

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Inês Afonso Torres Ribeiro

**'Aprendizagem Colaborativa'
para a Compreensão de Textos
nas Aulas de Língua**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Inês Afonso Torres Ribeiro

**'Aprendizagem Colaborativa'
para a Compreensão de Textos
nas Aulas de Língua**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
- Área de Especialização de Espanhol

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Lourdes da Trindade Dionísio

e da

Prof^a. Doutora Ana María Cea Álvarez

DECLARAÇÃO

Nome: Carla Inês Afonso Torres Ribeiro

Endereço eletrónico: carlainesatribeiro@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão 14413511

Título do Relatório de Estágio: 'Aprendizagem Colaborativa' para a Compreensão de Textos nas Aulas de Língua

Orientador(es):

Professora Doutora Maria Lourdes da Trindade Dionísio

Prof^a. Doutora Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - Área de Especialização de Espanhol

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Dizem que o sonho comanda a vida e que a vida deve ser feita de sonhos, mas nem sempre é fácil torná-los realidade. Hoje, posso dizer com toda a certeza de que estou bem mais perto de realizar um dos meus. Não foi fácil, exigiu muito trabalho e dedicação, que lutasse contra as lágrimas e contra as minhas angústias, mas consegui. Contudo, não o consegui sozinha. Esta vitória apenas foi possível por que me encontro rodeada pelas melhores e mais altruístas pessoas, que de tudo fizeram para que eu seguisse o meu caminho sem nunca deixar de acreditar que era possível.

Por tudo isto, são muitas as pessoas a quem devo um grande e especial obrigada:

À professora doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, por toda a dedicação dos últimos anos.

À professora doutora Ana María Cea Álvarez por todos os desafios colocados que me tornaram uma pessoa mais crítica para com o meu trabalho.

À professora Angelina Rodrigues e à professora Helena Real por todos os ensinamentos. São o melhor exemplo que qualquer estagiário pode ter.

Aos meus pais e à minha irmã, por lutarem todos os dias com todas as suas forças para que este meu sonho se tornasse realidade. Nunca conseguirei agradecer o suficiente tudo o fizeram e continuam a fazer por mim, amo-vos.

Ao meu namorado por nunca me deixar ir abaixo, por me manter motivada, por me transmitir tanta vontade de vencer como ele possui e por me ouvir e apoiar durante os momentos mais complicados que também fizeram parte desta caminhada. Que todas as pequenas vitórias que a vida nos reserva possam ser celebradas a teu lado.

Às minhas três meninas, Raquel, Ana e Bernardete, por estarem sempre lá e por me transmitirem tanta alegria, força e motivação. Que possamos continuar a partilhar tantas histórias e experiências como até agora e que daqui a uns aninhos estejamos a trabalhar juntas novamente.

E, acima de tudo, aos meus primeiros alunos que, mesmo sem saberem, foram o elemento mais importante de todo este percurso e que me ensinaram mais do que podem imaginar. Espero que também vocês possam construir o vosso caminho tal como o desejam. Serão sempre recordados com todo o carinho.

‘Aprendizagem Colaborativa’ para a Compreensão de Textos nas Aulas de Língua

Carla Inês Afonso Torres Ribeiro

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no

Ensino Secundário – Área de Especialização de Espanhol

Universidade do Minho, 2018

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - área de especialização de Espanhol, tem como objetivo descrever e fundamentar a implementação do Projeto Intervenção Pedagógica Supervisionada, levada a cabo durante o ano letivo 2016/2017 e desenvolvido em duas turmas (9º e 10º ano de escolaridade) de duas escolas do distrito de Braga.

Atualmente, as condições da existência humana têm-se tornado cada vez mais complexas, e exigido que os sujeitos aprimorem as suas competências sociais para que sejam capazes de enfrentar e resolver problemas interpessoais e intergrupais presentes nas sociedades contemporâneas. Assim, a Aprendizagem Colaborativa parece ser um recurso pedagógico a experimentar pelo sistema educativo, uma vez que já vários autores reconheceram a sua eficácia na promoção de uma aprendizagem mais ativa e autónoma, onde os próprios alunos, em interação uns com os outros, desenvolvem as relações interpessoais, a saúde psicológica, as competências sociais e as aprendizagens académicas.

Com base nestes pressupostos, a intervenção pedagógica, que seguiu os princípios de uma investigação-ação, teve como principais objetivos levar para a sala de aula uma metodologia de trabalho que coloca os alunos no centro da ação através do trabalho colaborativo e perceber se esta forma de trabalhar aporta vantagens para a compreensão de textos nas aulas de língua.

Para isso, as estratégias de intervenção incluíram a realização de diversas atividades de interpretação de textos realizadas de forma colaborativa, de modo a que os alunos tomassem consciência dos benefícios que esta metodologia aporta, mas também a constante utilização de instrumentos de recolha de dados que permitiram aos alunos e à professora estagiária refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem que foi implementado e que na fase de avaliação revelou um impacto bastante positivo.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa, compreensão leitora, línguas.

'Collaborative Learning' for Text Comprehension in Language Classes

Carla Inês Afonso Torres Ribeiro

Master's Degree in Portuguese and Foreign Language (Elementary and Secondary School) –

Specialization of Spanish

University of Minho, 2018

ABSTRACT

The present report results from a Supervised Pedagogical Intervention in Portuguese and Spanish classes during the internship of a Master Degree on Teaching. It aims at describing and substantiating the activities carried out during the school year of 2016/2017 with a ninth (Portuguese language) and a tenth (Spanish) grade classes of two schools in Braga

Nowadays, human existence conditions have become increasingly complex, requiring that subjects improve their social skills to solve interpersonal and intergroup problems present in contemporary societies. Thus, Collaborative Learning seems to be a pedagogical resource to be tried by the educational system, since several authors have already recognized its effectiveness in promoting a more active and autonomous learning, in which students themselves, in interaction with each other, develop interpersonal relationships, psychological health, social skills and academic learning.

Based on these assumptions, the pedagogical intervention, which followed the principles of research-action methodology, had as main objectives to develop a pedagogy that puts students at the center of the action through the collaborative work and to evaluate if this methodology has advantages for the understanding of texts in language classes.

Therefore, the intervention strategies included the accomplishment of several activities for texts' interpretation realized in a collaborative way, so that students became aware of the benefits that this methodology contributes with. The intervention was monitored by the continuous use of data collection instruments that allowed students and the trainee teacher to reflect on the teaching-learning process that was implemented, which showed a very positive impact in the evaluation phase.

