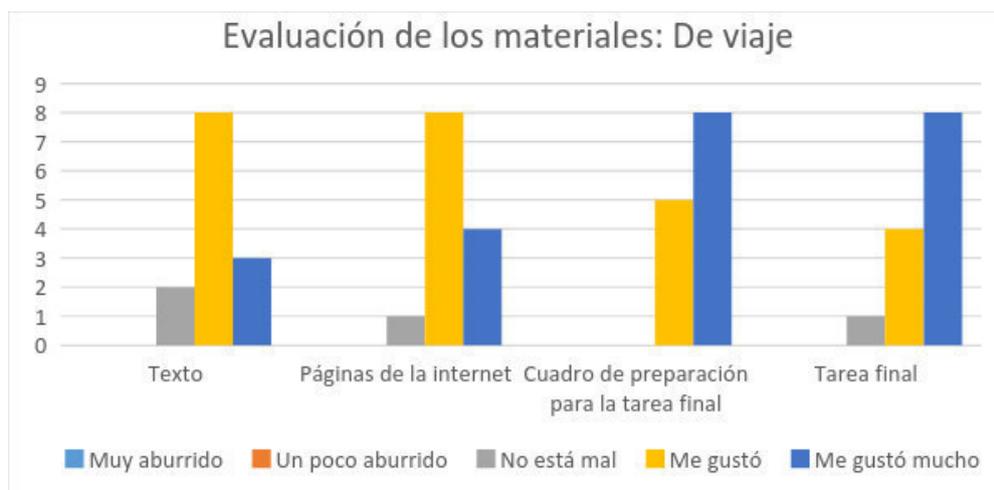


Gráfico33: Apreciação dos materiais utilizados nas sessões dedicados a viajar nas aulas de espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que diz respeito à apreciação dos materiais utilizados nas sessões dedicadas a viajar nas aulas de espanhol. A distribuição de alunos que apreciam *texto*: no está mal, 2 alunos; me gustó, 8 alunos; me gustó mucho, 3 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *páginas de internet*: no está mal, 1 aluno, me gustó, 8 alunos; me gustó mucho, 4 alunos; A distribuição de alunos que apreciam *cuadro de preparación para la tarea final*: me gustó, 5 alunos; me gustó mucho, 8 alunos. A distribuição de alunos que apreciam *tarea final*: no está mal, 1 aluno; me gustó, 4 alunos; me gustó mucho, 8 alunos.

Em relação às sequências didáticas, os alunos dão respostas muito boas aos materiais, concentrando-se nas opções de resposta “me gustó” e “me gustó mucho”. Contrariamente às avaliações anteriores, os alunos revelam ter gostado mais dos exercícios com enfoque na cooperação, como é o caso do quadro de preparação da tarefa final.

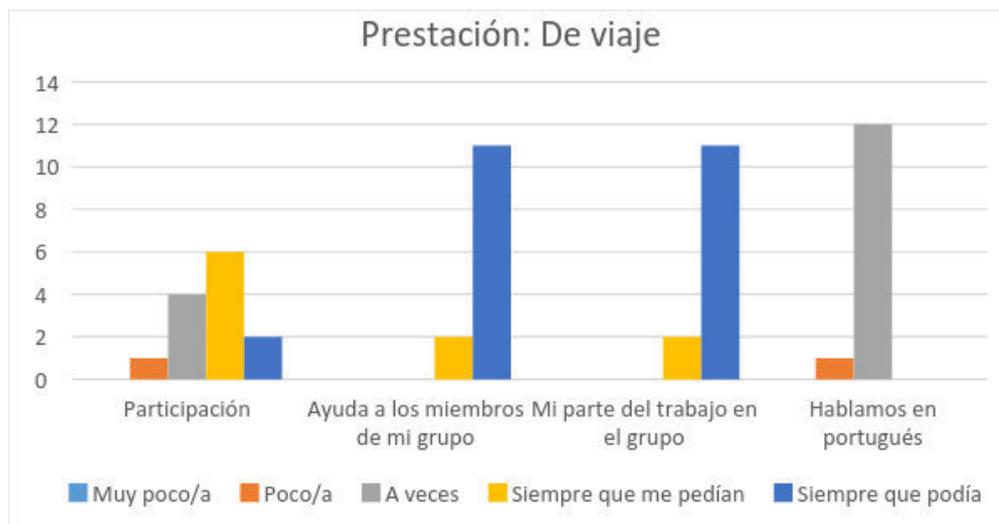


Gráfico 34: Avaliação da cooperação nas aulas dedicadas a viajar na turma de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas no que respeita à autoavaliação da cooperação nas tarefas nas aulas dedicadas a viajar, no curso de espanhol. A distribuição de alunos que avaliam *participación*: poco/a, 1 aluno; a veces, 4 alunos; siempre que me pedían, 6 alunos; siempre que podía, 2 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *ayuda a los miembros de mi grupo*: siempre que me pedían, 2 alunos; siempre que podía, 11 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *mi parte del trabajo en el grupo*: siempre que me pedían, 2 alunos; siempre que podía, 11 alunos. A distribuição de alunos que avaliam *hablamos en portugués*: poco/a, 1 aluno; a veces, 12 alunos.

Em relação à sua prestação, os alunos demonstram uma grande cooperação ao nível da ajuda aos outros membros do grupo, da sua contribuição para o trabalho de grupo e da sua tomada de iniciativa para resolver impasses. A participação aparece com um número de respostas mais dividido pelas várias opções da escala de avaliação, possivelmente por ser interpretada como algo individual e não coletivo. O mesmo acontece com o uso do espanhol.

Podemos analisar agora as fichas de avaliação do professor estagiário quanto às tarefas finais apresentadas pelos alunos, que se centram na realização de todos os pontos dos enunciados das tarefas finais. Tal como para as aulas de inglês, avaliei a produção final do trabalho de grupo, ao nível dos conteúdos. Começamos pela sessão sobre a alimentação saudável.

<i>Número del grupo</i>			
<i>Evaluación</i>	<i>Pobre (0)</i>	<i>Aceptable (1)</i>	<i>Bueno (3)</i>
<i>Identifica los ingredientes</i>			
<i>Identifica el establecimiento para comprar los ingredientes</i>			
<i>Identifica el proceso de preparación</i>			
<i>Identifica el proceso de cocción</i>			
<i>Expone la receta con claridad y coherencia</i>			
<i>Responde y justifica a las preguntas que hace el profesor sobre la receta tras leerla (momento de interacción oral)</i>			

Quadro 9: Ficha de avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas finais na aula de Espanhol

Para uma leitura mais fácil, atribuiu-se os valores 0, 1 e 2, correspondentes às avaliações *Pobre*, *Aceptable* e *Bueno*, respetivamente. No caso das fichas de avaliação que incluam itens de avaliação SÍ e NO, o valor atribuído é 2 ou 0, respetivamente.

Vejamos os resultados dos alunos a esta ficha de avaliação no Gráfico 35:

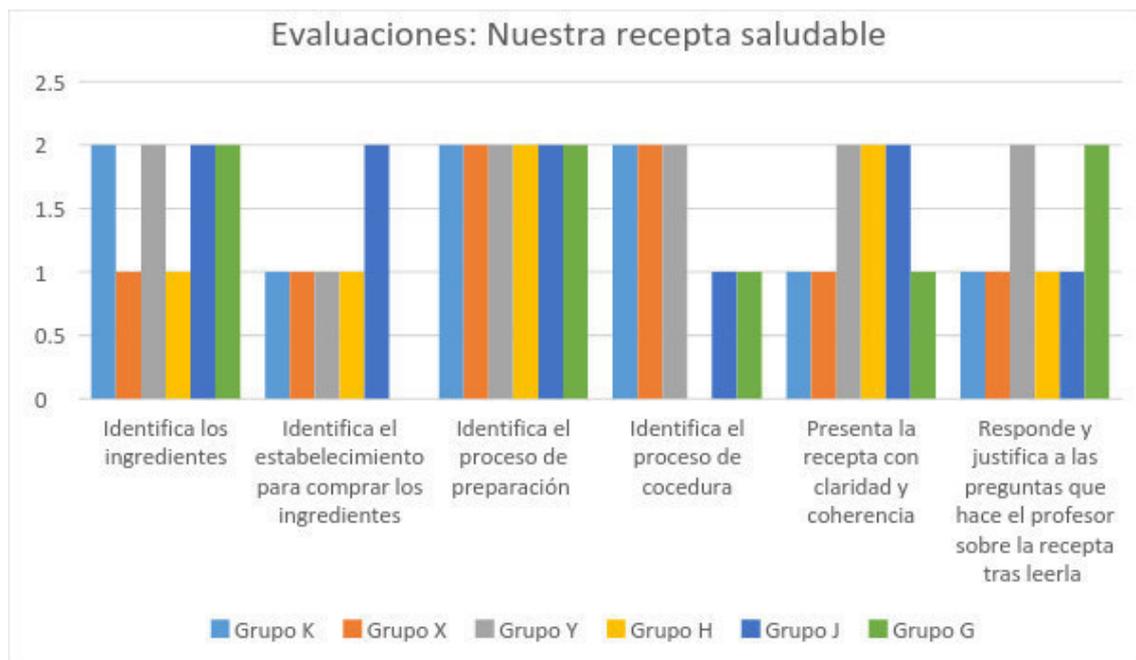


Gráfico 35: Resultados da realização da tarefa final sobre alimentação saudável na aula de Espanhol.

O gráfico mostra a distribuição das notas dos grupos na realização da tarefa final sobre alimentação saudável na aula de Espanhol. A distribuição das classificações para *identifica los ingredientes*: 2 para os grupos K, Y, J, G e 1 para os grupos X, H. A distribuição das classificações para *identifica el establecimiento para comprar los ingredientes*: 1 para os grupos K, X, Y, H e 2 para o grupo J. A distribuição das classificações para *identifica el proceso de preparación*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J, G. A distribuição das classificações para *identifica el proceso de cocción*: 2 para os grupos K, X, Y e 1 para os grupos J, G. A distribuição das classificações para *presenta la receta con claridad y coherencia* é: 1 para os grupos K, X, G e 2 para os grupos Y, H, J. A distribuição das classificações para *responde y justifica a las preguntas que hace el profesor sobre la receta tras leerla* é: 1 para os grupos K, X, H, J e 2 para os grupos Y, G.

Relembremos que a tarefa final consistia em manter a cooperação através do preenchimento dos vazios de informação (i.e. não é possível apresentar a receita final sem identificar os ingredientes). Pelos resultados, é possível ver que todos os grupos se centraram mais na identificação do processo de preparação (todos recebem a nota máxima) do que propriamente nas diferentes partes que compõem a receita. Isso leva-nos a crer que o trabalho não foi dividido pelos membros, através da atribuição de tarefas de especialização.

Seguimos para a minha avaliação da tarefa final dos alunos:

<i>Nombre de los estudiantes:</i>			
<i>Evaluación</i>	<i>Pobre (0)</i>	<i>Aceptable (1)</i>	<i>Bueno (2)</i>
<i>Información clara</i>			
<i>Coherencia</i>			
<i>Expresa opiniones sobre la ropa</i>			
<i>Usa el léxico adecuado al tema (ropa, tamaño, talla, pagamento, formas, telas...)</i>	<i>SÍ</i>		<i>NO</i>

Quadro10: Ficha de avaliação da tarefa final das sessões sobre alimentação saudável

Vejamos as classificações do Quadro10 no Gráfico 36.

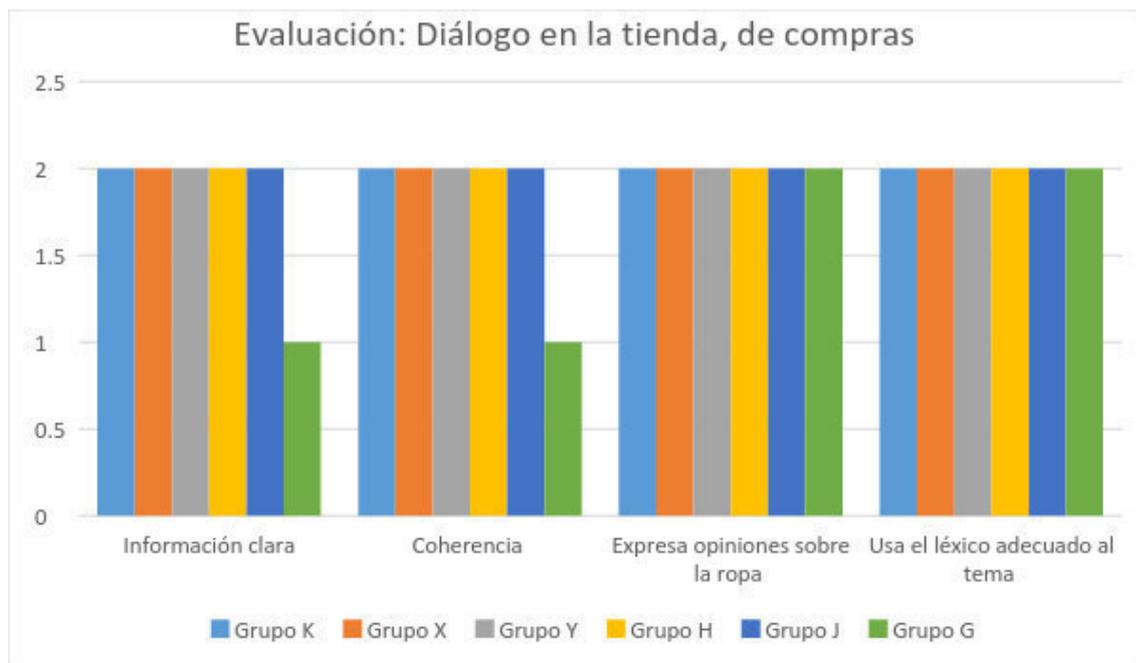


Gráfico 36: Resultados da realização da tarefa final sobre compra na aula de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das notas dos grupos na realização da tarefa final sobre compras na aula de Espanhol. A distribuição das classificações para *información clara*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J e para o 1 grupo G. A distribuição das classificações para *coherencia*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J e para o 1 grupo G. A distribuição das classificações para *expresa opiniones sobre la ropa*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J, G. A distribuição das classificações para *usa léxico adecuado al tema*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J, G.

Comparando os resultados com a avaliação da tarefa final anterior, reparámos que houve uma distribuição maior das tarefas de especialização entre os membros do grupo. Prova disso é o resultado sempre em nota máxima para os diferentes itens que compõem a avaliação, à exceção do Grupo G.

Passamos agora à minha avaliação da tarefa final dos alunos:

Número del grupo			
Evaluación	Pobre (0)	Aceptable (1)	Bueno (2)
Fallos de coherencia, gramática, léxico...			
Clareza de la lectura del texto (proyección de la voz)			
Texto completo (utiliza todos los párrafos indicados en el enunciado de la tarea)			
Usa el léxico adecuado al tema (Establecimientos dónde dormir/comer, medios de transporte...)	SÍ		NO

Quadro 11: Ficha de avaliação à tarefa final das sessões sobre as compras

Vejamos os resultados do Quadro 11 no Gráfico 37.

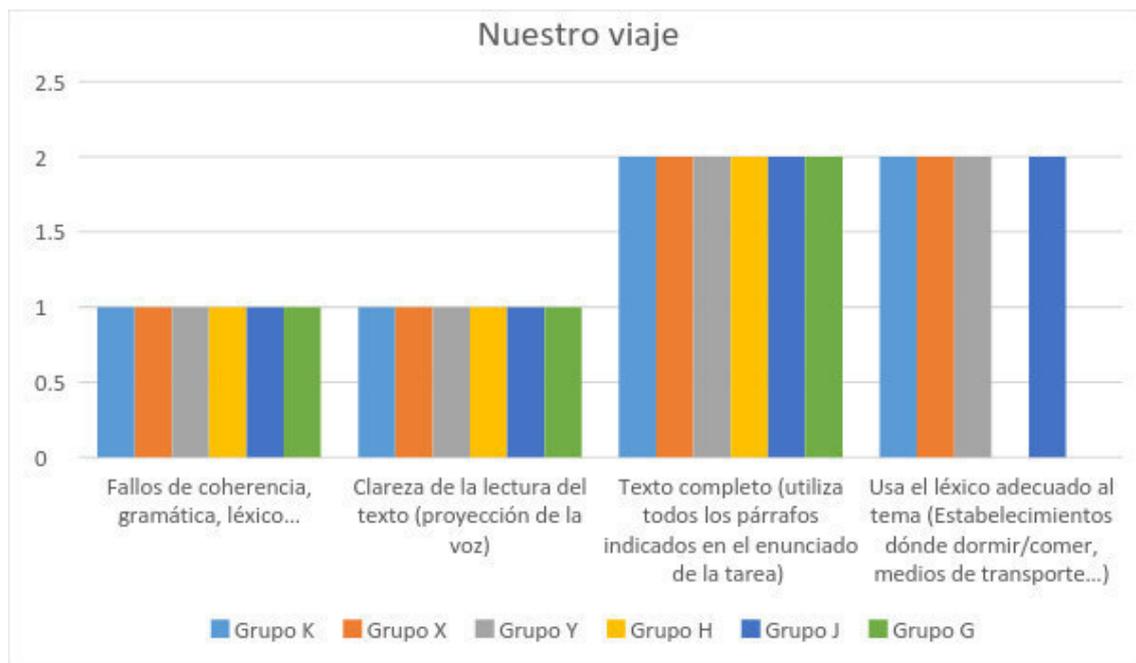


Gráfico 37: Resultados da realização da tarefa final dedicada às viagens na aula de Espanhol.