Keywords: collaborative learning, reading comprehension, languages.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIV
INTRODUÇÃO	17
PARTE I – APRENDIZAGEM COLABORATIVA: A SUA RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM	19
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
1.1. Conceito de ‘Aprendizagem Colaborativa’	23
1.2. História e atualidade	25
1.3. Benefícios da aprendizagem colaborativa	28
2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA SALA DE AULA	32
2.1. O trabalho de grupo na aprendizagem colaborativa	32
2.2. O papel do professor na aprendizagem colaborativa	34
2.3. O papel do aluno na aprendizagem colaborativa	36
3. O TRABALHO COLABORATIVO PARA A/NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	37
3.1. Os processos cognitivos da leitura	37
3.2. Colaborar para compreender	40
PARTE II – PROJETO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	45
1. O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	49
1.1. Disciplina de Português	50
1.1.1. A escola e a turma	50
1.1.2. O programa e o manual	51
1.2. Disciplina de Espanhol	57
1.2.1. A escola e a turma	57
1.2.2. O programa e o manual	58
2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	61
2.1. Disciplina de Português	64
2.1.1. O diagnóstico	64
2.1.2. A intervenção	69

2.1.3. A avaliação	78
2.2. Disciplina de Espanhol	95
2.2.1. O diagnóstico	95
2.2.2. A intervenção	100
2.2.3. A avaliação	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Efeitos resultantes entre a interação aluno-aluno e aluno-professor	31
Figura 2 – Funções do professor em sequência do trabalho cooperativo	35
Figura 3 – Funções do professor em relação ao grande grupo	35
Figura 4 – As componentes da variável <i>leitor</i>	38
Figura 5 – Atividade 1 retirada do Manual de Português	54
Figura 6 – Atividade 2 retirada do Manual de Português	54
Figura 7 – Atividade 3 retirada do Manual de Português	55
Figura 8 – Atividade 4 retirada do Manual de Português	55
Figura 9 – Regras para trabalhar em grupo de forma colaborativa	63
Figura 10 – Significado de aprender em colaboração para os alunos de Português	65
Figura 11 – Comparação dos dados do questionário de diagnóstico de português relativos ao método de trabalhar geralmente adotado nas aulas com as preferências dos alunos	66
Figura 12 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Português durante uma atividade de compreensão de textos na fase de diagnóstico	66
Figura 13 – Vantagens do trabalho de grupo identificadas pelos alunos de Português na fase de diagnóstico	67
Figura 14 – Funções assumidas pelos alunos de Português durante um trabalho de grupo na fase de diagnóstico	68
Figura 15 – Cartaz representativo do Canto I da obra “Os Lusíadas” realizado pelos alunos de Português	75
Figura 16 – Funções assumidas pelos alunos de Português durante um trabalho de grupo na fase de avaliação	86
Figura 17 – Questão nº 1.3 e 2.3 da ficha de interpretação colaborativa “Leonardo e Efire”	88
Figura 18 – Questão nº 1.4 e 2.4 da ficha de interpretação colaborativa “Leonardo e Efire”	88
Figura 19 – Questão nº 1.4.1 e 2.4.2 da ficha de interpretação colaborativa “Leonardo e Efire”	89

Figura 20 – Questão nº 1.4 e 2.4 da ficha de interpretação colaborativa “Ilha dos Amores”	89
Figura 21 – Questão nº 1.5 e 2.5 da ficha de interpretação colaborativa “Ilha dos Amores”	90
Figura 22 – Questão nº 1.2.1 da ficha de interpretação colaborativa “Ilha dos Amores”	90
Figura 23 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Português durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa na fase de avaliação	91
Figura 24 – Questão nº 1 do questionário de resposta aberta de Português	92
Figura 25 – Questão nº 2 do questionário de resposta aberta de Português	93
Figura 26 – Opinião dos alunos de Português relativamente aos benefícios do trabalho colaborativo para a compreensão de textos na fase de avaliação	93
Figura 27 – Significado de “Aprender em Colaboração” para os alunos de Espanhol	96
Figura 28 – Comparação dos dados do questionário de diagnóstico de Espanhol relativos ao método de trabalho geralmente aplicado nas aulas com as preferências dos alunos	97
Figura 29 – Vantagens do trabalho de grupo identificadas pelos alunos de Espanhol na fase de diagnóstico	97
Figura 30 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Espanhol durante uma atividade de compreensão de textos na fase de diagnóstico	98
Figura 31 – Funções assumidas pelos alunos de Espanhol durante um trabalho de grupo na fase de diagnóstico	99
Figura 32 – Resultados da primeira <i>tarea final</i>	107
Figura 33 – Resultados da segunda <i>tarea final</i>	111
Figura 34 – Funções assumidas pelos alunos de Espanhol durante um trabalho de grupo na fase de avaliação	119
Figura 35 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Espanhol durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa na fase de avaliação	121
Figura 36 – Resultados do questionário de resposta aberta de Espanhol	122
Figura 37 – Opinião dos alunos de Espanhol relativamente aos benefícios do trabalho colaborativo para a compreensão de textos na fase de avaliação	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa: diferenças	24
Tabela 2 – Relação entre os processos de compreensão de textos e o grau de proficiência dos leitores	42
Tabela 3 – Calendarização da fase de intervenção na disciplina de Português	69
Tabela 4 – Desenvolvimento das estratégias de compreensão de textos durante a fase de intervenção na disciplina de Português	70
Tabela 5 – Planificação das atividades com a “Proposição”	71
Tabela 6 – Planificação das atividades com o “Consílio dos Deuses no Olimpo”	73
Tabela 7 – Planificação das atividades com a “Ilha dos Amores” e “Leonardo e Efire”	76
Tabela 8 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português – Grupo I	79
Tabela 9 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português – Grupo II	80
Tabela 10 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português – Grupo III	81
Tabela 11 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português – Grupo IV	82
Tabela 12 – Calendarização da fase de intervenção na disciplina de Espanhol	100
Tabela 13 – Desenvolvimento das estratégias de compreensão de textos durante a fase de intervenção na disciplina de Espanhol	103
Tabela 14 – Planificação das atividades com “Actividades de Ocio e deportes”	104
Tabela 15 – Planificação das atividades com “Viajes”	108
Tabela 16 – Planificação das atividades com o “Tópicos portugueses y españoles”	112
Tabela 17 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol – Grupo I	114
Tabela 18 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol – Grupo II	115
Tabela 19 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol – Grupo III	116

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de diagnóstico de Português	133
Anexo 2 – Questionário de diagnóstico de Espanhol	137
Anexo 3 – Grelha de constituição de grupos	141
Anexo 4 – Grelha de observação dos grupos	142
Anexo 5 – Cartões de saída	144
Anexo 6 – Quiz sobre o texto “Como surgiu a obra <i>Os Lusíadas?</i> ”	145
Anexo 7 – Tabela explicativa da divisão interna e externa da obra “ <i>Os Lusíadas</i> ”	148
Anexo 8 – Ficha de interpretação colaborativa: “Proposição”	149
Anexo 9 – Ficha de interpretação colaborativa: “Consílio dos Deuses”	151
Anexo 10 – Ficha de interpretação colaborativa: “Ilha dos Amores”	153
Anexo 11 – Ficha de interpretação colaborativa: “Leonardo e Efire”	156
Anexo 12 – Ficha de elaboração colaborativa de uma narrativa sobre “Ilha dos Amores”	159
Anexo 13 – Ficha de elaboração colaborativa de um texto dramático sobre “Leonardo e Efire”	161
Anexo 14 – Questionário de resposta aberta na disciplina de Português	163
Anexo 15 – Questionário de avaliação na disciplina de Português	164
Anexo 16 – Ficha de interpretação colaborativa: atividades de ócio	165
Anexo 17 – Ficha de interpretação colaborativa: viagens	167
Anexo 18 – Ficha de interpretação colaborativa: América Latina	171
Anexo 19 – Ficha de interpretação colaborativa: estereótipos	175
Anexo 20 – Questionário de resposta aberta na disciplina de Espanhol	178
Anexo 21 – Questionário de avaliação na disciplina de Espanhol	179

Unidos venceremos, separados cairemos!