O gráfico mostra a distribuição das notas dos grupos na realização da tarefa final dedicada às viagens na aula de Espanhol. A distribuição das classificações *fallos de coherencia, gramatica, léxico...*: 1 para os grupos K, X, Y, H, J, G. A distribuição das classificações para *clareza de la lectura del texto (proyección de la voz)*: 1 para os grupos K, X, Y, H, J, G. A distribuição das classificações para *texto completo (utiliza todos los párrafos indicados en el enunciado de la tarea)*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J, G. A distribuição das classificações para *usa el léxico adecuado al tema (establecimientos donde dormir/comer, medios de transporte...)*: 2 para os grupos K, X, Y, H, J, G.

Nesta classificação, houve o cuidado de fazer uma avaliação, para além do preenchimento dos vazios de informação, da especialização das tarefas de cada membro e uma distribuição de parágrafos por cada membro do grupo, verificando-se haver notas máximas em todos os grupos. Os restantes itens incluem a correção de cada parágrafo por todos os membros do grupo, que vemos com notas menos positivas, merecendo este assunto uma nota especial, devido ao facto de o tempo dedicado à construção do texto (por parte dos grupos) lhes ter retirado a oportunidade de fazerem uma correção final, antes da apresentação, explicando-se assim as notas verificadas.

Avaliação final da cooperação

Vejam os cruzamentos dos dados para a gestão cooperativa. Iremos ver a distribuição total de estudantes que estiveram presentes em todas as atividades acima apresentadas, na apreciação da gestão cooperativa. Começamos pela distribuição total de alunos nas aulas de Inglês.

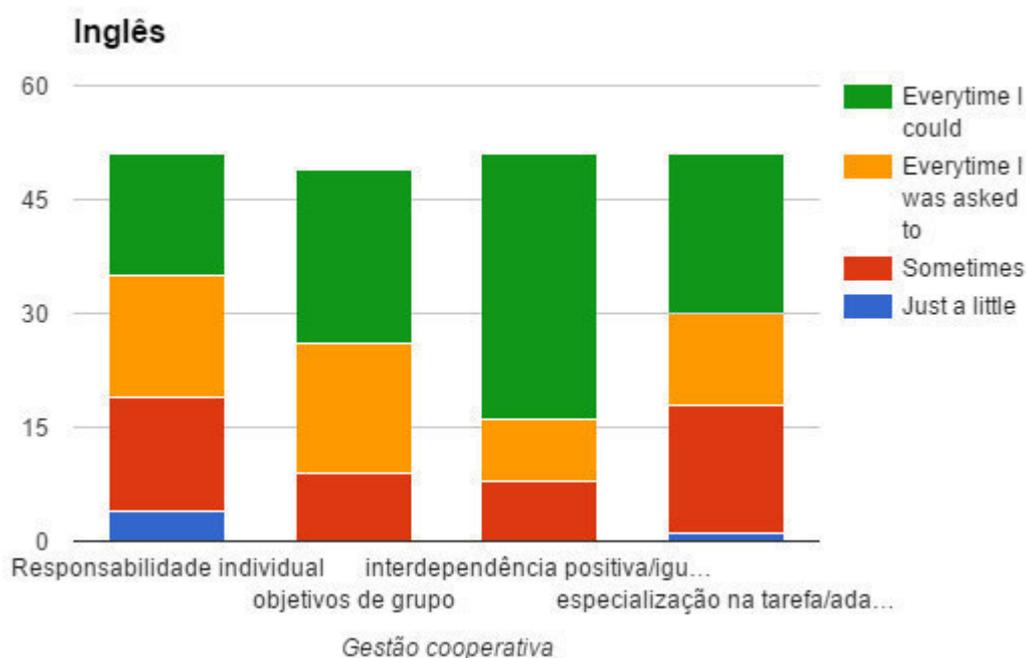


Gráfico 38: Avaliação final da cooperação nas aulas de Inglês

No gráfico 38, podemos verificar que a competência que os alunos consideram mais desenvolvida dentro da gestão cooperativa é a interdependência positiva e a igualdade de oportunidades para atingir o sucesso. Por outro lado, a competência que consideram menos desenvolvida é a da responsabilidade individual. A conclusão que se tira desta análise é de que há mais alunos a dizerem que foi melhor a partilha de conhecimento dentro do grupo do que a sua contribuição pessoal dentro do grupo. Por outras palavras, foram poucos os alunos que aportaram mais conhecimento dentro dos grupos. De todas as formas, isso não garante a presença de um indício de baixa competitividade.

Vejam agora o gráfico 39 com a distribuição total de estudantes que estiveram presentes em todas as atividades acima descritas, na apreciação da gestão cooperativa nas aulas de Espanhol.

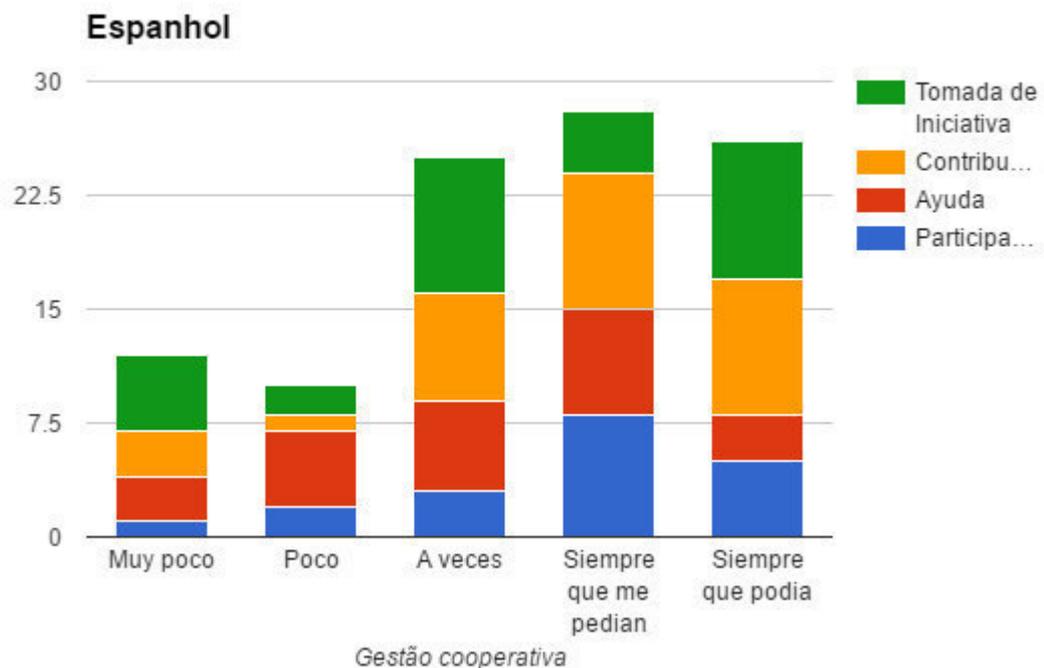


Gráfico 39: Avaliação final da cooperação nas aulas de Espanhol

No gráfico 39, vemos que as competências mais desenvolvidas foram:

- *Participación* (responsabilidade individual) pois avaliam 8 alunos, siempre que me pedía; e 5 alunos, siempre que podía.

- A *contribución* de ideias para a realização das tarefas (igualdade de oportunidades para atingir o sucesso e interdependencia positiva) – 9 alunos, siempre que me pedían; e 9 alunos, siempre que me podía.

- A *tomada de iniciativa* (especialização na tarefa e adaptação às necessidades individuais) – 9 alunos, siempre que podía.

- A *ayuda* (ajuda aos restantes membros do grupo) é a que é assinalada com menos frequência, o que leva a crer que a competição dentro da equipa é alta, o que põe em causa o primeiro objetivo do grupo/*group goals* (Slavin, 1989, p. 135).

2.4.3. Apreciação da interação oral na língua-alvo

Vejamos agora como é que os alunos interpretam a interação na língua-alvo. Para tal, no Quadro 2 na variável “falamos em português”, pergunta-se aos alunos se usavam o

português durante a realização dos trabalhos em grupo. Começamos pelo gráfico 40 que mostra a distribuição total de alunos que realizaram aquelas atividades.

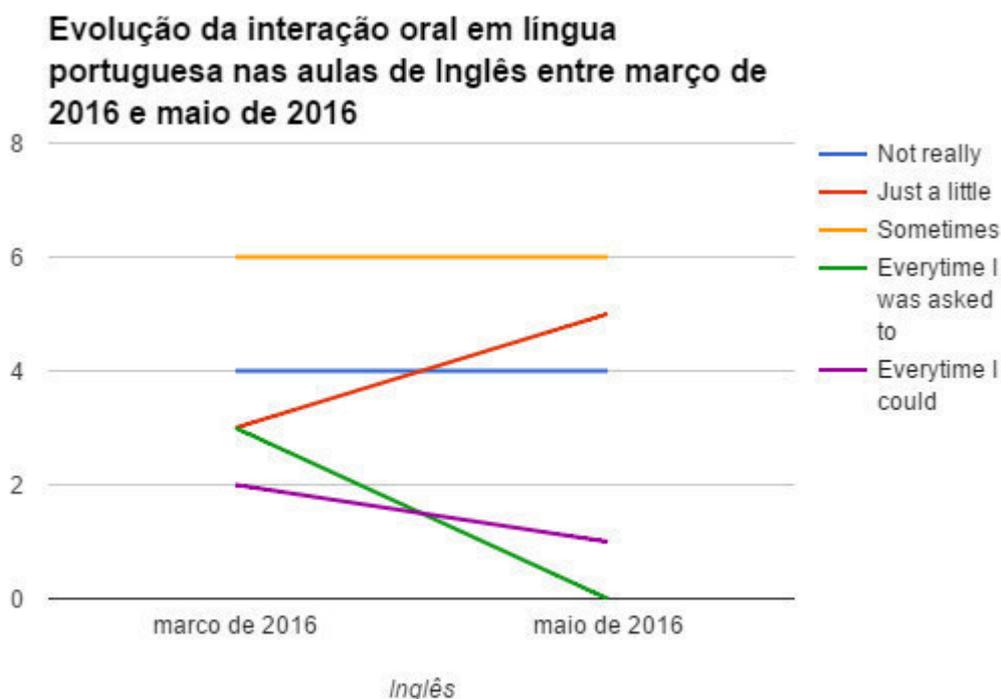


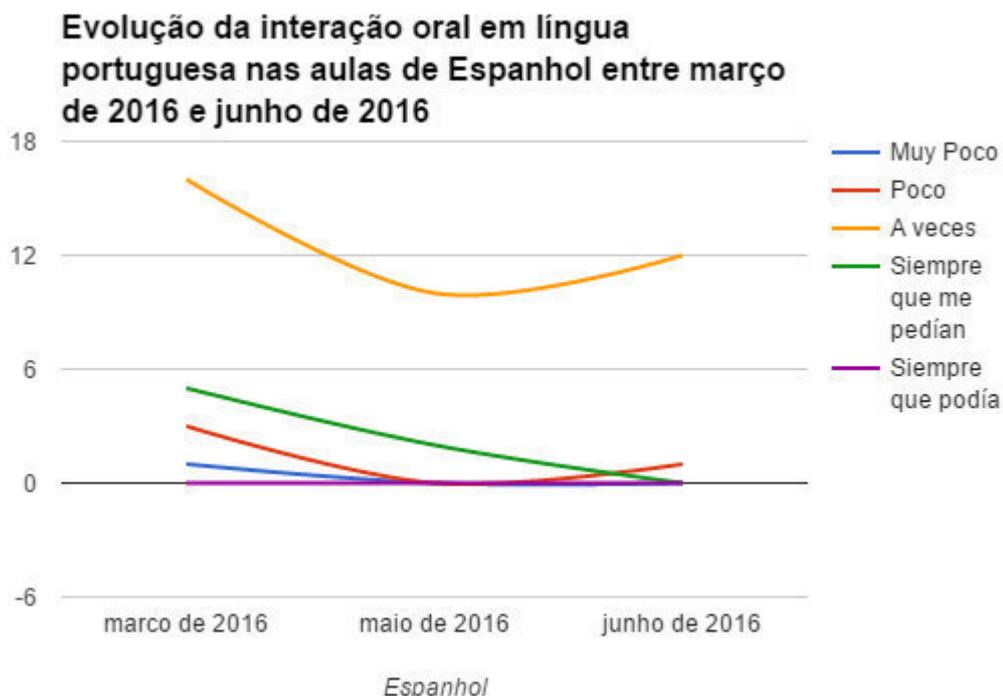
Gráfico 40: Evolução da interação oral em língua portuguesa nas aulas de Inglês⁵

Como podemos ver no gráfico, não existem grandes alterações entre março e maio de 2015, o que significa que entre estes dois períodos a interação oral em português não diminuiu consideravelmente.

No gráfico 40, notamos que baixou o número de vezes em que, entre março e maio de 2015, algum membro do grupo pede a outro para que fale em português (*Everytime I was asked to* desce de 3 alunos para 0 alunos), mas sobe o número de alunos que diz que usou um pouco o português na realização das atividades (*Just a little* sobe de 3 alunos para 5 alunos). Em março de 2015, responderam 18 alunos à avaliação do uso do português na realização de atividades em grupo e, em maio, 16 alunos.

Vejamos agora o gráfico 41, equivalente para as aulas de Espanhol.

⁵Onde se lê 2016 deve ler-se 2015.



Como podemos ver no gráfico 41houve, em termos proporcionais, uma ligeira diminuição entre março e junho de 2015. No entanto, em março, um total de 25 alunos respondeu à avaliação sobre o uso do português na realização de atividades em grupo e em junho apenas 13 alunos.

Analisandoos instrumentos aqui referidos, notamos uma diminuição de participação por parte dos alunos na sua avaliação da cooperação e da interação oral. Nesta fase, ainda não existe um claro reconhecimento das vantagens da aprendizagem cooperativa; os alunos não reconheceram a importância dos instrumentos (Quadros de apreciação dos materiais, Quadro de autoavaliação da cooperação e Questionário inicial e final) como parte necessária da avaliação da ação. Parece-me que há um motivo essencial para entender esta questão: os alunos vivem num contexto que foge à cooperação e que prima pela competição. Um professor sozinho não é capaz de promover uma mudança realmente capaz de melhorar a realidade. Consegue, quando muito, deixar uma semente que poderá florescer, no sentido de refletir sobre estas práticas e mudar as suas atitudes perante o mundo.

Tive também uma preocupação demasiado grande em interpretar a capacidade de ajuda ao outro, mas descurou-se completamente a possibilidade de reconhecer se o outro se

⁶Onde se lê 2016 deve ler-se 2015.

sentiu ajudado. Isto será algo a modificar no futuro, através, por exemplo, da inclusão (nas fichas de auto controlo) de um item que reflita esta questão. Creio também que será necessário incluir um item que certifique se as ideias de cada membro foram tidas em conta, na elaboração dos trabalhos em grupo, e outro item que estabeleça se os alunos sentiram ter aprendido mais com o professor ou durante os momentos de cooperação.

Também convém referir que uma divisão entre a avaliação das competências comunicativas por parte do professor e uma avaliação das competências cooperativas por parte dos alunos não é suficiente para ficarmos com uma imagem aproximada da realidade da aula. É necessário incluir essa questão dentro da própria avaliação do professor, conjuntamente com a dos alunos, assim como discutir a avaliação linguística, não só com o professor, mas entre os próprios estudantes.

Os materiais foram sempre pensados para promover o diálogo e modificados na aula, quando se entendeu que limitavam essa conversação. Contudo, a falta de tempo e espaço para os conceber inteiramente com os alunos e os capacitar para permitir várias formas de aprendizagem, em vez de se cingirem a uma só estratégia, não possibilitou uma intervenção mais próxima do idealizado. Dessa forma, estaríamos a permitir que a heterogeneidade na aprendizagem se desenvolvesse, suscitando curiosidade quanto a experimentar diferentes formas de aprender. Essa preocupação foi tida em conta, mas sempre pensando numa estratégia diferente para cada unidade e não em várias distintas, dentro da mesma unidade de estudo. Penso que, dessa forma, teríamos resultados diferentes, um envolvimento maior na cooperação por parte dos estudantes e um entendimento sobre as suas vantagens mais frutífero para o seu uso na escola, no dia-a-dia e numa transformação social inclusiva.

No geral, podemos dizer que houve um pequeno aumento no uso das estratégias cooperativas e uma diminuição no uso do português para a realização dos trabalhos em grupo como se pode ver ao longo das análises feitas aos dados recolhidos pelos instrumentos criados para este objetivo.

2.5. Avaliação do impacto da intervenção no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem cooperativa e na interação oral

Para cumprir este objetivo, optou-se por voltar a distribuir o questionário inicial (março de 2015), de modo a comparar as respostas dos alunos antes e depois da intervenção (Anexo 1).

Uma vez que nos aproximávamos do final do ano letivo e que os alunos estavam sobrecarregados com vários trabalhos e testes, tanto para Inglês como para as restantes disciplinas, apenas 5 alunos dedicaram o pouco tempo livre de que dispunham para completar todo o questionário. Por isso, é difícil fazer uma comparação fidedigna que possa entender a evolução das opiniões dos alunos, em relação à atuação do estágio ao nível da aprendizagem cooperativa. Por essa razão, vamos apenas poder ver as respostas dos alunos de Espanhol.

Dos 27 alunos que responderam ao questionário inicial, apenas 15 preencheram o questionário final (junho de 2015).

O gráfico que se segue mostra a avaliação da turma ao nível do gosto pela disciplina de Espanhol: Os alunos gostam mais ou menos da disciplina depois da intervenção pedagógica?