- Esopo (sec. V, a.C)

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - área de especialização de Espanhol, visa documentar a Intervenção Pedagógica Supervisionada levada a cabo no ano letivo 2016/2017, durante o qual foi aplicada uma metodologia de Aprendizagem Colaborativa como forma de incrementar as relações interpessoais, a saúde psicológica, as competências sociais e as aprendizagens académicas, principalmente no que diz respeito às estratégias de compreensão de textos durante as aulas de Português e Espanhol. Outrossim, será ainda dada a conhecer a pesquisa bibliográfica que esteve na base da atuação da professora estagiária e que aportou importantes conhecimentos para a sua formação enquanto docente e enquanto ser proativo que ambiciona algumas mudanças no sistema de ensino português.

Este projeto, intitulado “‘Aprendizagem Colaborativa’ para a Compreensão de Textos nas Aulas de Língua”, foi realizado em dois diferentes contextos escolares, dado que a disciplina de Português foi lecionada numa turma do 9º ano, numa escola semiurbana do distrito de Braga, reconhecida como escola de referência para alunos com dificuldades visuais, e a disciplina de Espanhol numa turma do 10º ano, em iniciação à língua estrangeira, numa escola urbana do mesmo distrito e recentemente alvo de uma requalificação do parque escolar, oferecendo, assim, condições de excelência tanto a alunos como a funcionários.

Assim, a intervenção levada a cabo nestas turmas/escolas desenvolveu-se tendo por base algumas características de uma investigação-ação, ou seja, organizou-se de forma genérica em três fases: (1) Diagnóstico, onde foram recolhidos dados que permitiram verificar a pertinência do projeto a desenvolver, através da análise de variáveis como a metodologia de trabalho mais frequente adotada dentro da sala de aula, as estratégias de compreensão de textos utilizadas ou o modo como os alunos trabalham em grupo; (2) Intervenção, onde foi posto em prática o Projeto cuja principal finalidade era levar para a sala de aula uma metodologia de trabalho onde todos os alunos estivessem envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências e a interação entre grupos, dando assim resposta aos objetivos elaborados aquando do desenho da intervenção, sendo eles:

- 1) Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo;
- 2) Organizar a aprendizagem por meio de grupos constituídos criteriosamente;
- 3) Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo;

- 4) Implementar atividades de leitura para desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa;
- 5) Produzir materiais para a autorregulação de aprendizagens.

Para isso, foi necessário alterar a forma de trabalhar, o papel do professor e dos alunos e até mesmo a disposição da sala de aula; (3) e Avaliação, através da qual se visou verificar os resultados da implementação do projeto, ou seja, se os objetivos foram alcançados e se estes contribuíram para o sucesso das aprendizagens dos alunos, colmatando assim as necessidades encontradas na fase de diagnóstico.

No que diz respeito à sua estrutura e organização, este relatório divide-se em duas partes. Assim, na primeira parte intitulada *Aprendizagem colaborativa: a sua relevância para a aprendizagem*, foi enquadrada teoricamente a temática, investigando e refletindo à luz de vários autores sobre as mais valias deste método de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem e sobre a forma como este pode e deve ser implementado. Desta forma, este ponto é sequenciado em três subpontos, dizendo o primeiro respeito aos *Pressupostos teóricos*, e inclui o conceito de Aprendizagem Colaborativa, uma perspetiva diacrónica do mesmo e os seus benefícios; o segundo, *A Aprendizagem Colaborativa na sala de aula*, integra a os critérios para regular a organização interna do grupo, o papel do professor e o papel do aluno; e no o terceiro, *O trabalho colaborativo para a/na compreensão de textos*, é dissertado o conceito de “ler” e “compreender”, e as diferentes estratégias utilizadas aquando da compreensão de um texto, e ainda o por quê do trabalho colaborativo ser uma mais valia durante a realização destas atividades.

A segunda parte, que tem como título *Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada*, descreverá a intervenção pedagógica em Português e em Espanhol, abrangendo a caracterização do contexto de intervenção, a análise dos programas e dos manuais adotados e, principalmente, o desenvolvimento do Projeto de Intervenção desde a fase de diagnóstico até à fase de avaliação.

Por último, e posteriormente a estas duas partes principais, serão ainda realizadas algumas considerações finais sobre o balanço final da formação e da implementação do projeto, a apresentação das referências bibliográficas citadas ao longo deste relatório e os anexos considerados mais relevantes para uma melhor compreensão do mesmo.

PARTE I
APRENDIZAGEM COLABORATIVA: A SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A primeira parte deste relatório, tem como finalidade apresentar e discutir os pressupostos teóricos que foram parte fundamental na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada que tem como título *'Aprendizagem colaborativa' para a compreensão de textos nas aulas de língua*. Esta investigação continuada, realizada à luz de diversos autores, permitiu que a planificação das diversas intervenções práticas que formaram parte do estágio fosse realizada tendo consciência da importância da implementação de uma metodologia colaborativa e dos benefícios que esta traria para os alunos, mas também das dificuldades da sua implementação e das alterações necessárias na sala de aula.

Neste sentido, no primeiro ponto será apresentado e definido o conceito de 'Aprendizagem Colaborativa' que orientou toda a investigação, ao qual se seguirá uma descrição da sua história, a atualidade da temática e os benefícios que esta poderá aportar para os alunos.

O segundo ponto, incidirá sobre as importantes alterações a realizar no contexto de sala de aula, tanto no que diz respeito ao papel do aluno e do professor, bem como o modo como os pequenos grupos devem ser estruturados para uma 'Aprendizagem Colaborativa'.

Para concluir, o terceiro e último ponto desta primeira parte dedicar-se-á à reflexão sobre o trabalho colaborativo aquando da compreensão de textos nas aulas de língua materna e estrangeira, definindo os conceitos "ler" e "compreender", a análise dos processos cognitivos da leitura e ainda a análise das vantagens que a colaboração pode aportar durante as atividades de compreensão de textos.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. O Conceito de ‘Aprendizagem Colaborativa’

A ‘Aprendizagem Colaborativa’, apesar de contar já com uma larga história, tem sido fortemente defendida no meio académico atual por vários autores que reconhecem a sua eficácia na promoção de uma aprendizagem mais ativa, onde os alunos se desenvolvem como seres sociais através das negociações, da interação e da defesa de um ponto de vista, mas também como seres mais responsáveis pelo seu processo de ensino, sendo capazes de autorregular as suas aprendizagens, assimilar novos conceitos e construir conhecimentos de forma mais autónoma.

Contudo, se olharmos para o ensino atual, facilmente se percebe que a grande maioria dos professores continua a seguir uma metodologia tradicional onde o professor é a figura central e o aluno assume um papel passivo, havendo, assim, pouca interação entre estes dois sujeitos. Esta desatualização do processo de ensino-aprendizagem poderá dever-se à falta de conhecimento sobre a Aprendizagem Colaborativa ou ao receio de perder a liderança e o controle sobre a turma.

Urge, então, dar a conhecer esta metodologia que Johnson e Johnson (1999), autores de importantes estudos sobre o trabalho colaborativo, definem como “instructional use of small groups in which students work together to maximize their own and each other’s learning” (p.73), acrescentando ainda que durante a Aprendizagem Colaborativa:

Students work together to accomplish shared goals. Students discuss material with each other, help one another understand it, and encourage each other to work hard. Individual performances is checked regularly to ensure that all students are contributing and learning. The result is that the group is more than a sum of parts, and all students perform higher academically than would if they worked alone. (p. 68)

Também Maset (2008), que segue a linha de pensamento destes autores, define a Aprendizagem Colaborativa como o “uso didáctico de equipos reducidos escolares (entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo” (p. 136).

Assim, tal como afirma Hiltz e Turoff (1993), citados em Landone (2004), uma das particularidades intrínsecas a esta metodologia é que o conhecimento é visto como uma construção social e, deste modo, o processo educativo é facilitado pela interação, pela avaliação

e pela cooperação entre iguais. Ou seja, rejeita-se a reprodução do conhecimento que faz do aluno um sujeito passivo, passando-se a reconhecer e a valorizar o conhecimento prévio de cada estudante e o seu conhecimento sobre o mundo, desenvolvendo, assim, as suas capacidades sociais e cognitivas.

Contudo, a definição de ‘Aprendizagem Colaborativa’ confunde-se muitas vezes com a definição de ‘aprendizagem cooperativa’ que, apesar de serem termos parecidos e utilizados muitas vezes como sinónimos, apresentam também algumas diferenças. Deste modo, a partir da leitura do artigo publicado por Torres e Irala (s/d, p. 68-69) foi elaborada a Tabela 1, através da qual se podem verificar os contrastes entre estas duas metodologias.

Tabela 1 – A Aprendizagem Colaborativa e a Aprendizagem Cooperativa: diferenças	
Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
1- Processo mais aberto, em que os diferentes elementos do grupo interagem para atingir um objetivo comum.	a. Processo mais centrado no professor e instrumentado pelo mesmo.
2- Esforço coordenado para a resolução do problema em conjunto.	b. Divisão clara das tarefas uma vez que cada aluno é responsável por uma parte da resolução do problema.
3- Os membros do grupo organizam-se e negociam entre eles o papel de cada um.	c. Cada aluno assume um papel específico, assumindo-se, assim, uma hierarquia.
4- O professor não monitoriza ativamente os grupos, deixando questões importantes para que eles mesmos resolvam.	d. O professor observa a interação de cada grupo, ouve os seus debates e realiza algumas intervenções quando julga necessário.
5- No final de cada aula é discutido se os objetivos compartilhados foram alcançados, ou não, e, caso não tenham sido, é negociada uma forma alternativa para os atingir na próxima vez.	e. No final de cada aula é apresentado o produto final através de uma exposição oral de cada grupo ou é entregue uma cópia da atividade realizada.
6- Não é fornecida nenhum treino formal pelo professor sobre as técnicas para trabalhar em grupo, uma vez que o professor assume que os alunos possuem as habilidades sociais necessárias.	f. Os alunos recebem uma formação sobre habilidades sociais em pequenos grupos sobre como escutar os colegas ou como realizar comentários construtivos, por exemplo.

Esta comparação permite constatar que a colaboração se destaca pelo seu carácter mais vinculativo entre todos os elementos presentes numa sala de aula, mas também pela maior liberdade e consequente responsabilidade que é dada aos alunos que passam, assim, a ser responsáveis pela organização de uma pequena comunidade (o grupo), pela negociação de ideias

e partilha de conhecimentos entre todos, pela superação dos obstáculos encontrados e, sobretudo, pela construção do seu próprio conhecimento.

Por outro lado, apesar de todas estas diferenças, que dizem sobretudo respeito ao grau de envolvimento do professor e à relação entre professor-aluno, à preparação prévia dos alunos, à construção da tarefa e ao grau de responsabilidade individual e coletiva, a 'Aprendizagem Colaborativa' e a 'Aprendizagem Cooperativa', tal como enunciam Roberta, James, Neil e Peter (1995) apresentam também importantes características comuns que as diferenciam do sistema de ensino predominante em Portugal que, por vezes, ainda é uma pedagogia autoritária e hierárquica e que se tem perpetuado ao longo dos anos:

- Aprender de um modo ativo é mais efetivo do que receber informação passivamente;
- O professor é um facilitador;
- Ensinar e aprender são experiências compartilhadas entre professores e alunos;
- Encontrar o equilíbrio entre aula expositiva e as atividades em grupo é uma parte importante do papel do professor;
- A participação em atividades em pequenos grupos ajuda no desenvolvimento de habilidades de pensamento elaboradas e aumenta as habilidades individuais para o uso de conhecimento;
- Aceitar a responsabilidade pela aprendizagem individual e do grupo aumenta o desenvolvimento intelectual;
- A articulação de ideias em pequenos grupos aumenta a habilidade de o aluno refletir sobre as suas próprias crenças e processos mentais;
- Desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipa por meio da construção de consenso é uma parte fundamental de uma educação liberal;
- A sensação de pertencer a uma comunidade académica pequena e acolhedora aumenta o sucesso do aluno;
- Apreciar (ou pelo menos reconhecer) o valor da diversidade é essencial para a sobrevivência de uma democracia multicultural. (Roberta, James, Neil e Peter, p. 37)

Em suma, a Aprendizagem Colaborativa diz respeito a uma filosofia de ensino na qual o professor se coloca lado a lado com os alunos, permitindo que estes construam o seu próprio conhecimento de forma ativa e autorregulada, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades sociais. Esta metodologia afasta-se, assim, do ensino tradicional e aproxima-se do mundo exterior à escola, preparando os alunos para as necessidades e os desafios do século XXI.