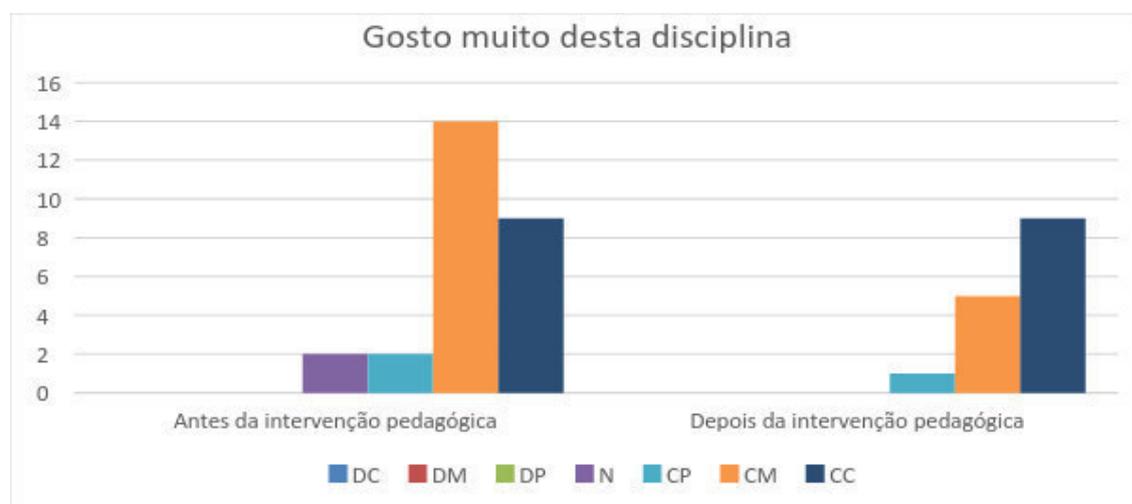


Gráfico 42: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre gosto pelas aulas de Espanhol

O gráfico mostra o número de estudantes que gostam das aulas de Espanhol. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 14 alunos; concordo completamente, 9 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: concordo pouco, 1 aluno; concordo, muito, 5 alunos; concordo completamente, 9 alunos, para um total de 15 alunos. Houve assim um aumento do número de alunos a concordarem mais com a afirmação depois da intervenção: gosto muito desta disciplina.

Os alunos melhoraram a expressão oral e a compreensão auditiva como componentes essenciais da interação oral?

O gráfico seguinte considera o desenvolvimento das competências comunicativas na aula de espanhol.

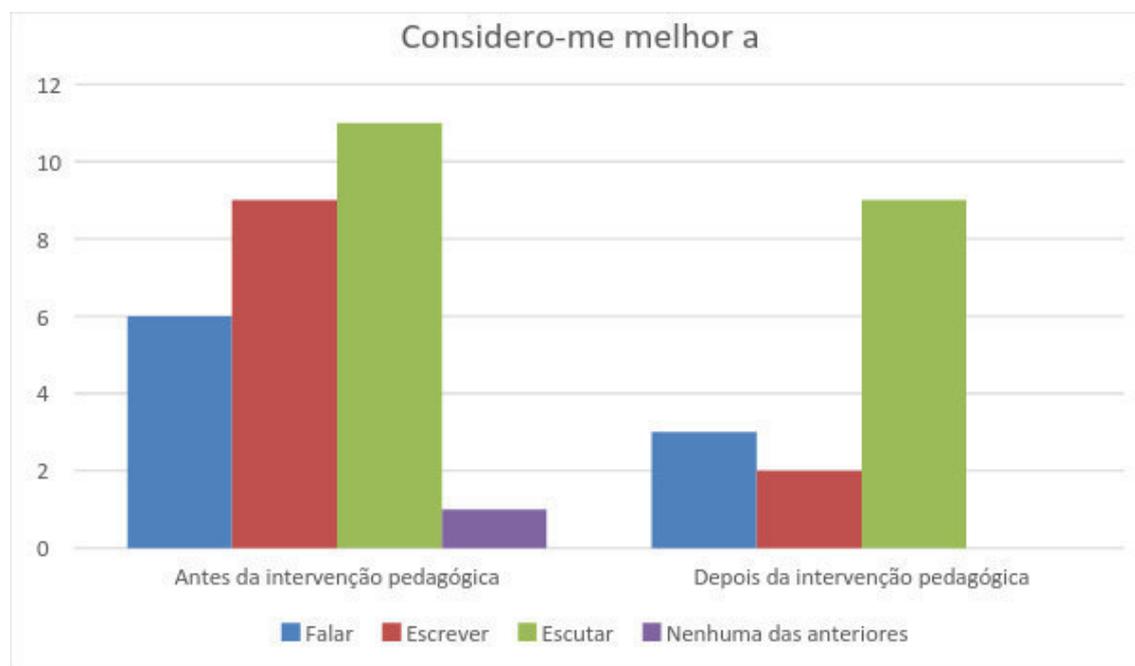


Gráfico43: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre o desenvolvimento de destrezas na aula de Espanhol

O gráfico mostra o número de estudantes que se consideram melhor a certas competências comunicativas, desenvolvidas antes e depois da intervenção na aula de Espanhol. A distribuição antes da intervenção pedagógica: consideram que estão melhor na expressão oral, 6 alunos; consideram que estão melhor na expressão escrita, 9 alunos; consideram que estão melhor compreensão auditiva 11 alunos; nenhuma das anteriores, 1 aluno, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: consideram que estão melhor na expressão oral, 3 alunos; consideram que estão melhor na expressão escrita, 2 alunos; consideram que estão melhor na compreensão auditiva, 9 alunos, para um total de 15 alunos.

Os alunos entenderam que conseguiram desenvolver a compreensão auditiva, mas sentiram que desenvolveram menos a expressão oral. para a interação oral não chega desenvolver só umas das suas competências.

Vamos, agora, vedebucharmonos sobre a análise da dimensão social ao nível da competitividade, da igualdade de oportunidades e dos objetivos de grupo. Neste campo, começamos por analisar a competitividade dentro da sala de aula, procurando responder à questão: A competitividade diminui entre os alunos?

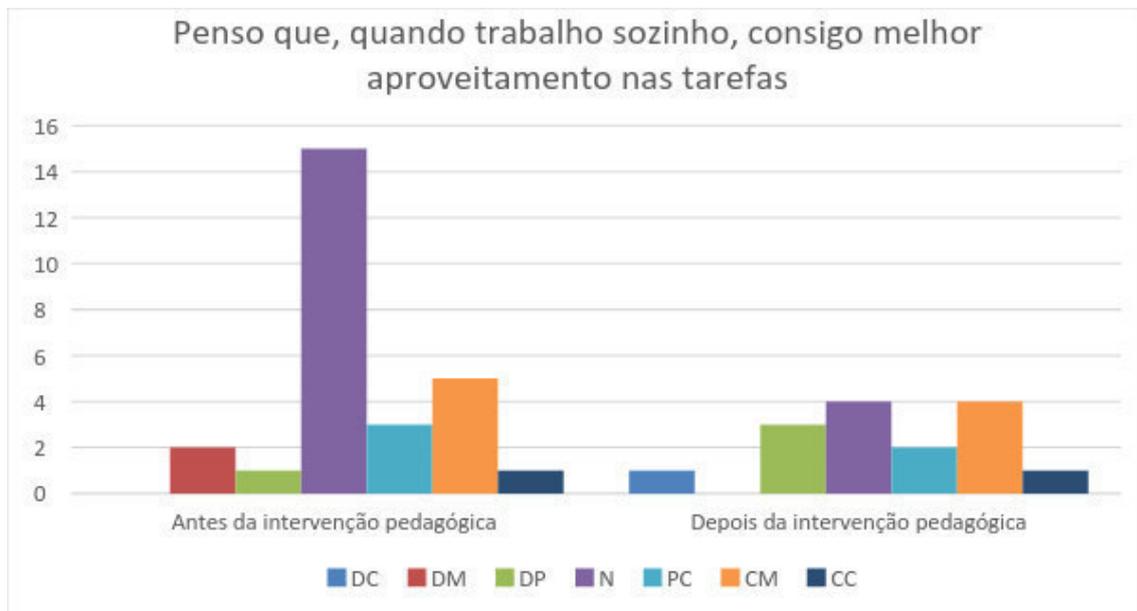


Gráfico 44: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre desempenho e cooperação na disciplina de Espanhol

O gráfico 44 mostra a distribuição de estudantes que gostam de partilhar materiais e ideias com os colegas nas aulas de Espanhol. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo pouco, 1 aluno; neutro, 6 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 7 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo completamente, 1 aluno; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 3 alunos, para um total de 15 alunos.

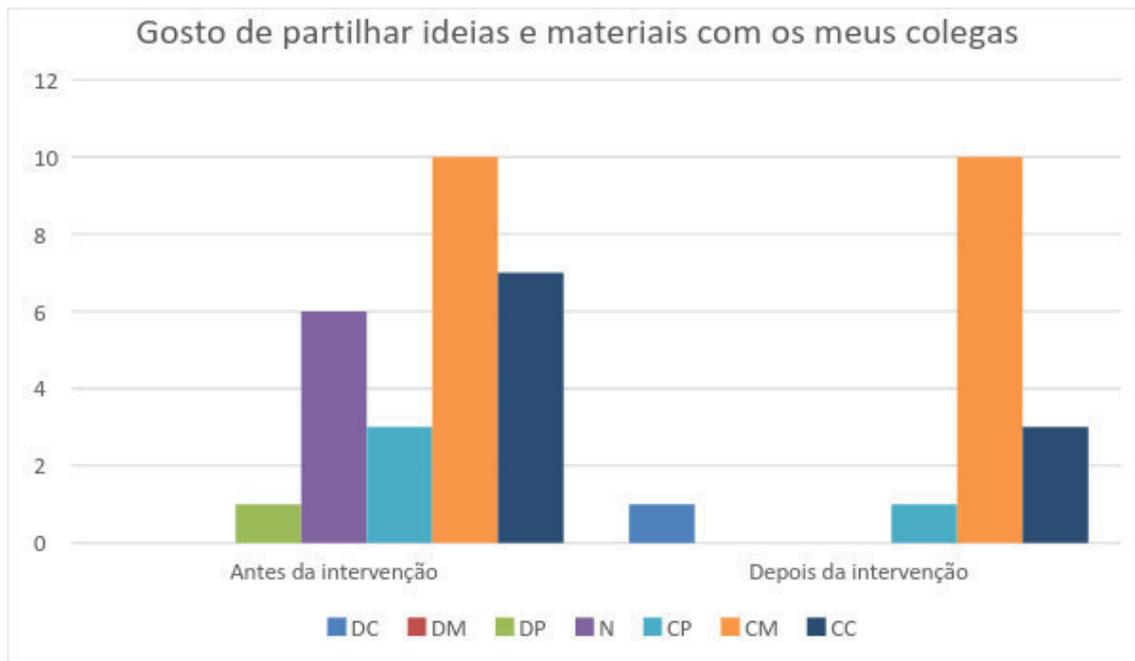


Gráfico45: Comparação entre os resultados iniciais e finais sobre partilha de materiais e ideias nas aulas de Espanhol

O gráfico 45 mostra a distribuição de estudantes que gostam de partilhar materiais e ideias com os colegas nas aulas de Espanhol. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo pouco, 1 aluno; neutro, 6 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 7 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo completamente, 1 aluno; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 3 alunos, para um total de 15 alunos.

A concordância com o gosto sobre a partilha de ideias e materiais com os colegas não sofreu grandes mudanças com a evolução da intervenção pedagógica, o que poderia permitir considerar que a competitividade na turma diminuiu pouco.

Avançamos para a análise da competitividade dentro do trabalho em grupo, analisando as suas vantagens.

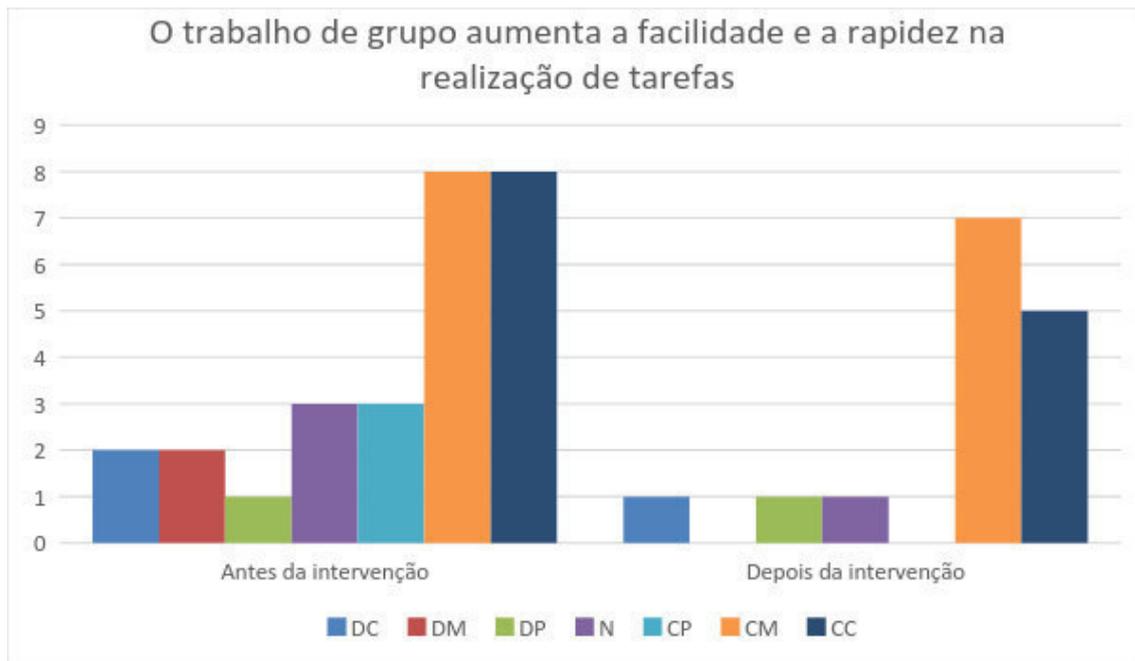


Gráfico 46: Comparação dos resultados iniciais e finais dos dos estudantes que acreditam que o trabalho em grupo ajuda na execução de tarefas nas aulas de Espanhol

O gráfico 46 mostra o número de estudantes que acreditam que o trabalho em grupo aumenta a facilidade e rapidez na execução de tarefas nas aulas de Espanhol, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo pouco, 2 alunos; discordo muito, 2 alunos; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 3 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 8 alunos; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo completamente, 1 aluno; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 1 aluno; concordo muito, 7 alunos; concordo completamente 5 alunos, para um total de 15 alunos.

Verifica-se uma ligeira diminuição da discordância entre o início e o fim da intervenção pedagógica o que pode supor uma diminuição da competitividade dentro da turma.

O próximo gráfico analisa a competitividade dos alunos ao nível da partilha de ideias.



Gráfico 47: Comparação dos resultados iniciais e finais relativos às vantagens da partilha de ideias no trabalho em grupo nas aulas de Espanhol

O gráfico mostra a distribuição das respostas dos estudantes que consideram que quando trabalham em grupo, as ideias de todos são necessárias para serem bem sucedidos, antes e depois da Intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo pouco, 2 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 9 alunos, concordo completamente, 15 alunos; para um total, de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro 1 aluno, concordo muito, 4 alunos; concordo completamente, 10 alunos; para um total de 15 alunos.

Diminui por completo a discordância com a evolução pedagógica o que poderia indicar uma diminuição da competitividade. Os alunos aproveitaram a gestão cooperativa para dar importância à igualdade de oportunidades como estratégia necessária para atingir o sucesso?

Seguimos com a análise da igualdade de oportunidades, começando por abordar a distribuição de conhecimentos.

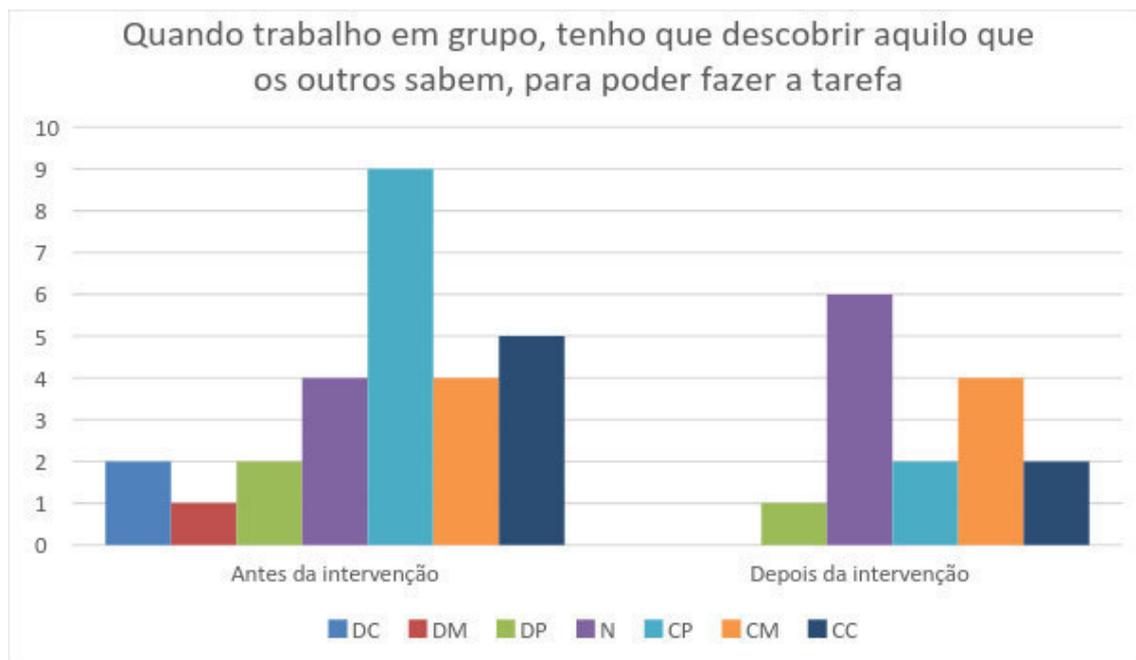


Gráfico48: Comparação dos resultados iniciais e finais sobre a partilha de conhecimentos para a realização da tarefa

O gráfico mostra a distribuição das respostas dos estudantes que consideram que quando se trabalha em grupo é necessário descobrir o que os outros sabem para poder realizar a tarefa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo completamente, 2 alunos; discordo muito, 1 aluno; discordo pouco 2 alunos; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 9 alunos; concordo muito, 4 alunos; concordo completamente, 5 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo pouco, 1 aluno; neutro, 6 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 4 alunos; concordo completamente, 2 alunos, para um total de 15 alunos.