1.2. História e atualidade

Embora esteja ainda pouco divulgada e se verifique muita resistência na sua implementação, a Aprendizagem Colaborativa não é uma prática recente e resulta de diversas correntes do pensamento pedagógico.

Se recuarmos aos seus primórdios, vários investigadores afirmam que a origem desta prática remonta à Grécia Antiga, altura em que se dá também o descobrimento do valor humano e da democracia.

Já no início do século XX, protagonizada por John Dewey, Maria Montessori, Freinet e outros autores, começa a emergir a Escola Nova. Seguindo as palavras de Torres e Irala (s/d) este movimento “promovia as relações interpessoais, deslocando a centralidade do ensino do professor para o aluno, propondo um ensino centrado no indivíduo e considerando os interesses dos alunos nas experiências de aprendizagem” (p.70). Assim, devido à sua abordagem humanista que privilegiava as relações interpessoais para o desenvolvimento humano, este movimento exerceu uma grande influência sob a Aprendizagem Colaborativa. Neste novo conceito, o professor é entendido como um facilitador das aprendizagens, que propicia aos alunos as condições necessárias para que estes construam significados a partir das suas próprias experiências e da interação social, surgindo, então, a noção de “aprender a fazer fazendo”.

Nesta mesma altura, é realizado o primeiro grande estudo, mas é sobretudo em meados dos anos 60 que vários estudiosos se dedicam a um trabalho continuado de formação, desenvolvimento e avaliação de atividades em grupo. Desta forma, foi possível “alterar a ideia de usar esporadicamente grupos para fins precisos, limitados no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente nas aulas” (Freitas e Freitas, 2003, p.13).

A partir destes estudos, promovidos principalmente por David Johnson, Roger Johnson e Robert Slavin, surgiram então dois grandes grupos de teorias explicativas da Aprendizagem Colaborativa: as teorias motivacionais, que estudam o papel da motivação quando os membros de um grupo estão comprometidos na realização de uma tarefa, e as teorias cognitivas que se dedicam, essencialmente, à análise do desenvolvimento psicológico da criança.

No que respeita às teorias motivacionais, alguns autores seguem a perspetiva da interdependência social, assumindo que o sujeito detém uma motivação intrínseca, o que o leva a autovalorizar os objetivos do grupo e, conseqüentemente, a esforçar-se e a motivar os restantes membros, desvalorizando, assim, as recompensas externas. Pelo contrário, de acordo com a perspetiva comportamentalista, as recompensas extrínsecas valorizam a realização escolar, uma vez que, tal como escreve Slavin (1995), “from a motivational perspective, cooperative goal structures create a situation in which the only way group members can attain their own personal goals is if the group is successful” (p. 16). Por outro lado, numa perspetiva de coesão social, a

afetividade e a preocupação genuína com cada elemento do grupo é o principal fator desencadeador da cooperação, rejeitando qualquer tipo de incentivo ou recompensa. Esta teoria dedica também especial importância à estrutura da tarefa e à sua avaliação, uma vez que, segundo Cohen (1994), citado em Bessa e Fontaine (2002), é necessário cumprir duas regras para que a aprendizagem cooperativa revele melhores resultados do que os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem: “(1) a tarefa deve exigir raciocínio conceitual, em vez da memorização ou aplicação mecânica de regras, e (2) o grupo deve possuir os recursos necessários à sua realização” (p.53).

Sob outra perspectiva, as teorias cognitivas, segmentam-se também em diferentes perspectivas: a reestruturação cognitiva e a cognitiva-desenvolvimental.

No primeiro caso, os autores que seguem a teoria da reestruturação cognitiva advogam que para que a informação seja incorporada em estruturas cognitivas, isto é, transformada em conhecimento, é necessário que o aluno reestruture esse material, principalmente através de explicações. Segundo O'Donnell e Dansereau (1992), citados em Bessa e Fontaine (2002), esta técnica, designada de 'scripted cooperation', “promove um conjunto de comportamentos que vários estudos no domínio da psicologia cognitiva e educacional consideram eficazes na aprendizagem, tais como resumos orais, atividades de elaboração cognitiva e metacognitiva, imitação de estratégias e múltiplas análises de materiais” (p. 54). Aliás, muito frequentemente, observamos que os alunos, quando se têm que preparar para uma prova, escrevem os seus resumos e, posteriormente, debatem a matéria com os colegas, encenando, assim, uma explicação oral. Estas estratégias realizadas em colaboração, serão, assim, fundamentais para produção de conhecimento.

Por outro lado, a corrente cognitivo-desenvolvimental, estuda principalmente a estrutura da tarefa, uma vez que é esta que conduz à aprendizagem. Assim, o pressuposto fundamental é que a interação entre os indivíduos em torno de tarefas significativas aumenta o seu domínio de conceitos críticos pois, tal como afirma Torres e Irala (s/d), “a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica” (p.73). Esta ideia surge então através da teoria sociocultural de Vygotsky que define a *Zona de Desenvolvimento Proximal* como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outros companheiros. Assim, o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que, trabalhando em conjunto os alunos serão

levados a desafiar o seu nível de desenvolvimento potencial, assumindo funções cognitivas mais complexas do que aquelas que poderiam utilizar se estivessem a trabalhar de forma individual. Piaget acrescenta ainda que o conflito cognitivo originado pela troca de diferentes ideias e pontos de vista é fundamental pois permite que o indivíduo corrija raciocínios e desenvolva as suas estruturas cognitivas.

Após várias décadas de grandes avanços ao nível da pedagogia colaborativa, durante o qual foram realizados diversos estudos, publicações e conferências, a Aprendizagem Colaborativa ganha popularidade e em 1990 é levada para a sala de aula do ensino superior.

Atualmente, a Aprendizagem Colaborativa parece ser um implorante recurso pedagógico a experimentar pelo sistema educativo, já que as condições da existência humana se tornam cada vez mais complexas, exigindo que os sujeitos aprimorem as suas competências sociais para que sejam capazes de enfrentar e resolver problemas interpessoais e intergrupais presentes nas sociedades contemporâneas. Esta ideia vai ao encontro da linha de pensamento de Landone (2004) que interroga “¿Por qué los estudiantes tienen que emplear la mayoría de su tiempo en clase en actividades individuales, si luego el contexto social externo suele ponerles a prueba en situaciones colectivas?” (p. 12). Aliás, quando pensamos na forma de funcionamento das mais importantes empresas de todo o mundo, rapidamente percebemos que nenhuma criação, negociação ou resolução de um problema é feita de forma individual, mas sim pelo trabalho conjunto de toda uma equipa preparada para lidar com essas situações. Então, é essencial que esta preparação comece o mais cedo possível, ainda no sistema de ensino, e não apenas quando se dá entrada no mercado de trabalho, uma vez que este afastamento de realidades resultará em alunos e profissionais mal preparados. Concluindo, tal como afirma Mandel (2003) “it is critical for teachers to ensure that their students are prepared for the challenges of the twenty-first century workplace” (p. XVI).