Diminui a discordância ao comentário “quando trabalho em grupo, tenho que descobrir aquilo que os outros sabem, para poder fazer a tarefa” entre o início e o fim da intervenção pedagógica. Pode-se supor portanto que aumentou a preocupação em garantir uma igualdade de oportunidades dentro do grupo para melhorar o alcance ao sucesso.

Seguimos com a abordagem da partilha de conhecimentos entre todos os colegas.

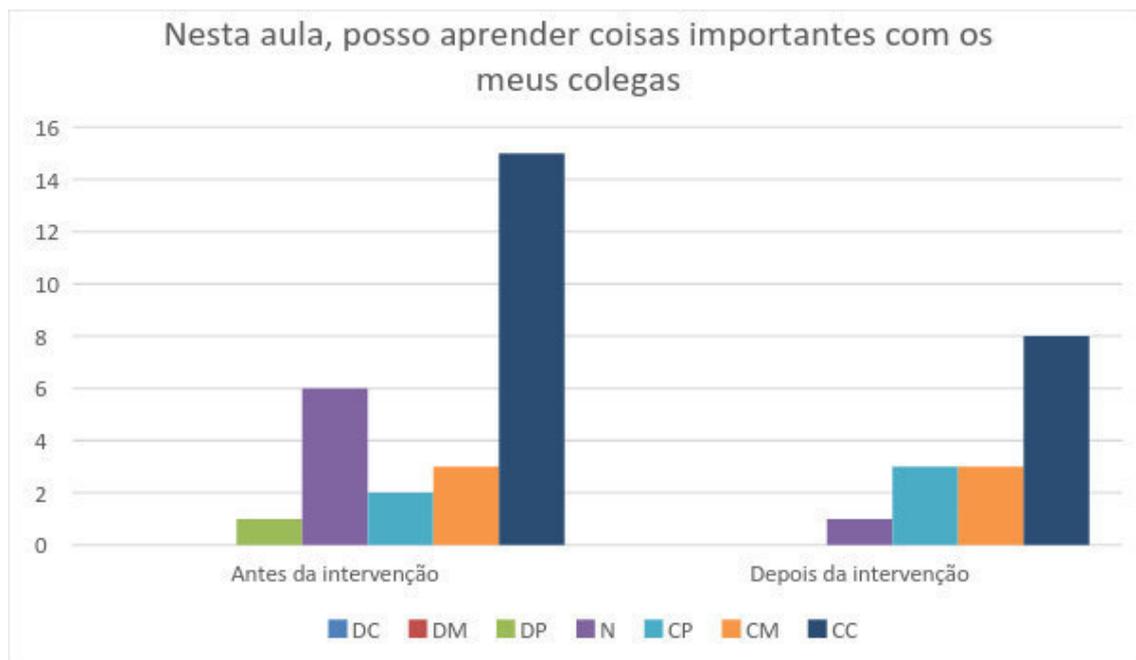


Gráfico49: Resultados iniciais e finais sobre com os colegas da turma.

O gráfico mostra a distribuição das respostas dos estudantes que consideram que, na aula de Espanhol, podem aprender coisas importantes com os colegas, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo pouco, 1 aluno; neutro, 6 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 15 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 15 alunos.

Diminui a discordância ao comentário “nesta aula posso aprender coisas importantes com os meus colegas” com a evolução do processo pedagógico. Pode-se também interpretar isso como um reforço da estratégia da igualdade de oportunidades para alcance do sucesso dentro do trabalho de grupo. Aumenta, portanto, a tolerância à expressão de ideias sobre a realização das tarefas entre todos os membros do grupo.

Seguimos com as respostas dos alunos acerca da distribuição de tarefas no âmbito do trabalho de grupo mas direcionados para a especialização da tarefa.

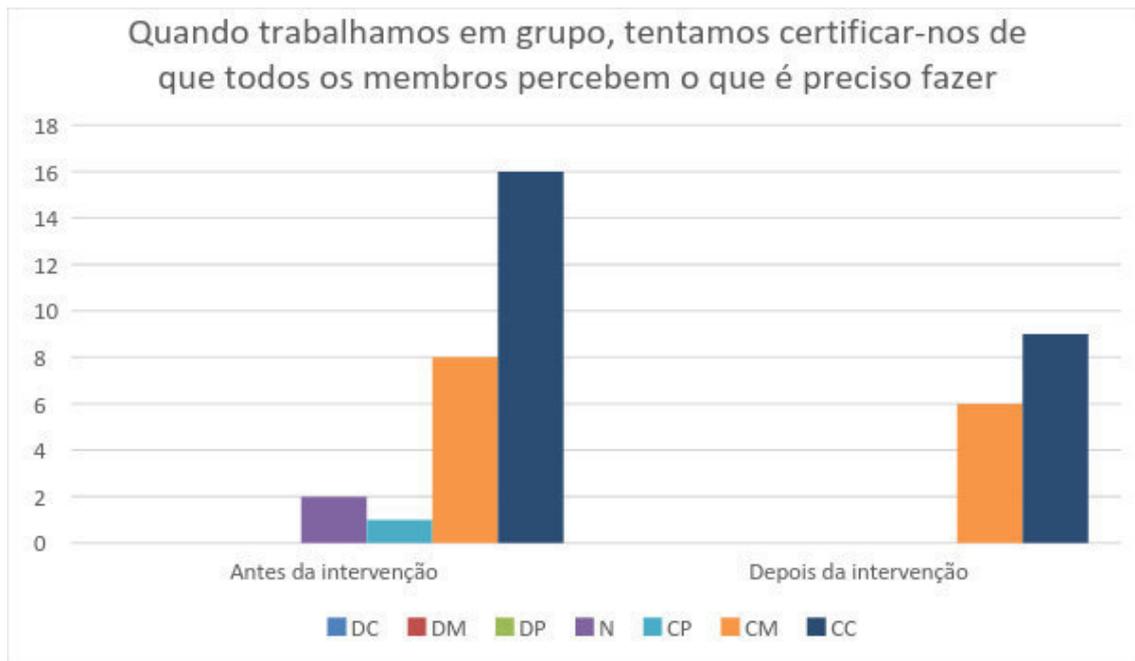


Gráfico 50: Resultados iniciais e finais da percepção de todos os membros de um grupo sobre a realização das tarefas

O gráfico mostra a distribuição da população de estudantes que consideram que no trabalho em grupo deve assegurar-se que todos os membros entendem o que devem fazer, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 8 alunos; concordo completamente, 16 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: concordo muito, 6 alunos; concordo completamente, 9 alunos para um total de 15 alunos.

Diminui a discordância ao comentário “quando trabalhamos em grupo, tentamos certificar-nos de que todos os membros percebem o que é preciso fazer” entre o início e o fim do projeto. Posso, portanto, dizer que entre os alunos aumentou a preocupação de que cada membro se especializa na realização da sua parte da tarefa.

Os alunos tiveram em conta a criação de objetivos de grupo para o reforço da gestão cooperativa?

Avançamos agora para a visualização das respostas dos alunos quanto aos seus objetivos de grupo na realização de um trabalho em grupo e começamos por analisar uma das vantagens.



Gráfico 51: Respostas iniciais e finais sobre a entajuda no seio do grupo sem recurso ao professor

O gráfico 51 mostra a distribuição de estudantes que consideram quando se trabalha em grupo têm a oportunidade de tirar dúvidas entre pares, sem recorrer ao professor, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo muito, 1 aluno; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 6 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 7 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo pouco 3 alunos; concordo muito, 8 alunos; concordo completamente, 3 alunos, para um total de 15 alunos.

Diminui a discordância ao comentário “nos trabalhos de grupo tenho a oportunidade de esclarecer dúvidas entre os membros do grupo sem recorrer ao professor” entre o início e o fim da intervenção. Pode-se dizer então que aumentou o objetivo de recorrer menos ao professor para possíveis ajudas para a realização das tarefas para passar a fazer-se com os membros do grupo.

Os alunos entendem a importância da sua responsabilidade (*individual accountability*) enquanto membro integrante de um grupo na realização do trabalho?

Começamos por ver a ajuda prestada por um membro aos restantes colegas do grupo com o gráfico 52.

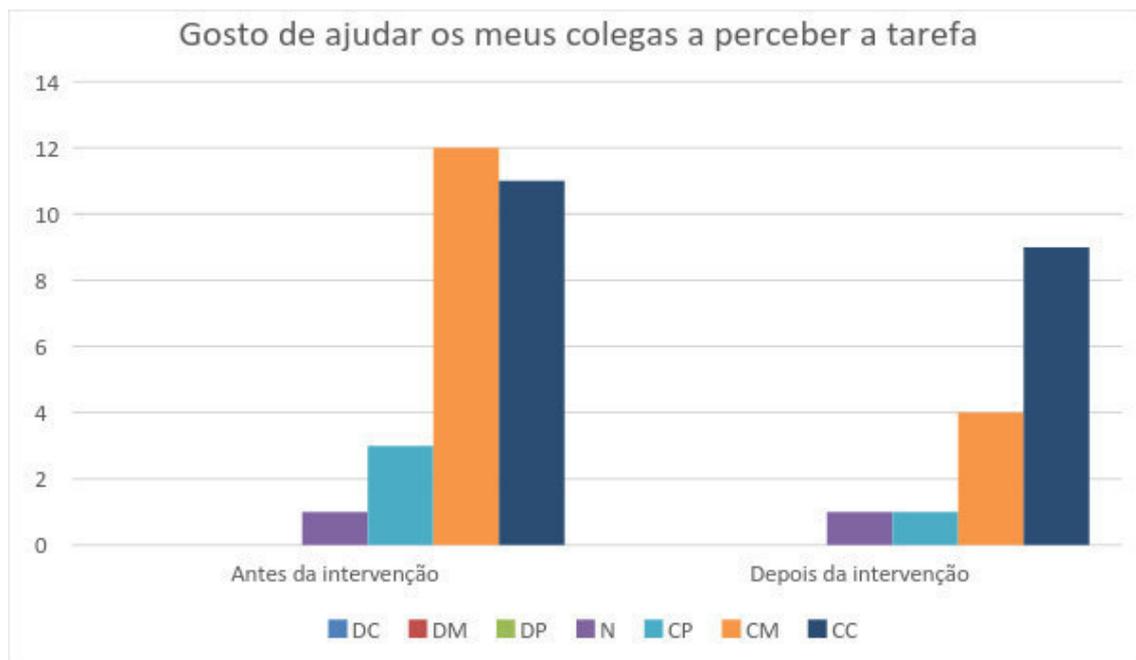


Gráfico52: Resultados iniciais e finais sobre os factores afetivos sobre a realização das tarefas

O gráfico 52 mostra a distribuição de estudantes que sentem que gostam de ajudar os seus pares na compreensão da tarefa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 12 alunos; concordo completamente, 11 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 4 alunos; concordo completamente, 9 alunos, para um total de 15 alunos.

Pode-se concluir que aumentou o gosto em ajudar os colegas em perceber a tarefa.

Outra pergunta possível, num estudo futuro, e de grande interesse seria: Será que considero que os meus colegas me ajudam a perceber as tarefas? Seria interessante ter introduzido esta pergunta para entender como se sente numa situação em que precisa de ajuda, mas considera que nenhum dos membros da equipa está a conseguir ajudá-lo a superar a sua dificuldade.

Seguimos com as respostas dos alunos em relação à classificação dos participantes de um mesmo grupo.

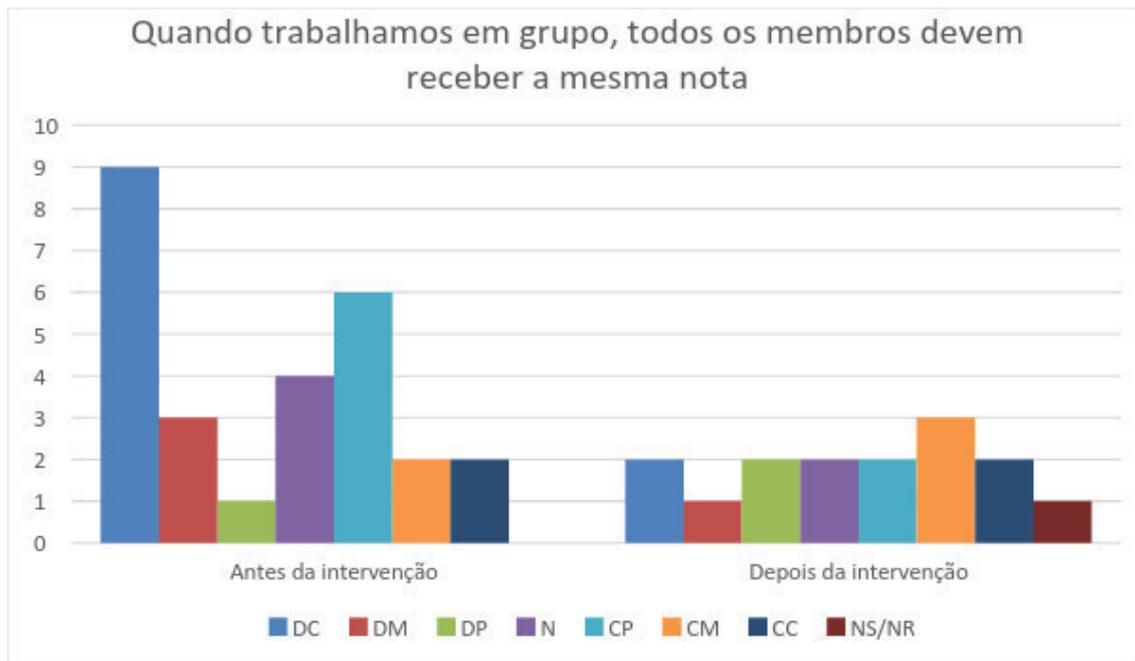


Gráfico53: Respostas iniciais e finais sobre a classificação de todos os membros do grupo

O gráfico 53 mostra a distribuição de estudantes que considera que, quando se trabalha em grupo, todos os membros devem receber a mesma nota, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo completamente, 9 alunos; discordo muito, 3 alunos; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 6 alunos; concordo muito, 2 alunos; concordo completamente, 2 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo completamente, 2 alunos; discordo muito, 1 aluno; discordo pouco, 2 alunos; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 2 alunos, NS/NR, 1 aluno, para um total de 15 alunos.

Vemos que diminui a discordância ao comentário “quando trabalhamos em grupo, todos os membros devem receber a mesma nota” entre o início e o fim da intervenção. Aumenta portanto o objetivo de grupo de que todos se nivelem pela mesma nota no final de uma tarefa.

Avançamos com a análise da troca de conhecimentos no âmbito do trabalho de grupo.

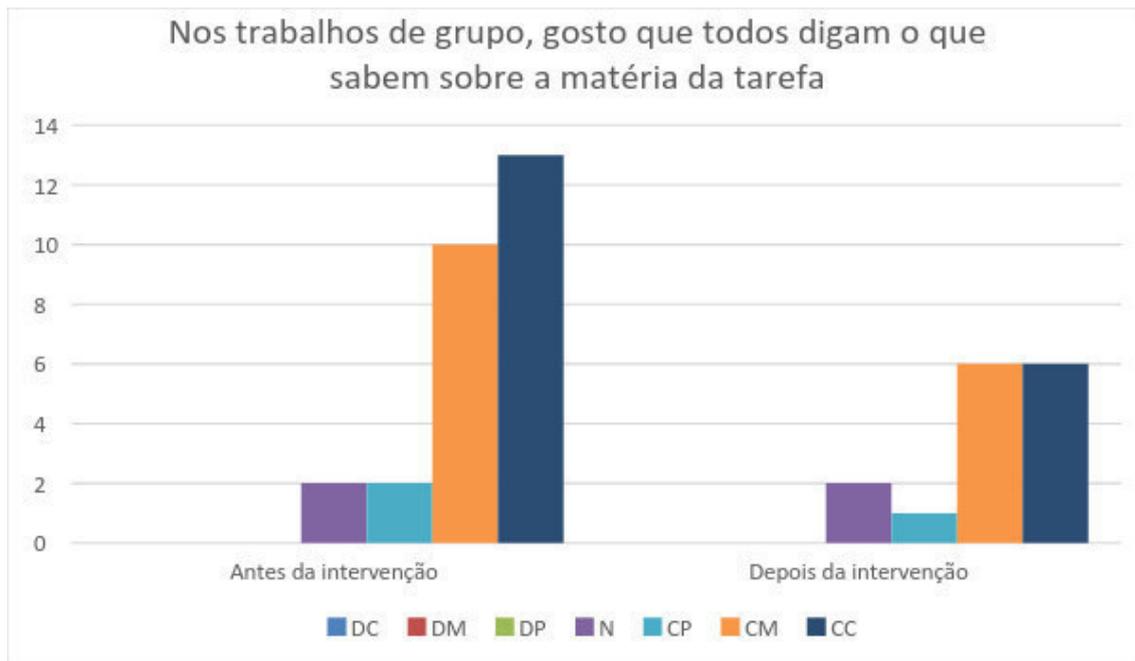


Gráfico 54: Respostas iniciais e finais acerca da partilha de conhecimentos sobre a matéria

O gráfico 54 mostra a distribuição da população de estudantes que considera que, quando se trabalha em grupo, gostam que todos os membros digam o que sabem sobre o assunto da tarefa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 10 alunos; concordo completamente, 13 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro, 2 alunos; concordo pouco, 1 alunos; concordo muito, 6 alunos; concordo completamente, 6 alunos, para um total de 15 alunos.

Podemos considerar que houve uma ligeira diminuição na concordância ao comentário “nos trabalhos de grupo, gosto que todos digam o que sabem sobre a tarefa” entre o início e o fim da intervenção. Pode-se dizer, portanto, que os estudantes não puseram a partilha de conhecimento sobre a matéria como algo importante dentro dos objetivos de grupo.

Seguimos com a observação das respostas dos alunos sobre a vantagem que o trabalho de grupo confere no reforço das questões sócio afetivas.

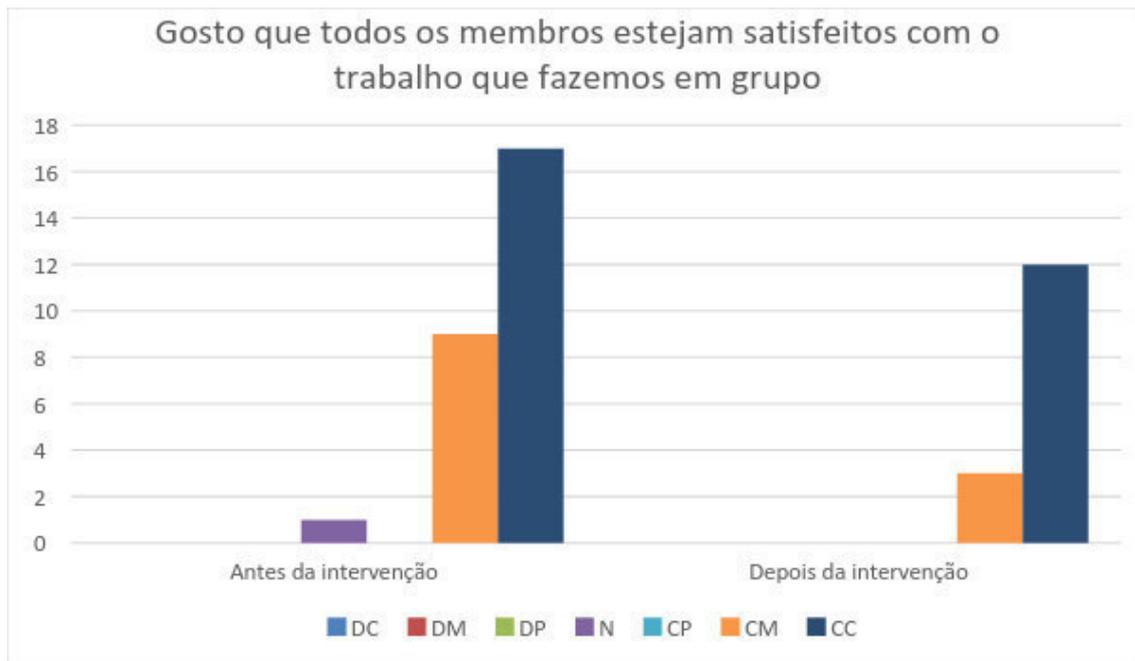


Gráfico 55: Respostas iniciais e finais sobre a satisfação da realização de tarefas em grupo

O gráfico mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando trabalham em grupo, gostam que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo muito, 9 alunos; concordo completamente, 17 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 12 alunos, para um total de 15 alunos.

Houve um ligeiro aumento da concordância ao comentário “gosto que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho que fazemos em grupo.” Uma interpretação possível a este gráfico seria que houve um desenvolvimento na adaptação às necessidades individuais em relação aos fatores afetivos.

Os alunos desenvolveram especializações na realização das tarefas (task specialization) dentro da gestão cooperativa?

Passamos agora à auscultação da dimensão individual, começando por analisar a responsabilidade individual.

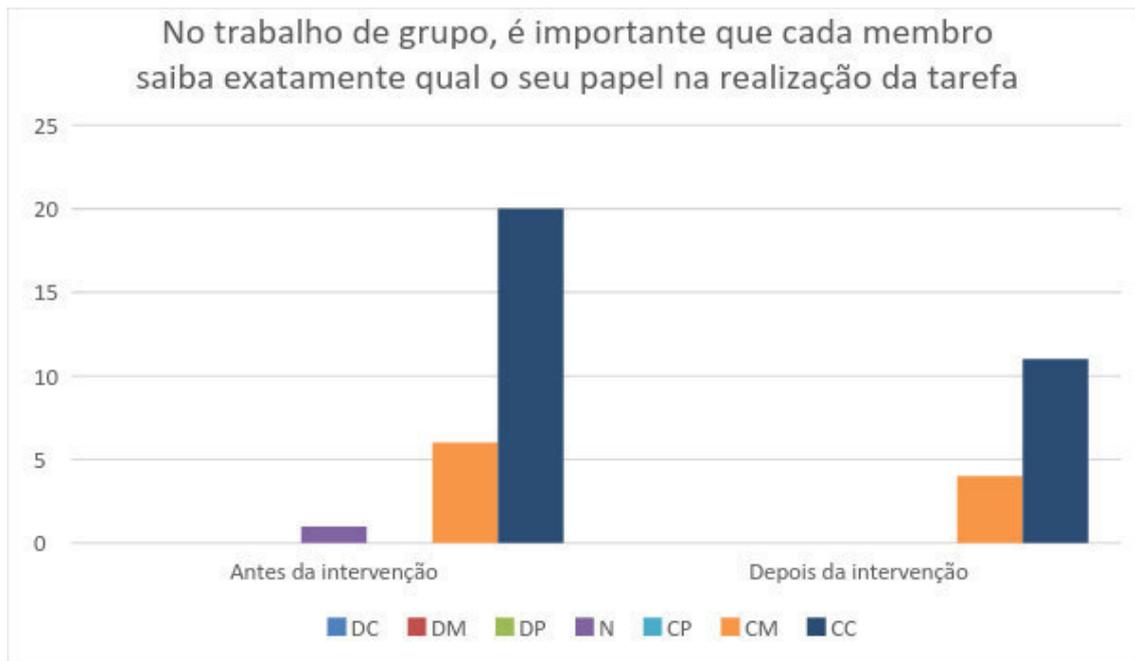


Gráfico 56: Respostas iniciais e finais acerca da percepção de cada membro do grupo sobre a sua tarefa

O gráfico 56 mostra a distribuição de estudantes que consideram que, quando se trabalha em grupo, sabem exatamente o seu papel na realização da tarefa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 1 aluno; concordo muito, 6 alunos; concordo completamente, 20 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: concordo muito 4 alunos, concordo completamente 11 alunos, para um total de 15 alunos.

Vemos que há um ligeiro aumento ao comentário “no trabalho de grupo, é importante que cada membro saiba exatamente qual é o seu papel na realização da tarefa”. Segundo a literatura analisada, sabemos que a interdependência é positiva se a especialização de cada membro na tarefa (a distribuição de trabalho pelos integrantes da equipa) for adequada à expectativas. Posso, portanto, considerar que estas duas componentes da aprendizagem cooperativa tiveram um ligeiro desenvolvimento quando comparadas entre o início e o fim da intervenção.

Seguimos com a análise das vantagens da aprendizagem cooperativa ao nível da resposta às necessidades individuais.

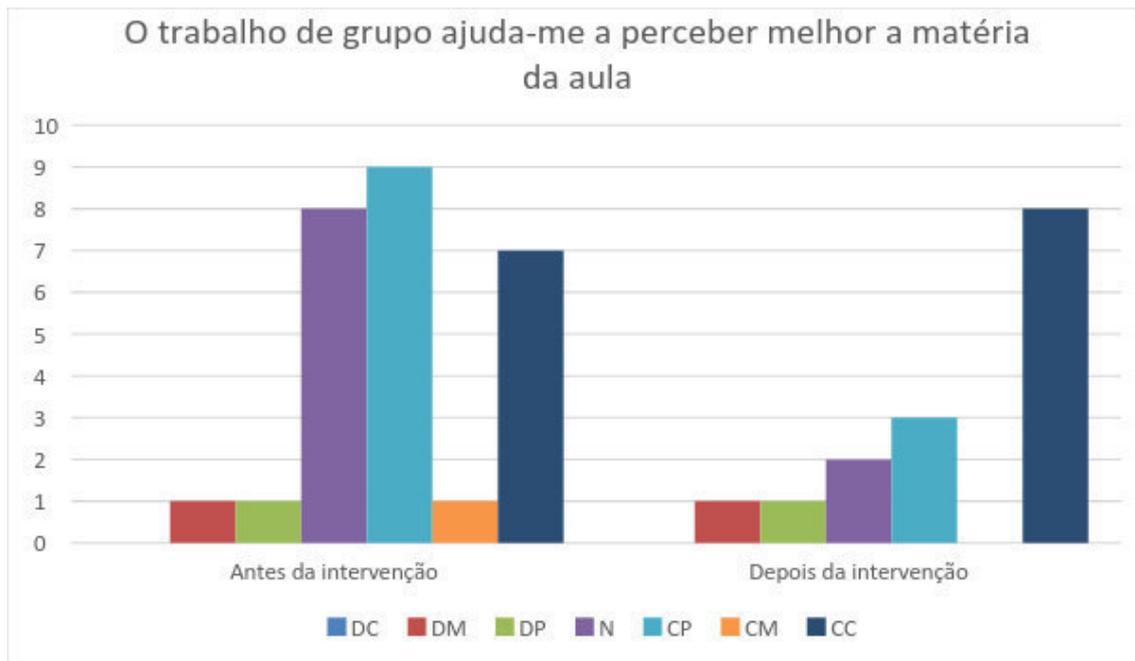


Gráfico57: Resultados iniciais e finais acerca da compreensão da matéria dada na aula depois do trabalho de grupo

O gráfico 57 mostra a distribuição de estudantes que sentem que gostam de ajudar os seus pares na compreensão da tarefa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo muito, 1 aluno; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 8 alunos; concordo pouco, 9 alunos; concordo muito, 1 aluno; concordo completamente, 7 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo muito, 1 aluno; discordo pouco 1 aluno; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 15 alunos.

Vemos que houve um aumento considerável entre o início e o fim da intervenção pedagógica na concordância ao comentário “o trabalho de grupo ajuda-me a perceber melhor a matéria da aula.” Neste gráfico, verifica-se que a maioria dos alunos considera que a aprendizagem cooperativa melhora a aquisição das competências de cada aluno.

Avançamos para a secção de análise do entendimento da especialização de cada membro na realização de trabalhos em grupo, através da vantagem que a aprendizagem cooperativa supõe no desenvolvimento do trabalho em equipa dos alunos.

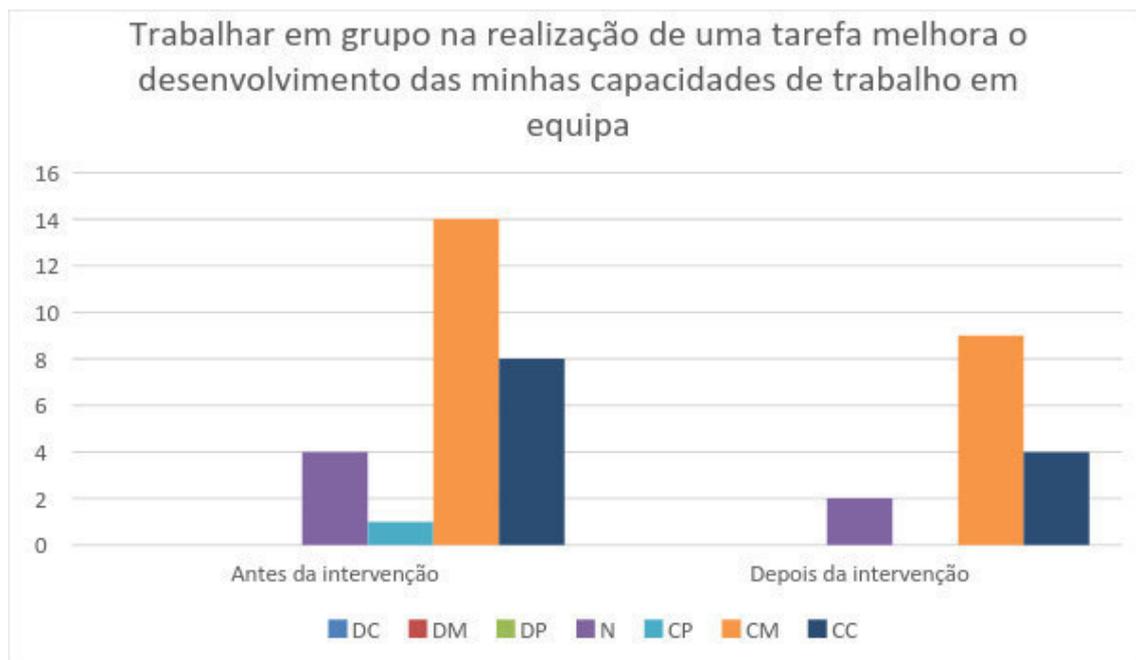


Gráfico 58: Resultados iniciais e finais sobre a percepção do desenvolvimento das capacidades individuais depois do trabalho de grupo

O gráfico 58 mostra a distribuição de estudantes que consideram que trabalhar em conjunto na realização de uma tarefa aumenta o desenvolvimento de suas capacidades de trabalho em equipa, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: neutro, 4 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 14 alunos; concordo completamente, 8 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: neutro, 2 alunos; concordo muito, 9 alunos; concordo completamente, 4 alunos, para um total de 15 alunos.

Não se verificam mudanças significativas por parte dos alunos, entre o início e o final da intervenção sobre a vantagem do trabalho de grupo para o desenvolvimento da cooperação.

A aprendizagem cooperativa aumentou a interação oral na língua-alvo?

Passamos agora à observação das vantagens do trabalho em grupo no desenvolvimento da interação oral.

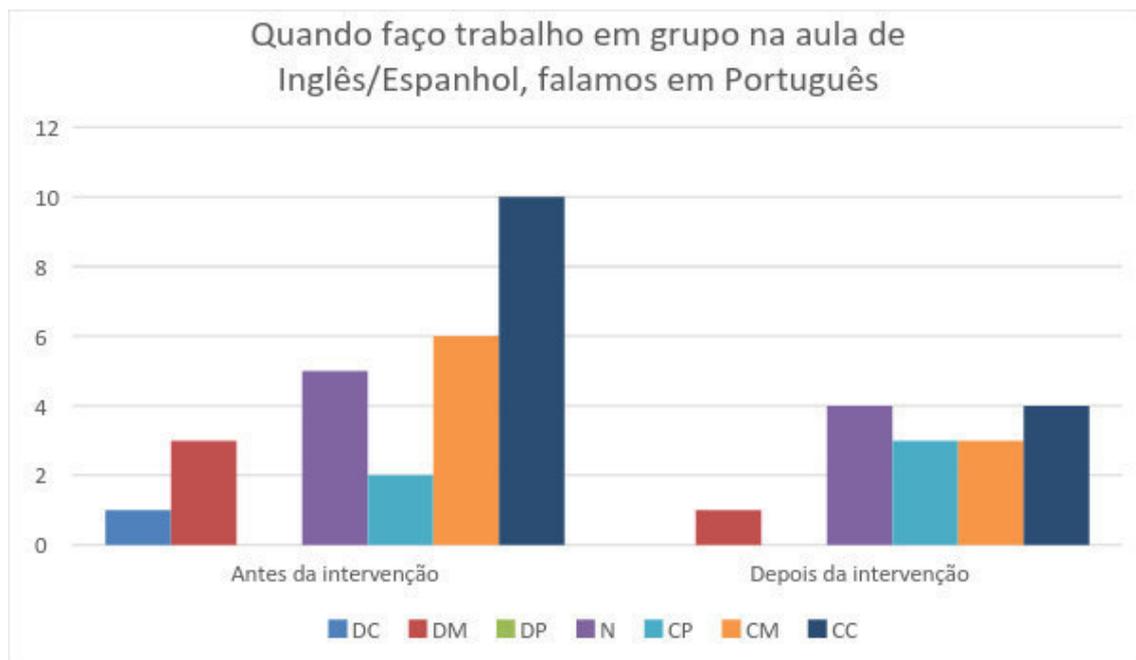


Gráfico59: resultados iniciais e finais sobre o uso do português no trabalho de grupo

O gráfico59 mostra a distribuição da população de estudantes que considera interagir oralmente em português na realização de trabalhos em grupo, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo completamente, 1 aluno; discordo muito 3 alunos; neutro, 5 alunos; concordo pouco, 2 alunos; concordo muito, 6 alunos; concordo completamente 10 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo muito, 1 aluno; neutro, 4 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 3 alunos; concordo completamente, 4 alunos, para um total de 15 alunos.

Em termos de proporcionalidade, existe uma pequena diminuição da discordância ao uso do português na realização de trabalhos em grupo.

Por último, terminamos com as respostas dos alunos acerca da interação oral em contexto de comunicação na língua meta.