1.3. Benefícios da aprendizagem colaborativa

Segundo os irmãos Johnson (1994), existem três formas de os alunos interagirem uns com os outros durante a aprendizagem: eles podem competir para verem quem é o melhor; podem trabalhar de forma individual no seu próprio objetivo, sem prestarem atenção aos outros alunos; ou podem trabalhar de forma cooperativa investindo tanto na aprendizagem dos seus colegas

como na sua própria (p. 13). Contudo, estes mesmos autores (1999) defendem que “extraordinary achievement comes from a cooperative group, not from the individualistic or competitive efforts of an isolated individual” (p. 67).

Assim, de acordo com estes autores, trabalhar de forma colaborativa agrega um conjunto de vantagens que não estão presentes no trabalho competitivo nem no trabalho individual, e abarcam três áreas fundamentais na construção do ser-humano: as *Aprendizagens Acadêmicas*, as *Relações Interpessoais*, a *Saúde Psicológica* e a *Competência Social*.

Se atendermos às *Aprendizagens Acadêmicas*, é fácil perceber que a resolução de problemas, a criatividade, a troca de conhecimentos e o envolvimento na tarefa sejam potenciados quando os alunos se encontram a trabalhar em conjunto. Segundo Freitas e Freitas (2003), a controvérsia que pode ser gerada pela troca de opiniões e conhecimentos num determinado grupo “promove o aparecimento de muitas mais ideias, sínteses e soluções mais criativas e que envolvem mais emocionalmente os estudantes, levando a um maior empenhamento dos alunos na solução dos problemas reais” (p. 67). Ora, quanto mais empenhados os alunos estiverem na resolução da tarefa, mais disponibilidade física e psicológica terão para investir o que, por conseguinte, resultará no incremento das suas aprendizagens. Nesta mesma linha de pensamento, Johnson e Johnson (1999) afirmam também que “working together to achieve a common goal produces higher achievement and greater productivity than does working alone” (p. 72) e acrescentam ainda que:

cooperative learning, furthermore, results in process gain (i.e., more higher-level reasoning, more frequent generation of new ideas and solutions), greater transfer of what is learned within one situation to another (i.e., group to individual transfer), and more time on task than does competitive or individualistic learning. (p. 72)

No que toca às *Relações interpessoais*, ao contrário do trabalho competitivo e individual, a Aprendizagem Colaborativa permite que os alunos desenvolvam sentimentos de preocupação e compromisso uns com os outros, ajudando-os a estabelecer relações de amizade. Assim, como afirmam Johnson e Johnson (1999):

as relationships become more positive, there are corresponding improvements in productivity, morale, feelings of personal commitment and responsibility to do the assigned work, willingness to take on and persist in completing difficult tasks, and commitment to peers' success and growth (p. 72-73).

Por outro lado, quanto à *Saúde Psicológica e à Competência Social*, estes mesmos Autores alegam ainda que “working cooperatively with peers, and valuing cooperation, results in greater psychological health, higher self-esteem, and greater social competencies than does competing with peers or working independently” (1999, p. 73).

Assim, no que diz respeito à *saúde psicológica*, o facto de trabalhar em colaboração, unindo esforços para atingir determinado objetivo, tende a aumentar a auto estima, a autoconfiança, a independência e a autonomia bem como a resiliência e a capacidade de resistir ao stress (Johnson e Johnson, 1999).

Quanto às *competências sociais*, saber elaborar e defender um ponto de vista de forma construtiva, aceitar o ponto de vista de outros, procurar soluções para problemas conjuntos ou, por outro lado, respeitar o turno da palavra, escutar os outros com atenção e saber ajudar e pedir ajuda, são habilidades sociais cuja importância é também defendida por Maset (2008) ao afirmar que:

la estructuración cooperativa del aprendizaje facilita enormemente las cosas: mientras estudian y trabajan en quipos reducidos sobre los contenidos curriculares de las distintas áreas, tienen la oportunidad y, en cierto sentido, la necesidad de practicar estas habilidades sociales propias del trabajo en equipo” (p. 260)

Desta forma, quanto mais desenvolvidas estiverem as capacidades sociais anteriormente enumeradas, mais capaz será o aluno de manter relações interpessoais benéficas, uma vez que saberá solucionar os conflitos que possam advir dessa relação. Contudo, estas habilidades nem sempre são incluídas no processo de ensino-aprendizagem, mas sim contornadas com a criação de situações artificiais como debates ou trabalhos de grupo realizados de forma extraordinária e distanciada no tempo e, tal como afirma Bonals, (2000) “todos conocemos las dificultades que, en cualquier edad, aparecen en este ámbito, que justifican plenamente ser atendidas desde el mundo de la educación” (p. 9). Além de todos estes benefícios que a Aprendizagem Colaborativa pode aportar e que foram acima explicitados, Rué (1998, p. 35) apresenta ainda os efeitos resultantes da interação entre alunos e dos alunos com o professor:

EFECTOS RESULTANTES	
INTERACCIÓN ALUMNO-ALUMNO	INTERACCIÓN ALUMNO-PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecimiento de la ética de colaboración, de resolución de problemas, de autonomía, iniciativa personal, de la gestión y toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecimiento de la ética de responsabilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del aprendizaje (en determinadas condiciones) Desarrollo de conductas estratégicas de relación social y de aprendizaje, de metacognición y de metaevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones de apoyo)
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de valores, modificación de actitudes, superación/matización de estereotipos sociales, de género, culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones de apoyo)
<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la inteligencia inter e intrapersonal 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia y de situaciones de mayor complejidad (en determinadas condiciones de apoyo)
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro, confrontación y reelaboración de contenidos, de etiquetajes y estereotipos culturales y sociales, a partir de las experiencias compartidas • Incremento de los roles sociales desempeñados por una persona en los distintos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia y de situaciones de mayor complejidad (en determinadas condiciones de apoyo) a partir de las experiencias propuestas y observadas
<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de la capacidad de argumentación sobre el conocimiento construido • Incremento de la capacidad de análisis y de comprensión de situaciones y fenómenos complejos 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones)
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación y reelaboración de los efectos psicodinámicos y afectivos en las distintas situaciones y en las relaciones de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones), desarrollando una comprensión de la relación de autoridad y poder

Figura 1 – Efeitos resultantes entre a interação aluno-aluno e aluno-professor

Como se pode perceber, durante o processo de colaboração, muitos dos benefícios obtidos pelos alunos são resultado da interação entre eles próprios, isto é, o professor torna-se um auxiliador, favorecendo e incrementando esses mesmos benefícios através da criação de condições e do favorecimento de materiais necessários ao trabalho autónomo dos alunos, mas são eles próprios que, em interação uns com os outros, vão desenvolver determinadas propriedades como a iniciativa pessoal, a reelaboração de conteúdos, o reconhecimento do outro e a capacidades de argumentação, por exemplo.