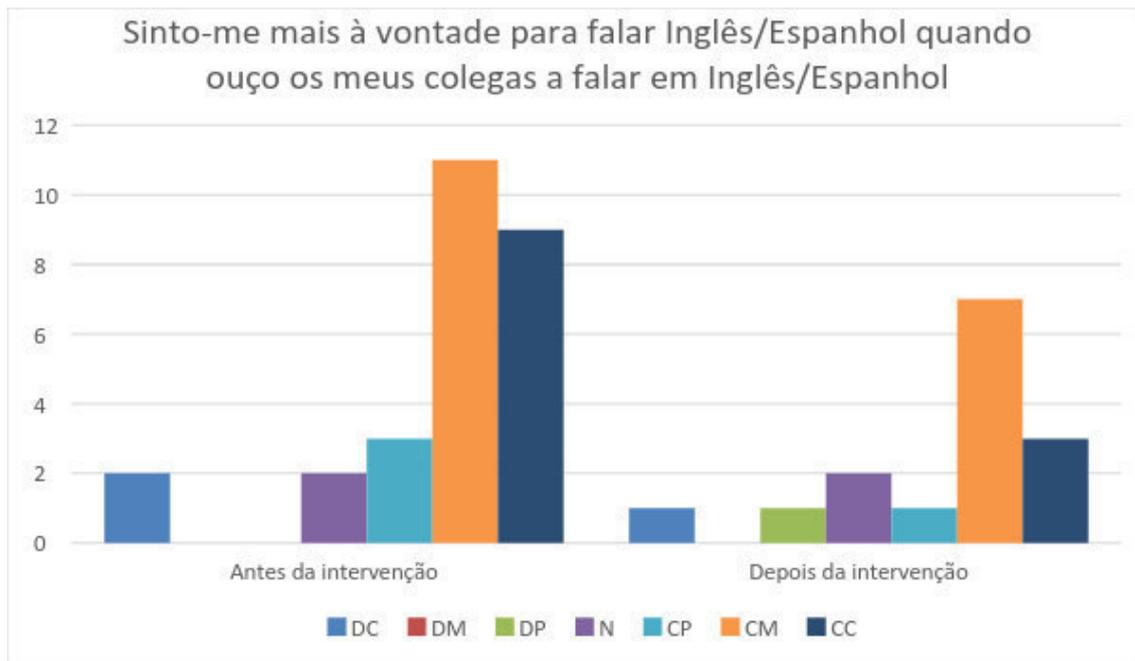


Gráfico60: Resultados iniciais e finais sobre a interação oral em língua estrangeira

O gráfico 60 mostra a distribuição de estudantes que dizem que se sentem mais confortáveis para interagir oralmente em Espanhol caso os colegas se expressem oralmente em Espanhol, antes e depois da intervenção. A distribuição antes da intervenção pedagógica: discordo completamente, 2 alunos; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 3 alunos; concordo muito, 11 alunos; concordo completamente, 9 alunos, para um total de 27 alunos. A distribuição depois da intervenção pedagógica: discordo completamente, 1 aluno; discordo pouco, 1 aluno; neutro, 2 alunos; concordo pouco, 1 aluno; concordo muito, 7 alunos; concordo completamente, 3 alunos, para um total de 15 alunos.

Notamos uma ligeira diminuição nas discordâncias entre o início e o fim da intervenção pedagógica ao comentário “sinto-me mais à vontade para falar Espanhol quando ouço os meus colegas a falar em Espanhol”.

Conclusão reflexiva

A reflexão que faço é modesta e humilde. As limitações da intervenção, com apenas catorze sessões no total, e a minha falta de experiência no contexto de ensino, são notas necessárias para entender esta reflexão. Também é necessário ter em conta o facto do questionário final não ter a mesma participação de respostas como no questionário inicial, o que não me permite retirar conclusões claras sobre a opinião dos alunos antes e depois da intervenção pedagógica. Essa falta de participação justifica-se pela grande carga de trabalhos a que estavam sujeitos os alunos e que os levou a optar por centrarem-se naquilo que se implicava diretamente com a avaliação.

Primeiro, gostaria de tecer algumas considerações sobre o estado atual da partilha de conhecimento: as experiências de vida, a internet e outras ferramentas e vivências dos alunos proporcionam um acesso cada vez mais facilitado aos conhecimentos. Os estudantes não chegam à escola como uma tábua-rasa, mas com opiniões, sugestões e propostas sobre a sua aquisição e partilha de conhecimentos. A aprendizagem cooperativa, segundo a minha perspectiva, implementou-se neste estágio precisamente para criar espírito crítico acerca desses conhecimentos, através das questões e dúvidas por ele suscitadas, de forma a promover massa crítica. Continuando na linha da opinião pessoal, esta estratégia de ensino surge também para criar um diálogo solidário, tolerante e respeitoso para com a heterogeneidade existente dentro das escolas. Tal como Maset (2008, pp. 331-344) e Freire (1977), considero que o diálogo deve sempre direccionar-se no sentido de promover um “profundo amor”, de retirar arrogância, de proporcionar uma busca para além do óbvio, de manter a esperança como horizonte, de cultivar uma atitude crítica, de oferecer uma melhor convivência em comunidade (tanto dentro das culturas próprias como dentro dos contextos interculturais).

Sobre a interculturalidade, Díaz-Aguado (2000, p. 9) acrescenta a esta reflexão, com muita pertinência, que o ritmo acelerado de conhecimentos que tem vindo a ser produzido necessita cada vez mais de:

lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas, garantindo a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração activa num mundo cada dia mais complexo; (...) como um meio para melhorar o respeito pelos direitos humanos (p. 9).

O segundo ponto desta reflexão dirige-se para as escolas do futuro: na linha do pensamento de Gilles (2007, p. 235), penso que a escola deve sempre considerar as suas complexas dinâmicas organizacionais de acordo com os diferentes comportamentos dos alunos. Quanto mais aberta for a escola à grande concentração de conhecimentos dos alunos, mais democratizado estará o ensino e com mais propostas para a resolução de problemas e conflitos. Mas isso não basta: a escola deve envolver, cada vez mais, os alunos na sua organização formal, considerando-os progressivamente como pares dos professores e eliminando assim um fosso atualmente existente, para dar lugar a um companheirismo no processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias cooperativas no estágio surgem, assim, como uma preocupação em manter a boa disposição dentro da aula, forçando a participação dos alunos, no sentido da aquisição e partilha de conhecimentos que tenham sempre como horizonte a convivência saudável com as diferenças sociais.

Infelizmente, o último objetivo não foi concretizado na sua plenitude e, portanto, é difícil, para além dos resultados obtidos ao longo da avaliação contínua (ver 2.4 e 2.4.1.), entender até que ponto se conseguiu aproximar os alunos das realidades antes descritas. Terminei o estágio com a sensação de o ter deixado incompleto, mas com a confiança de ter criado reflexões sobre a importância de manter uma mente aberta, tanto para a interculturalidade como para a própria vida. No entanto, quero ressaltar que num espaço tão curto de tempo, os instrumentos devem ser pensados de forma a conter poucas variáveis analisando assim algo concreto e não tudo o que se abordou. Como se trata de uma primeira experiência, pretendia-se aplicar na intervenção pedagógica todos os componentes encontrados na literatura. Parece-me correto aprofundar a teoria mais que se puder, sem prejuízo de concluir uma avaliação final da intervenção que demonstre muita preocupação em entender as estratégias da cooperação em detrimento dos resultados que estas possam atingir.

As alunas e os alunos foram sempre o meu foco principal de atenção, tendo sido sempre a eles e a elas que recorri para me livrar de impasses na planificação das aulas e na criação de materiais. Considero que o meu estágio foi mais como aluno do que como professor, uma vez que levei comigo uma carga de conhecimentos maior do que o saber que lhes fui transmitindo ao longo das sessões. A eles, deleguei sempre o poder de estabelecer acordos dentro dos grupos, de forma a sentirem-se responsabilizados pelas suas decisões, tal como propõe Gillies (2009, p. 936).

Em relação ao ensino das línguas estrangeiras dentro do estágio: por idiossincrasias desta primeira experiência, os materiais por vezes ficam aquém do expectável (i.e. erros de linguagem e erros de formatação). Uma leitura atenta à produção de materiais nem sempre é suficiente para evitar que estes sejam entregues sem qualquer falha.

Reportando-me uma vez mais às dificuldades sentidas no estágio, vejo que as maiores dificuldades em cumprir o projeto se prenderam com a verificação das estratégias aplicadas, especialmente pelo facto de alguns alunos não terem entregado as fichas de autocontrolo e do questionário final e também pelo carácter limitado da intervenção pedagógica, como já havia referido. Estas questões dificultam uma avaliação precisa do impacto da aprendizagem cooperativa nos alunos.

Por último, talvez seja interessante pensar no que se pode fazer daqui para a frente, enquanto professor:

Manter, com os alunos, um registo humorístico que promova o bem-estar dentro da sala de aula, para que esta seja vista como um espaço de aprendizagem não-forçada e conduzida com a cooperação entre o professor e os alunos (e entre os próprios alunos).

- Equilibrar a participação dos alunos, para que todos sintam que têm direito a expressar-se, tal como os outros estudantes.
- Melhorar as estratégias cooperativas, de modo a incrementar nos alunos a necessidade de se apoiarem nos outros para progredir na sua prestação individual como estudante, e combiná-las com os restantes professores da turma, para uma aplicação mais eficiente.
- Manter as propostas de trabalho para os alunos restritas à sala de aula, de maneira a evitar a não entrega de tarefas e de outras produções que o professor proponha aos alunos.
- Melhorar os instrumentos de interpretação da intervenção de forma a não produzirem tantas variáveis num espaço tão limitado de tempo.
- Melhorar a avaliação da cooperação entre alunos.

Aliados a estes pontos, Etienne et al. (2006) consideram que o envolvimento do professor na aprendizagem cooperativa deve implicar:

1. “constantly improving – individually and co-operatively, and in collaboration with the pupils – the material organization and the community life of the school;
2. Letting all pupils engage in work and play that meets their inclinations and vital needs as much as possible;
3. Eventually directing and efficiently helping workers who are having trouble, with neither bad temper nor useless scolding;
4. Finally, assuring the constant reign of all-powerful and harmonious work at school (1993, pp. 415-6)”.

Resumindo, terei sempre a preocupação de manter um horizonte de constante reflexão crítica para melhorar cada vez mais a minha intervenção pedagógica.

Referências bibliográficas

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en la aula*. Barcelona: Graó.

Caron, A.H., Caronia L., Hwang, J., Brummans, B. et al. (2010). *National Study on children's Television Programming in Canada*. Youth Media Alliance.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acesso em: 23 Nov. 2014.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Donaire, I., Gallardo, J. & Macías, S.(2006). *Nuevas metodologías en el aula: Aprendizaje cooperativo*. *Práctica Docente*, 3, 1-10.

Etienne, R., Verkest, H., Freitas, L. & Meciar, M. (2006). *Developing practice-based research for co-operation and co-operative learning*. Londres: CiCe.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol: Nível de iniciação*. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro Cr/Downloads/espanhol_inic_10 (6).pdf>. Acesso em: 23 Nov. 2014.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Gillies, R. M. & Boyle, M. (2009). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*. 26(4): 933–940.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ Acceso em: 23 Nov. 2014.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Uma Pedagogia Para a Autonomia na Europa - Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

Johnson, D. W. et al. (1984). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. United States Of America: Edwards Brothers, Inc.

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. Califórnia: Kagan.

Landone, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 16.

Lantolf, J. P. (Ed.) (2004). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D., & Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

Lima, C. (2010). A Relação Afetividade-Aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. *Educação Fundamental*, 13, 1-13.

Lopes, J., Leite, C., & Rodrigues, C. (2008). "I Can Speak English!". In F. Vieira (Org.), *Cadernos GT-PA, n° 5* (pp. 13-16). Braga: Universidade do Minho.

Mandel, S. M. (2003). *Cooperative Work Groups*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & Iddings, A. C. D. (Ed.) (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Moreira, G. G. et al. (2001). *Programa de Inglês: Nível de Continuação*. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro Cr/Downloads/ingles_10_11_12_cont (2).pdf>. Acesso em: 23 Nov. 2014.

Nakagawa, J. (2004). Individual Differences and Teaching Style. *TESL Reporter* 37(1), 42-56.

Nunan, David (Ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Glasgow: Cambridge University Press.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Slavin, R. E. (1989). *School and classroom organization*. Routledge. Hertz-Lazarowitz (1992).

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.

Vidal, E. L. et al. (2005). *Hablar en clase. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar* (vol. 31). Barcelona: Graó.

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial e final

A Aprendizagem Cooperativa nas aulas de língua estrangeira

Este questionário serve para conhecer os teus gostos em relação ao trabalho em grupo dentro da sala de aula. Clica apenas na opção que te parece mais adequada nas respostas de escolha múltipla.

**Required*

Disciplina * Inglês Espanhol

Idade *

Sexo * Masculino Feminino

Estou a fazer esta disciplina pela primeira vez * Sim Não

Gosto muito desta disciplina Discordo completamente Discordo muito
 Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Considero-me melhor a falar escutar escrever nenhuma das anteriores

Penso que quando trabalho sozinho, tenho melhor aproveitamento nas tarefas
 Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro
 Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Gosto de partilhar ideias e materiais com os meus colegas. Discordo completamente
 Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito
 Concordo completamente

O trabalho de grupo aumenta a facilidade e a rapidez na realização das tarefas.
Discordo completamente ***Discordo muito*** ***Discordo pouco*** ***Neutro***
Concordo pouco ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Quando trabalhamos em grupo, as ideias de todos são necessárias para sermos bem-sucedidos. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito*** ***Discordo pouco***
Neutro ***Concordo pouco*** ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Quando trabalho em grupo, tenho que descobrir o que os outros sabem, para poder fazer a tarefa. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito*** ***Discordo pouco*** ***Neutro***
 Concordo pouco ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Nesta aula, posso aprender coisas importantes com os meus colegas. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito*** ***Discordo pouco*** ***Neutro*** ***Concordo muito***
 Concordo pouco ***Concordo completamente***

Nos trabalhos de grupo, tenho a oportunidade de esclarecer dúvidas entres os membros do grupo, sem recorrer ao professor. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito***
Discordo pouco ***Neutro*** ***Concordo pouco*** ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Quando trabalhamos em grupos, tentamos certificar-nos de que todos os membros percebem o que é preciso fazer. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito***
Discordo pouco ***Neutro*** ***Concordo pouco*** ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Quando trabalhamos em grupo, todos os membros devem receber a mesma nota. ***Discordo completamente*** ***Discordo muito*** ***Discordo pouco*** ***Neutro***
Concordo pouco ***Concordo muito*** ***Concordo completamente***

Nos trabalhos de grupo, gosto que todos digam o que sabem sobre a matéria da tarefa.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Gosto que todos os membros estejam satisfeitos com o trabalho que fazemos em grupo.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

O trabalho de grupo ajuda-me a perceber melhor a matéria da aula.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Trabalhar em grupo na realização de uma tarefa melhora o desenvolvimento das minhas capacidades de trabalho em equipa.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Gosto de ajudar os meus colegas a perceber a tarefa.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

No trabalho de grupo, é importante que cada membro saiba exatamente qual o seu papel na realização da tarefa.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Quando faço trabalhos em grupo na aula de inglês/espanhol, falamos em português.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Sinto-me mais à vontade para falar inglês/espanhol quando ouço os meus colegas a falar em inglês/espanhol.

Discordo completamente Discordo muito Discordo pouco Neutro Concordo pouco Concordo muito Concordo completamente

Anexo 2 – Materiais “Magnifying Newspapers”

Worksheet 1 Magnifying newspapers

Take a look at the newspaper below. Match the following words to the numbers in the newspaper.

- Caption ___
 Sub-heads ___
 Pic ___
 Headline ___
 Ad ___
 Author ___

Section: GDN BE Pa: Ge1 Edition Date: 15/03/07 Edition: 91 Zone: S Sent at 6/3/2015 20:17 cYam: Genta black

Spring breakout
 In bloom Winter blues? Sweet violets are the perfect pick-me-up

Diamonds in the ruff
 Britain's most heroic dogs caught on camera

Holy guacamole!
 The season has turned. Time for bold new flavours

Pinet
 Family review
 The guide
 Family sport
 Money

all in weekend

£3.50 (UK, Ireland, E, S, O)
 Saturday 07/03/15
 Published in London
 and Manchester
 theguardian.com

Newspaper of the year
 Winner of the
 Pulitzer prize

the guardian

1 PM: no turning back on free school drive

2 Cameron to give a green light to expand controversial programme by 153 schools

3

4 Holi go brightly

Global crisis
 Why we put the climate on the cover

Alan Rusbridger

weekend
 Exclusive interview
 Ed Milliband on
 New Labour's errors,
 trouncing his brother
 David and
 why being
 decent
 isn't weak

5

David Cameron is planning to announce a dramatic expansion of the controversial free school programme on Monday by proposing that a further 153 free schools be opened this year at parliament, according to a draft of his speech passed to the Guardian.

The prime minister will also announce that several of these schools will open in the summer of 2016 if the Conservatives are elected, as he demonstrates a determined intent not to slow down on probably the most disputed part of his party's school programme.

According to the draft speech, Cameron will say: "Academies and free schools are essential to the good and outstanding free schools that do not just help the performance of their pupils, but pupils in surrounding schools."

Free schools have been opened in middle-class areas where there is little provision for a new school place, and there have been questions about the quality of these schools, which may even have lowered standards in surrounding areas.

Free schools are now partly making, in dependent, state-funded schools run entirely outside the control of local authorities. Just over 249 free schools were operating in 2014-15.

The speech is also notable for a change in tone on living standards, remarking that it has been pursued by Ed Milliband, in

which Cameron makes repeated admissions that times are tough and fragile for families, rather than boast about a wage increase under the coalition.

The prime minister will say: "For too long family budgets were attacked from every angle. Parents felt hounded at the till, ripped off at the petrol pump, robbed in family restaurants and fathers were left with one thing: 'inequality'."

Significantly, the coalition lost for the draft speech includes Michael Gove, the former education secretary who is now the party's chief whip, but not Nicky Morgan, the current education secretary.

There has been repeated suggestions that Gove is still not convinced of the Conservative's school policy even though he was asked to give a vote in the last referendum. Gove was the architect of the free school programme but there is no suggestion Morgan disapproves of it either.

The coalition has also included key Conservative MPs who have been vocal in their opposition to the plan, such as William Hague, the Conservative MP charged with writing the party manifest.

The shadow education secretary, Tessa Jowell, said: "Instead of focusing on the need for more primary school places, David Cameron's government has spent £2.4bn on free schools in areas that already have enough school places. The result is a 200% increase in the number of infants taught in classes of over 30."

A report from the centre-right think-tank Policy Exchange on Monday is expected to challenge the idea that free schools are making inroads, and is expected to give Cameron the research he needs to push ahead with the reform.

The commitment to a continued free school programme is part of Cameron's budget for the budget in March, which he promises will give security to families in every town or city there.

Cameron will claim free schools do not just raise the performance of their own pupils but of those in surrounding schools, saying he wants to give them the freedom to "revolve". "Academies more children are getting a good or outstanding education thanks to our reforms."

Adding that he is "delighting" in an "extraordinary and extraordinary" performance, "We are going to dramatically expand the free school programme... I don't I am announcing 48 new ones and I am saying that if you vote Conservative it won't be closed in the next parliament, providing you vote on good schools."

A girl in Dhaka, Bangladesh, celebrates the festival of Holi, the Hindu festival of colour that marks the onset of spring. Photograph: Rajar Sham Shome/Globe

Journalism tends to be a rear-view mirror. We prefer to deal with what has happened, not what lies ahead. We focus on what is conventional and in full view over what is ordinary and hidden.

February, at a time, we are more interested in the man who bites a dog than the other way round. But even when a dog does plant its teeth in a man, there is at least something new to report, even if it is not very remarkable or important.

There may be other extraordinary and significant things happening, but they may be occurring too slowly or invisibly for the impatient ink-wick of the newsmen or to match the attention of a hounded reader.

Even more complex, there may be things that have yet to happen. If it is not yet news, it is in the realm of prediction and fiction. It is difficult for a newsmen to do this.

For these and other reasons, change to the top of the news list. They may be happening too slowly for the newsmen's speed for most readers.

Yet these events that have still to materialise may affect everything newsmen have had to cover over the past troubled century. There may be added catastrophes just around the corner. But that of knowledge, not news, will have gone to live itself on any front page in the future.

With the newsmen's changing majority of scientists were a big and big in the air, they tend to be ignored. In this new warning too similar to the last? It is all too frightening to contemplate? Is a collective shrug of fatalism the only rational response?

The climate threat features very prominently on the front page of the Guardian even though nothing exceptional happened today. It will be there again next week and the week after. You will, I hope, be reading a lot about our climate over the coming weeks.

The reason for this is personal. I've been a full-time reporter for 20 years of editing the Guardian. Over Christmas I tried to ask myself whether I would have any regrets once

Continued on page 2 >

Continued on page 2 >

Let's analyse these different front pages (above and below). What do you find different between these two (*The Guardian* and *The Sun*)? Analyse it taking in consideration the headline, the sub-head, the author, the pic, the authors and the ads.

Try to guess if the following papers are broadsheet or tabloid.

THE Sun

Monday, May 20, 1991 25p

World Wide What?

COMPUTER 'WEB' TO CHANGE BILLIONS OF LIVES (YEAH, RIGHT)

A BRITISH computer geek's brain-wave could be one of the greatest inventions ever, it was claimed last night.

Tim Berners-Lee, 35, has enabled computer users to see documents and pictures made available by others in "cyberspace". He uses the "Internet" system, which so far only

By DOT COMME
links academics but could eventually include anyone. Berners-Lee, who works at a nuclear research base near Geneva, calls his idea the "World Wide Web". One scientist said: "This could be huge. The idea of strangers worldwide sharing ideas instantly is mind-boggling." But another sneered: "They said Sinclair's C5 would change the world. Now you'd struggle to give one away."
Riddle of 'E' mail - Page 8



Web feat... Berners-Lee

SHE'S IN OR-BRIT



She's a star... Helen, ringed, boards the Soviet craft last night

Girl from Mars is our first astronaut

BRAVE Helen Sharman was enjoying being the first Briton in space yesterday after blasting off in a Soviet rocket. Helen, 27, a chemist for sweets giant Mars, is also the first non-American or Soviet spacewoman in history. The

Sheffield lass will spend eight days on the Mir space station. She won her place on the mission in a radio contest which 13,000 people entered — and spent 18 months training for it at Star City in the Soviet Union. *Wish You Were Mir - Pages 6&7*

THE TIMES

Max 10C, min -2C

Tuesday March 1 2011 | thetimes.co.uk | No 70195

£1

Britain ready to use force to free Libya

Cameron says Gaddafi's regime is illegitimate

Deborah Haynes, Sam Coates, Michael Evans

Britain and its Nato allies are making plans to send warplanes to Libya and arm rebels as Western determination hardens to force out Colonel Muammar Gaddafi and prevent a humanitarian disaster.

Going further than any world leader, David Cameron said yesterday that he had ordered General Sir David Richards, the Chief of the Defence Staff, to work on how to impose a no-fly zone in Libyan airspace. Fighter jets would shoot down any encroaching Libyan aircraft to stop Colonel Gaddafi from bombing his own people.

Mr Cameron insisted that further violence would not be tolerated and did not rule out the possibility of Nato sending ground troops. "It is clear that this is an illegitimate regime that has lost the consent of its people. My message to Colonel Gaddafi is simple: Go now, the Prime Minister told the Commons in a special statement.

"We do not in any way rule out the use of military assets. In that context, I have asked the Ministry of Defence and the Chief of the Defence Staff to work with our allies on plans for a military no-fly zone." However, as the



The RAF's Eurofighter Typhoons may be used to help police any no-fly zone

MoD struggles to save an extra £1 billion over the next year, Britain's ability to take a leading role is in doubt. The economising could lead to a further reduction in ships, jets and personnel — areas already hit in the autumn's defence review, which left the UK without an aircraft carrier to contribute to any Nato push on Libya.

The United States is also swinging into action, repositioning a number of its warships, including an aircraft carrier, and fighter planes. Some 2,000 US Marines are heading for the Mediterranean. France is similarly examining a range of "military solutions" for

the crisis. The build-up came as an increasingly isolated Colonel Gaddafi accused Western nations of abandoning his Government in its fight against terrorists and said that the United States was not a global policeman.

Demonstrating his desire to stay and fight, his forces launched a counter-attack in the rebel-held east of Libya yesterday. They conducted airstrikes on a munitions dump close to the second city of Benghazi and recaptured a town in a high-risk strategy that will increase pressure on the West to act. Colonel Gaddafi boosted his defences in Tripoli, but his security forces failed to crush all protests in the capital.

International pressure increased when the US Treasury announced that it had frozen at least \$30 billion in Libyan government assets — the largest blocking under any sanctions programme. The European Union also imposed travel bans and an asset freeze on 26 leading figures in the Libyan regime, including Colonel Gaddafi.

But it is military intervention from the West that could be decisive. Military sources said that Britain had a number of Eurofighter Typhoon jets to help to police any no-fly zone. Unable to fly from sovereign ships, however, the aircraft would have to take off from a British base in Cyprus, some 1,800 miles away from Libya, or from a closer Nato airstrip in southern Europe, possibly in Italy.

Mr Cameron said that another option to counter the regime was to arm rebel groups. He also indicated that he would send ground troops to Libya if necessary, although a Downing Street source said that this was not their preferred option. A limited reserve force is available should ground troops be required. It was

Continued on page 8, col 4



Colin Firth accepts his Best Actor Oscar for his role as George VI in *The King's Speech* at the Academy Awards in Los Angeles. News, pages 4, 5; times2

Firth's Oscar crowns big night for Hollywood Brits

LSE launches investigation

David Brown

Colonel Gaddafi's son is being formally investigated over claims that he plagiarised his PhD thesis, which was signed off by a prominent Labour peer. The London School of Economics said it was also aware of allegations that Saif al-Islam Gaddafi used a ghost writer for the thesis, examined by Lord Desai.

The LSE ruling council will today discuss the future of a £200,000 donation from Mr Gaddafi as part of a £1.5-billion pledge after he was awarded his doctorate in 2008.

He was the key link between Tripoli and London, boasted that Tony Blair was a "good friend" and has been a guest of the Duke of York at Buckingham Palace. News, page 10

Discuss with the members of your group the different characteristics between Broadsheets and Tabloids and complete the following chart.

<i>Newspapers</i>	<i>Broadsheet</i>	<i>Tabloid</i>
<i>Headline</i>		
<i>Sub-head</i>		
<i>Author</i>		
<i>Pic</i>		
<i>Caption</i>		
<i>Ad</i>		
<i>Other notes of interest</i>		

Read the following extract from an article and answer the questions below. (to be divided between groups)

(...)

Protesters set off from Lincoln's Inn Fields and headed for Westminster to hear from speakers including the Green party MP Caroline Lucas and the head of Greenpeace UK John Sauven.

(...)

[Caroline] Lucas said (...) "It's time to stand up against those determined to burn the last drops of oil and gas and be confident in our power to build a better future," she said.

(...)

She said there had been a failure of political leadership: "It's a refusal on the part of most politicians to stand up to fossil fuel lobbyists, listen to the scientists, and act in the public interest."

"It's not nine months to pressure our leaders to act. We have nine months to act ourselves. Nine months to become the leaders we need. To lead from below, from the streets, from the neighbourhoods, from the smallest towns to the biggest cities," the author [Naomi Klein] said.

(...)

Leila Wilmers, 30, who attended the rally, said both government and big business needed to do more than “just telling people to switch their lightbulbs off and so on”.

Andrew Musser, 30, a physicist at Cambridge University, said: “The government policy is quite bizarre. They say they’re concerned about the environment but then they propose wide-scale fracking. I think they need to move to renewable energy, particularly hydropower and solar power.”

What do you think the subject of the article is? _____

What headline would you give it? _____

Do you think is it from a tabloid or a broadsheet newspaper? Why?

In groups, summarise the content of the article. Then, elect a representative to present your summary to the rest of the class.

Create your own front page. Choose which members of the group will be dealing with the different tasks needed to accomplish the front page work.

Group members responsible for the headline: _____

Group members responsible for the sub-head: _____

Group members responsible for the author: _____

Group members responsible for the front-page article: _____

Group members responsible for the pic and caption: _____

Group members responsible for the ad: _____

Anexo 3 – Materials Magic Box

Worksheet 2

The magic box

Look at the comic strip below and comment on what happened to Calvin and why.



How many hours do you spend every day in front of the TV?

Read the text below:

The Good Things About Television

Television is an inescapable part of modern culture. We depend on TV for entertainment, news, education, culture, weather, sports—and even music, since the advent of music videos.

With more and more ways of viewing TV available, we now have access to a plethora [a large number of] of both good quality and inappropriate TV content. In this crowded television environment, the key is to provide young children with a guided viewing experience and to model and teach them the critical thinking skills they need to be active, engaged viewers.

Television offers lots of benefits to kids:

Because of its ability to create powerful touchstones [a test or criterion for determining the quality or genuineness of a thing; i.e. Good service is one touchstone of a first-class restaurant], TV enables young people to share cultural experiences with others.

TV can act as a catalyst to get kids reading—following up on TV programs by getting books on the same subjects or reading authors whose work was adapted for the programs.

Television can teach kids important values and life lessons.

Educational programming can develop young children's socialization and learning skills.

News, current events and historical programming can help make young people more aware of other cultures and people.

Documentaries can help develop critical thinking about society and the world.

TV can help introduce youth to classic Hollywood films and foreign movies that they might not otherwise see.

Cultural programming can open up the world of music and art for young people

Caron, Andre et al. A National Study on Children's Television Programming in Canada. Centre for Youth and Media Studies, Universite de Montreal, 2009

According to the text, are the following sentences true or false?

Television is losing its importance in our culture.

This article is mainly concerned with adults and their addiction to television.

Television could help to increase critical-thinking.

If TV says so it must be true.

We can learn through television thanks to educational programs and documentaries.

TV helps us to be updated on what is going on in the world due to the news.

Television blocks the spread of other forms of cultural expression such as music.

Read the questions below. The author came up with some questions to help us to choose good programming for children on TV. Unfortunately, the answers are mixed up and you need to match them to each question. With your group try to find the correct answer to each question.

How to choose good TV

Does the program encourage children to ask questions, to use their imaginations, or to be active or creative?

How does this program represent gender and diversity?

How commercialized is this program?

What are the common themes and topics in this program?

What emotional effect will this program have on children?

Television watching doesn't have to be passive. It can prompt questions, kindle curiosity, or teach activities to pursue when the set is off.

Watch a few episodes of the program to see the common themes and storylines. What characteristics are shown in a positive or negative light? Which behaviours and activities are rewarded, and which are punished? What does the show suggest is important, valued or desirable?

Consider that children will often have different emotional reactions than adults. Things which we consider to be normal elements of drama, such as conflict between characters or putting characters in jeopardy, can be distressing for very small children. Also, all children are different: don't assume that a child will be able to

handle content because you watched it at their age or because siblings or classmates have watched it without incident. (...)

Young children believe that television reflects the real world. To not see people like themselves—in race, ethnicity, or physical ability, for example—may diminish their self-worth, and not seeing people different from themselves may lead to a distorted view of the world as well. Beyond the simple presence or absence of diversity, it's important to look at how different people are portrayed.

Some children's programs are designed to act as extended commercials for related merchandise. While this is often true from the outset, in other cases the merchandising may not appear until the show is successful – which can lead to a situation where the “tail wags the dog” as the marketing becomes more important than the program itself, and hurt the quality of the show.

Listen to the KETK piece of news on a study about the health problems related to television: <https://www.youtube.com/watch?v=I-RkFDrFhF8>

According to what you have heard, complete the following sentences:

The average American watches an average of _____ hours a day of television.

A bad habit associated to too much television can be _____.

Experts are concerned with people wasting too much time in front of the _____.

TV promotes a _____ lifestyle.

Television can lead to certain diseases such as (name at least three) _____

Too much of anything is _____.

In groups, complete the chart. State some arguments in favour and against television.

TV is good because	TV is bad because

--	--

Search the following words on both texts of this worksheet: who, whose, which, whom and that. Write all of them down.

*Can you explain when do we use them?
In groups, try to match each word with its explanation*

<i>Relative pronoun</i>	<i>Use</i>
<i>Who</i>	<i>subject or object pronoun for animals and things</i>
<i>Whose</i>	<i>subject or object pronoun for people, animals and things in defining relative clauses (who or which are also possible)</i>
<i>Which</i>	<i>possession for people animals and things</i>
<i>Whom</i>	<i>subject or object pronoun for people</i>
<i>That</i>	<i>object pronoun for people, especially in non-defining relative clauses (in defining relative clauses we colloquially prefer who)</i>

Do the exercises on your book about the relative clauses.

Organize a debate between the different groups on the good and bad things about television. Your group will have to choose if you are going to choose the pro or con side on the debate, elaborate your arguments and elect a group representative to make the group point during the debate.

Anexo 4 – Materials “Too used to technologies”

Worksheet 3 - Too used to technologies

*How do you think people used to live before the internet? Discuss it with your colleagues.
Read the following article.*

5 Things We Used To Do Before The Internet

By Justin Butcher

It's my birthday today I am in a nostalgic mood. Being the oldest person in the office (although Dave is rapidly catching me up) I remember a time before the internet and digital marketing and it got me thinking about what life was actually like before everybody went online. The internet has changed all of our lives, mostly for the better although personally I do miss some aspects of the old days. So for the purposes of nostalgia for the old gits like me and as an education for the youngsters out there here are 6 things we used to do before the internet:

Continues on the next page ↗

1) We used to use teletext



Teletext was brilliant. It was a resource for news, sport, horoscopes and crap quizzes. For those of you that don't know, it was like a rubbish internet that you could access through the TV. Whereas you can now watch pretty much any football match you want via a dodgy internet stream, many a Saturday afternoon in my youth was spent refreshing page 303 on teletext to see the latest football scores. No, really.

2) We used to spell words properly



In the golden age before text messaging and the internet, people actually used to write words properly. While I blame the advent of text messaging for such monstrosities such as '2day' and 'm8', I blame the internet for spreading this habit across the world. Does it really take that much longer to type 'today' and 'mate' on your keyboard? Lol.

3) We used to watch television as families



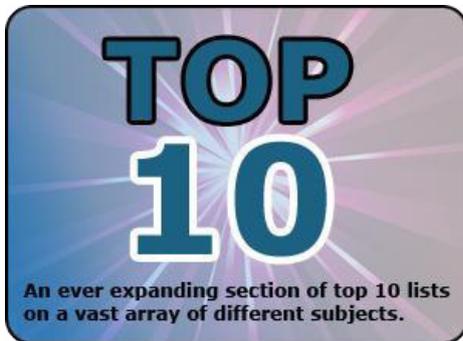
In pre-internet days, especially in the winter, there really wasn't much to do in the evenings except watch television. These days the internet and the advent of on-demand television mean that families rarely sit together to watch television in the evenings and it is no longer the shared experience it once was. There was a time that families used to gather round the TV every night after dinner to watch such classic television as 'Wogan'. As I said before, the internet has mostly improved our lives.

4) We used to have to remember things



A good memory used to be something that society valued. However with so much information a few mouse clicks away simple storage and retrieval of information from your own head is not so important anymore, what is more important is how you use the information. Thankfully for me today, it seems no one needs to remember birthdays anymore either – Facebook does it for them.