2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA SALA DE AULA

2.1. O trabalho de grupo na aprendizagem colaborativa

Tal como tem vindo a ser abordado, uma das principais características da Aprendizagem Colaborativa é a construção da aprendizagem por via da interação entre duas ou mais pessoas. Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer as diferentes variáveis a ter em conta na hora de formar os pequenos grupos de trabalho, uma vez que, tao como afirma Mandel (2003), a sua composição e o seu tamanho podem incrementar ou sabotar o cumprimento dos objetivos gerais da aprendizagem.

Antes de mais, cabe então ao professor delinear os objetivos de aprendizagem e o tipo de atividades que serão propostas para que, posteriormente, possa optar por um dos três tipos de grupos, que definem a forma como a aprendizagem colaborativa será utilizada dentro da sala de aula: (i) grupos informais que duram uma aula ou apenas alguns minutos e não exigem a alteração da disposição da sala de aula. Este tipo de grupo pode ser usado para discutir “um ponto controverso abordado pelo professor, para analisar algum aspeto de difícil compreensão ou para relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos já adquiridos” (Freitas e Freitas, 2003, p. 48); (ii) grupos formais, mas não permanentes, que podem durar uma aula ou várias semanas, cujo objetivo é a resolução de uma atividade concreta como a resolução de um problema complexo ou a resposta a um questionário final de um capítulo (p. 48-49); (iii) ou, por último, grupos formais permanentes que se mantêm por um ano ou vários anos, com o propósito de encorajar e responder às necessidades de cada membro do grupo de forma a terem sucesso académico e se desenvolvam cognitivamente e socialmente de forma saudável (p. 49).

Em consonância com a primeira decisão, é então necessário determinar o número de integrantes que irão compor cada grupo. Para isso, é importante ter em atenção as tarefas que irão ser realizadas bem como um conjunto de variáveis para as quais nos alertam diversos autores.

Segundo Freitas e Freitas, (2003) “quanto menos tempo se tiver para uma tarefa, menor deve ser o grupo, e quanto mais pequenos forem os grupos mais difícil se torna alguns elementos não trabalharem” e “mais rapidamente se podem identificar as suas dificuldades” (p. 40).

Neste sentido, Bonals (2000, p. 18-19), apresenta as vantagens da constituição de grupos com diferentes números de elementos:

- Grupos de dois elementos – O trabalho entre pares, também possível durante uma metodologia de Aprendizagem Colaborativa, “pode ser enriquecedor em momentos pontuais para finalidades muito diversas como, por exemplo, trabalhar no computador;
- Grupos de três elementos – “Possibilitam uma dinâmica ágil e produtiva, permitindo ao grupo trabalhar num clima adequado”, sendo este tipo de grupo o mais adequado para elaborar textos ou fazer resumos;
- Grupos de quatro ou cinco elementos – “São bastante adequados para a maioria das tarefas que se realizam em pequenos grupos” uma vez que continua a proporcionar uma boa dinâmica entre os diferentes membros e “reduz o número de grupos que o professor tem de dinamizar”;
- Grupos de seis elementos – “Implicam mais dificuldades no que diz respeito à participação equilibrada de todos os membros e a resolução das atividades pode-se tornar mais lenta”;
- Grupo de sete ou oito elementos – Este tipo de grupos deve apenas existir “quando se trabalha a relação ou a autoimagem” entre os diferentes alunos.

Contudo, esta divisão e respetivas vantagens ou desvantagens associadas não são unanimemente aceites entre todos os autores e, neste sentido, Mandel (2003, p. 9) apresenta um outro tipo de raciocínio:

- Grupos de três elementos – Este tipo de grupos são os “mais problemáticos e as decisões serão, inevitavelmente, tomadas contrapondo dois dos elementos com o outro”;
- Grupos de quatro a seis elementos – “São os mais fáceis de gerir e permitem que a diversidade criada dentro do mesmo seja benéfica para a resolução da maioria das atividades”;
- Grupos de sete ou mais elementos – “torna-se frequentemente problemático devido à quantidade de opiniões que devem ser tidas em conta durante a resolução de um problema”.

Como se pode perceber, apesar das discordâncias entre estes dois autores, os dois afirmam que os grupos de quatro ou cinco elementos são os que aportam maiores vantagens, facilitando, assim, o trabalho entre os alunos e entre alunos – professor. Quanto aos restantes grupos, caberá

então ao professor, que conhece os grupos de alunos com os quais trabalha, decidir se a sua utilização será, ou não, adequada.

Independentemente do número de elementos, a constituição de cada grupo deve ainda ter em conta diferentes variáveis enunciadas por Mandel (2003) e Bessa, e Fontaine (2002) como o género, raça ou etnia, a existência de alunos com necessidades educativas especiais, considerações sociais (amigos mais próximos ou alunos com problemas consideráveis entre eles), as inteligências múltiplas presentes no grande grupo, o acesso à internet, a heterogeneidade de competências e as capacidades para trabalhar em grupo.

Após analisadas todas estas variáveis, o professor estará então em condições de formar os diferentes grupos de trabalho que, à partida, facilitarão a construção de aprendizagens e a formação de alunos mais autónomos. Não obstante, se se verificar que o funcionamento de um ou mais grupos não é o esperado, Gillies (2007) contempla dois tipos de alterações: (i) uma alteração pontual, quando o docente percebe que um grupo tem dificuldades no seu funcionamento e que estas se poderão corrigir pela troca de um ou dois elementos; (ii) ou uma alteração generalizada, na qual o docente desfaz todos os pequenos grupos e volta a reagrupá-los.

2.2. O papel do professor na aprendizagem colaborativa

Embora o principal agente de transformação, durante a Aprendizagem Colaborativa, seja o aluno, o professor não deixa de ser uma figura essencial na sala de aula, aliás, como escreve Gillies (2007):

teachers play a critical role in establishing cooperative learning pedagogy in their classrooms. Included in this responsibility for ensuring that the groups are well structured so students will cooperate and promote each other's learning and that the group task is relevant and open and discovery-based, requiring students to dialogue together (p. 9).

Assim, como vimos já anteriormente (cf. ponto 2.1) e é novamente reiterado por este autor, o professor é responsável pela constituição dos grupos e pela formulação das atividades, que devem ser propícias à interação entre os alunos. Contudo, a estes dois elementos essenciais, é ainda acrescentado um outro, uma vez que “success also depends on how teachers dialogue with their students to help motivate their interests, promote student-to-student interaction, and model how to interact with each other in socially appropriate ways (p.9).

Nesta temática Rué (1998, p.42) vai ainda mais longe e apresenta muitas das funções de um professor durante a Aprendizagem Colaborativa e em relação aos 'pequenos grupos' e 'ao grande grupo' (composto por todos os alunos da turma).