5) We used to write proper articles and not endless lists such as this one



Attention spans have become short. Due to the sheer amount of information instantly available to us these days if we see an entire page of text we are in all likelihood going to click off and go to another site with images and videos. The way article writers have got round this problem is to break their articles down into easily readable chunks or lists. For example I could have written a more in depth analysis about how the internet has changed all our lives but it's Friday and I suspect none of you would have read it, would you?

Glossary:

Gits: British Slang. a foolish person.

Dodgy: an ingenious expedient; shifty trick.

Advent: arrival

*Based on what you have just read, in pairs answer the following questions:
What things do you remember doing before starting to use the internet?*

I used to...

And what things are Michael and Susan used to doing now that they have internet?

Now, I am used to playing soccer on the computer, ordering food in the online supermarket or talking to my friends through Whatsapp. On the other hand, Susan is used to reading books on her tablet and watching movies on her laptop.

GRAMMAR TIME: *used to and be used to*

Have you noticed used to underlined in the article? When do we use it? Mark the option that seems more acceptable to define the use of used to.

To express a present habit

To express a former/past habit that doesn't happen anymore

To express what usually people do nowadays

How do we form used to? In pairs, go back to the text and figure it out by analysing the underlined examples of used to. Once you are done with it, try to complete the sentence below.

We use used to followed by a _____.

Now that you have understood how to form it let's complicate this a little more. Go back to exercise 3.2 and notice the underlined am used to. You will see it doesn't follow the same rule we have seen before.

When the verb be is before used to we don't follow it with a verb on the infinitive. How do we form it instead?

Mark the option that seems more suitable to define the use of be used to.

To express a desire

To express a former/past habit that doesn't happen anymore

To express something that we are accustomed to (in the past or at the present)

With be used to we also form it followed by a noun. Complete the sentences with these nouns (technology/old technology/new technology) the way you find more appropriate.

We are used to _____.

We are not used to _____.

Are we used to _____?

Open your textbook on page 199 and do exercises 1, 2 and 3 to systematize what we just learned. (Exercises below)

1. Look at these sentences and answer the questions.

A. Mark **used to** ride a bike.

B. Mark **is used to** playing Wii games.

1.1 Which sentence expresses a habit?

1.2 Which sentence refers to a past habit?

2. Look carefully at the following chart.

	USE	FORM
Used to	<ul style="list-style-type: none"> to express a former/past habit that doesn't happen any more 	<p>Used to + verb (Infinitive)</p> <p>Affirmative: We used to play football.</p> <p>Negative: We didn't use to play video games.</p> <p>Interrogative: Did you use to play sport games online?</p>
To be used to	<ul style="list-style-type: none"> to express something that we are accustomed to (in the past or at present) 	<p>Be used to + ing form / noun</p> <p>Affirmative: We are used to living in a smart home / technology.</p> <p>Negative: We are not used to living alone / the noise.</p> <p>Interrogative: Are you used to living here / in this place?</p>

3. Used to or be used to? Read the conversation and circle the best options.

Granddad: Will you help me with this mobile phone? **a. I'm not used to / didn't use to** these modern gadgets.

Grandson: Well, to start with, here's the 'on' button. What **b. were you used to / did you use to** have when you were my age, granddad?

Granddad: Nothing! **c. We used to / were used to** just talk to people. Don't you find using all these gadgets difficult?

Grandson: Not really, **d. I used to / I'm used to** them... OK, to call someone, press this button.

Granddad: Thanks, lad. It's ringing... **e. I didn't use to / I wasn't used to** have a phone ... Hello? Hello?

Grandson: Granddad you must hold the phone close to your ear and not in front of your mouth...

Granddad: Silly me! Thanks for your help, my son.

Grandson: You're welcome.

Club Magazine, January/February 2010 (adapted)

LET'S WATCH A VIDEO

Watch the video *Top 5 futuristic technologies that exist today* on <https://www.youtube.com/watch?v=VUncbfJaf8Q>.

After watching it, name the top 5 today technologies mentioned in the video and explain their purpose:

I. _____

II. _____

III. _____

IV. _____

V. _____

Discuss with your colleagues; which one(s) do you like more?

Can you think of other new gadgets that are not mentioned in the video?

FINAL TASK

Speaking link

Imagine the following situation and role-play it.

Role A

You are a granddad/grandma and you are talking to your grandchild about how things used to be back in the year 2012 when you were his/her age.

Don't forget to mention the following:

- family life (social changes)
- free time activities
- most common gadgets used
- important inventions of the time (2012)
- ...

Anexo 5 – Materiais “A la mesa”

Somos lo que comemos

Nota: ¡El uso de portugués durante la realización de las tareas y de los trabajos de grupo es altamente no recomendable!

fMira el vídeo Una película de huevos y contesta a las preguntas:

¿Qué quieren comer los ratones? Mermelada_ Huevos con tocino_ Tostadas_

¿Qué quería echar uno de los ratones en los huevos? Espaguetis_ Salsa_ Mermelada de fresa_

¿Os parece una comida muy saludable? ¿Por qué?

Mira el vídeo Receta para una cena saludable. ¿Qué ingredientes se usan en esta receta?

Queso: Sí_ No_

Berenjena: Sí_ No_

Cebolla-puerro: Sí_ No_

Salmón: Sí_ No_

Sal: Mucha _ Poca_

Lechuga: Sí_ No_

Limón: Sí_ No_

Manzana: Sí_ No_

Aceite de Oliva: Sí_ No_

Patatas: Sí_ No_

Azúcar: Sí_ No_

Ternera: Sí_ No_

Ajo: Sí_ No_

Pimienta: Sí_ No_

Pan: Sí_ No_

Mostaza: Sí_ No_

Huesos: Sí_ No_

¿Cómo se prepara esta receta? Elige la opción correcta.

Pelamos/Cortamos/Machacamos los tomates.

Ponemos los tomates en un sartén/olla/bandeja.

Cortamos la berenjena en cubitos/rebanadas/trocitos.

Llenamos la sartén de aceite/mantequilla/agua.

Echamos una cucharita de sal/una mano de sal/sal al gusto.

La comida es cocinada en fuego lento/medio/fuerte.

Completa la frase con muy/mucho(a). Tienes una chuleta en la página 107 del libro Endirecto.com 1.

Si le echamos _____ sal, la comida se queda _____ salada.

Es _____ importante que comas poco azúcar.

Con queso todo queda _____ mejor.

Si le echamos _____ azúcar, la comida se queda _____ dulce.

Es mejor cocinar con _____ verdura y poca grasa.

Siempre como _____ fruta.

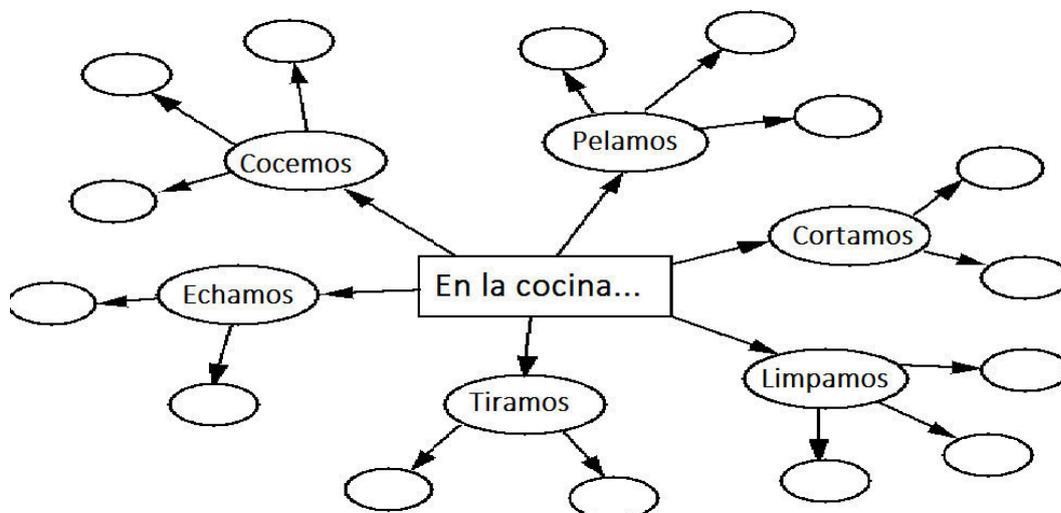
Este filete está _____ mal.

No pongas _____ aceite en el sartén.

La zanahoria si no se cuece bien se queda _____ cruda.

El padre de Rita cocina _____ bien.

Completa el mapa conceptual. Usa los ingredientes del ejercicio 1 y añade más huecos si hace falta.



Vuelve a mirar los ingredientes en el ejercicio 1. Para cada uno de ellos escribe adelante donde se pueden comprar.

El pan se compra en la_____.

Las manzanas se compran en la_____.

El salmón se compra en la_____.

La ternera compramos en una_____.

Y los demás alimentos están por todo el supermercado.

Tarea final: Elaborad una comida saludable y presentad a vuestras y vuestros colegas. Tendréis que especificar los ingredientes, donde comprarlos, el proceso de preparación y cocción. También tendréis que usar por lo menos una vez muy y mucho.

Nota: ¡Cuidado con el uso del portugués mientras hablas con tus colegas en grupo!

Anexo 6 – Materiais “Salud”

Secuencia didáctica 2

Vivir hasta los 200 años

Piensa en tus hábitos cotidianos. ¿Son compatibles con una vida saludable? Pon una cruz en las actividades saludables que más usas para mantenerte en forma.

<i>Actividades saludables</i>	<i>Pon una cruz en las que más usas</i>
<i>Hago deporte</i>	
<i>Tengo una alimentación equilibrada</i>	
<i>Mantengo una actividad mental activa (leer, jugar en consolas)</i>	
<i>Soy optimista</i>	
<i>Evito situaciones de ansiedad</i>	
<i>Tengo buenas relaciones familiares y de amistad</i>	
<i>Evito sustancias perjudiciales para la salud (tabaco, alcohol)</i>	

Lee el texto Consejos para vivir más años y atenta en los verbos que se usan. Tras leer el texto, completa el ejercicio 3 de la página 121 del Endirecto1.com

Tarea final: ida al médico.

Organizad los miembros de vuestro grupo para una pequeña representación teatral. Uno de los miembros tendrá que hacer de médico y los demás de pacientes. Cada paciente tendrá que quejarse de un algún problema de salud debido a la falta de práctica en mantener una

vida saludable. El médico tendrá que saber dar un consejo para que el paciente mejore su salud. Usad el diccionario y la ayuda del profesor si hace falta.

Se trata solamente de hacer un diálogo corto. Por ejemplo:

¡Buenos días, Doctor!

¡Buenos días! ¿En qué te puedo ayudar?

Fumo mucho y me gustaría parar.

Come mucha fruta y haz deporte porque ayuda a olvidar la adicción.

¡Gracias, doctor!

Anexo 7 – Materiais “Vamos de compras”

Secuencia didáctica 3

¡Listos para las listas!

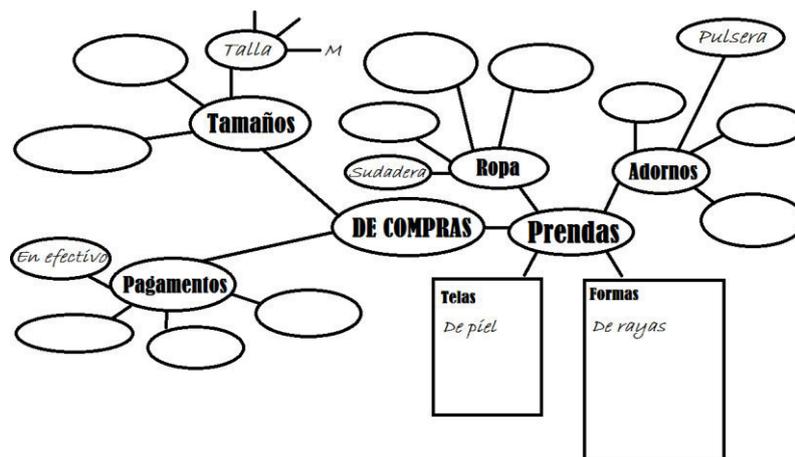


A veces pienso irme de compras pero luego me acuerdo que soy pobre y se me pasa.

Vamos a ver el vídeo ¡Vamos de Compras! Disponible en el enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=_SEsHV08r6Y

Haced los ejercicios 3, 4 y 6 en las páginas 130 y 131 del libro.

Completad el mapa conceptual. (gira la página)



Haced los ejercicios 1,2,3,4,5 y 6 en la Haced los ejercicios 1, 2, 3, 4, 5 y 6 en las páginas 134 y 135 del libro.

Tarea final: Tu grupo tiene que imaginar que va a una tienda para comprar un regalo para un amigo.

Uno de los miembros será el/la dependiente,

El otro será el cliente,

A los demás miembros del grupo les cabe la responsabilidad de organizar los diálogos.

Anexo 8– Materiais “Viajes”

¡Para fuera de aquí!

Primera parte



*¿Dónde crees que **se fueron** de viaje los chicos de la imagen?*

¿Qué otras preguntas podríamos hacer a los chicos del imagen sobre su viaje?

Selecciona la pregunta que te parece más importante y justifica el motivo de haberla elegido.

¿Dónde quedasteis a dormir?

¿Dónde fuisteis a comer?

¿Qué recuerdos comprasteis?

¿Qué objetos fueron indispensables durante esos días?

¿Cuánto os gastasteis en total?

¿De qué os arrepentisteis?

¿Qué visitasteis por allí?

¿Que fue totalmente dispensable de lo que llevasteis?

¿Cuánto tardó el viaje?

¿Qué os ayudó en los momentos difíciles?

Haz los ejercicios 1 y 2 de las páginas 142 y 143.

Para describir eventos pasados y terminados en el tiempo usamos el pretérito indefinido. Escucha La historia de Juan y, en la página 151, rellena los espacios en blanco.

En grupos, completad los cuadros con el pretérito indefinido de la página 150.

Segunda parte

Contar un viaje

Una de las mejores partes de hacer un buen viaje es contárselo a nuestros amigos. ¿Qué contáis a vuestros amigos cuándo volvéis de un viaje?

Numera estas acciones según la importancia que das a estos elementos a la hora de contar un viaje pasado siendo 1 lo más importante y 9 lo menos relevante. Hay algunos espacios en blanco para rellenar caso te acuerdes de otras acciones que no estén mencionadas abajo.

Qué llevaste en la maleta

Cómo reservaste y compraste el vuelo

Qué principales atracciones (monumentos, plazas, calles, parques) visitasteis

Cómo compraste los billetes de los transportes (taxi, autobús, metro)

Cómo reservaste alojamiento

Por qué elegiste ese destino

¿A quién conociste?

¿Qué hiciste?

Otra: _____

Después de haber reflexionado sobre lo que solemos contar tras hacer un viaje, vamos a leer un texto Un paseo por Dalt Vila en la página <http://www.callejeandoporelplaneta.com/un-paseo-por-dalt-vila-el-corazon-de-la-isla-blanca/>. Usa el diccionario <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> para buscar palabras que no entiendas.

¿Adónde fue el autor del texto?

Según el autor del texto, ¿qué parece ser más importante a la hora de relatar un viaje? Escribe un pequeño texto justificando tu respuesta y discute con tus colegas las diferentes opiniones respecto a lo que autor dio más énfasis.

Preparación de la tarea final:

Imagínate que vas a hacer un viaje en España y luego se lo cuentas a tus amigos. ¿Qué ciudades o regiones te gustaría visitar? Antes de empezar, recuerda las principales ciudades y regiones en la página 8 de tu manual.

A continuación, elige con tu grupo qué ciudad/región os gustaría visitar. Usa los enlaces abajo para que te ayuden:

a) www.viajar.com (este enlace es una agencia de viajes donde podéis elegir el medio de transporte y el tipo de establecimiento donde dormir);

b) <http://www.callejeandoporelplaneta.com/> (este enlace os ayuda a elegir qué atracciones visitar y dónde comer: buscad en la parte de arriba de la página el apartado España, pinchad en él y elegid la región/ciudad que vais a trabajar).

2.1. Rellena el cuadro en la siguiente página con las opciones que escogisteis:

<i>Medio(s) de transporte</i>	
<i>Establecimiento donde dormir</i>	
<i>Puntos de interés (monumentos, plazas, calles)</i>	
<i>Establecimiento donde comer</i>	

Tarea final

Imaginad que habéis vuelto de ese viaje organizado por vosotros mismos. En grupo, escribid un texto coherente a vuestros amigos contando cómo fuisteis, dónde dormisteis, qué comisteis y qué visitasteis. El texto debe contener cuatro párrafos (uno para cada miembro del grupo), cada párrafo tiene que empezar como veis abajo y con el siguiente orden y debe contener alguna información sacada de los textos que vais a usar para saber más sobre la visita que hicisteis (por ejemplo: decir qué compañía aérea usasteis y cuánto costaron los billetes, cuál era el nombre del hotel, sus acomodaciones y cuántas estrellas tenía, a qué restaurante fuisteis a comer, qué comisteis y si os gustó o no la comida o de que siglo y estilo eran los monumentos):

El año pasado visitamos... (en este párrafo hay que decidir adónde fuisteis: ciudad/región;).

Para llegar allí fuimos en... (en este párrafo hay que decir qué medios de transporte usasteis para llegar al lugar y para circular una vez llegados ahí).

Dejamos las maletas en el _____ (establecimiento dónde dormisteis) y nos dirigimos... (local a dónde fuisteis a comer y comidas que probasteis).

Después de la comida nos dirigimos... (principales atracciones que visitasteis).

Tras escribir el texto tenéis que

a) corregirlo entre todos los miembros del grupo para ver si hay fallos de coherencia, gramática, léxico, etc.;

b) elegir un miembro del grupo para que lo lea ante el resto de la clase;

c) y entregarlo al profesor al final de la lectura.