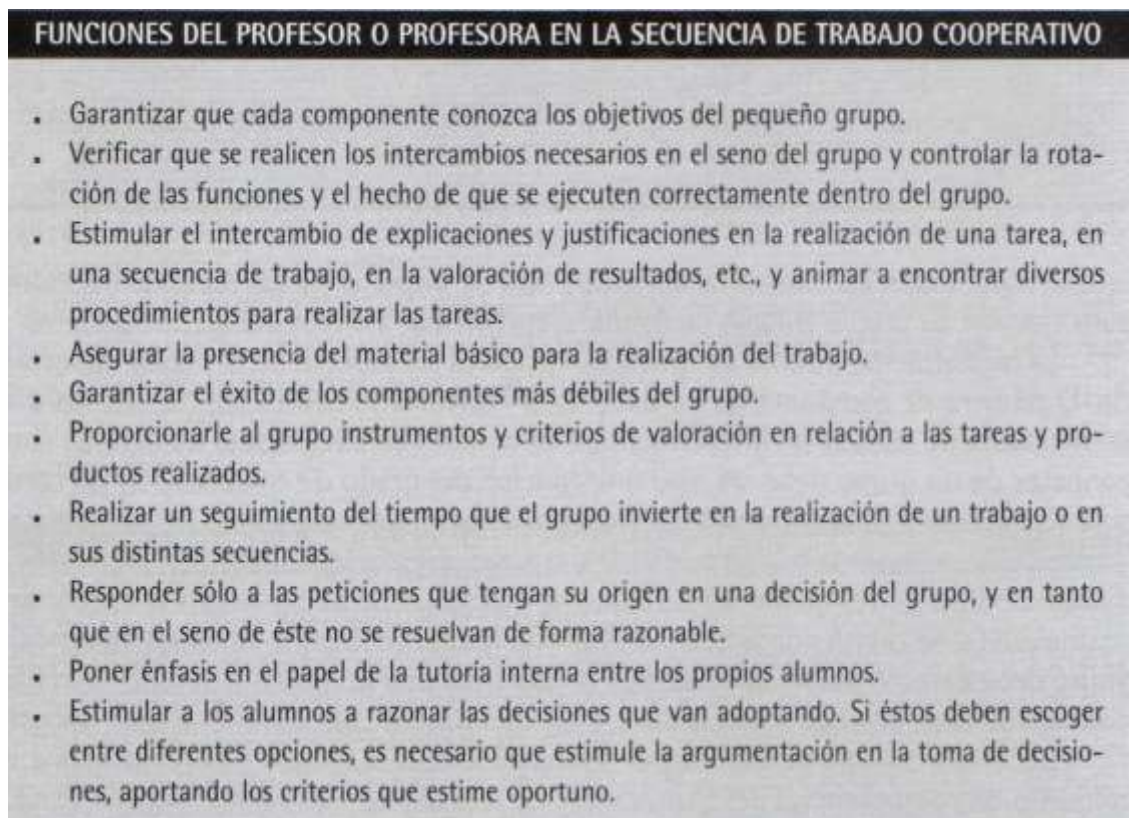


Figura 2 – Funções do professor na sequência do trabalho cooperativo

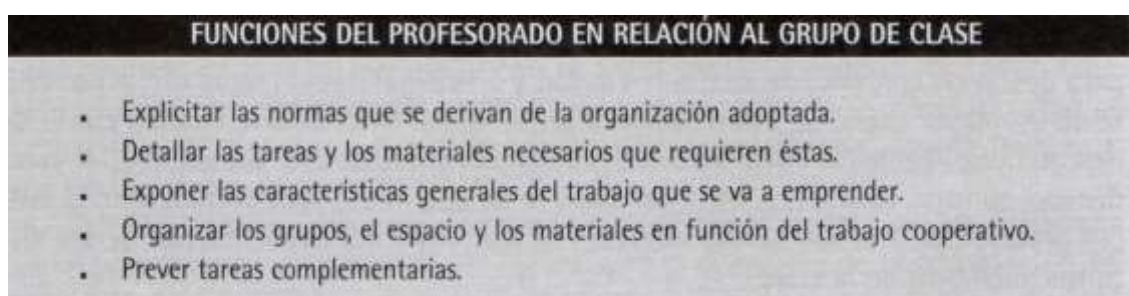


Figura 3 – Funções do professor em relação ao grande grupo

Assim, como se pode perceber pelas Figuras 2 e 3, o leque de funções a desempenhar pelo professor é bastante vasto e exige que este gira em simultâneo todos os pequenos grupos apoiando e estimulando cada elemento, proporcionando os materiais necessários e assegurar que desempenham as funções necessárias ao bom funcionamento do grupo, por exemplo, mas também a turma no seu todo. Desta forma, o professor passa a ser um parceiro na realização das aprendizagens o que exige que estes sejam ainda mais ativos e atentos a cada aluno.

2.3. O papel do aluno na aprendizagem colaborativa

Sabemos já que, durante a Aprendizagem Colaborativa, é o aluno quem detém o papel principal ou, pelo menos, quem se encontra no meio da ação. Deste modo, e após percebermos que, apesar de tudo, o professor continua a ser fundamental para que esta metodologia resulte, é imperativo que se perceba quais as responsabilidades exigidas aos alunos.

Segundo Tejero e López (1996) é fundamental entender que cada aluno desempenha dois tipos de papéis essenciais: “de aprendiz, ya que desarrolla su propio proceso de aprendizaje; de experto porque, al menos en determinados aspectos, por puntuales y pequeños que sean, domina una parte de la tarea y debe compartir esos conocimientos con sus compañeros” (p. 182). Assim, todo o trabalho desempenhado pelos alunos exige uma dupla e complexa dinâmica em que ao mesmo tempo que aprendem de forma autónoma, devem também partilhar com os seus colegas os conhecimentos prévios que possuem, ajudando-os, desta forma, a construir os seus próprios conhecimentos o que leva à criação de um ciclo.

Contudo, além desses dois papéis, Johnson e Johnson (2004, p. 32-33) apresentam cinco elementos básicos que devem estar presentes em cada grupo e que representam, por si próprios, o trabalho colaborativo: (1) Interdependência positiva: perceção de estarem todos ligados uns aos outros de modo que o sucesso de um dependa do sucesso de todos, para isso, e de forma a fortalecer esta interdependência, os alunos devem ser capazes de dividir tarefas, partilhar conhecimentos e encorajar-se mutuamente; (2) Responsabilidade grupal e individual: a responsabilidade grupal existe quando o desempenho geral do grupo é avaliado e é dado ao mesmo uma perceção sobre o seu desempenho. Desta mesma forma, a responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada membro do grupo é verificado de forma continuada pelo professor de modo a que cada elemento possa ter um feedback sobre o seu desempenho. O facto de terem esta perceção permite que cada aluno e cada grupo trabalhe nos seus pontos mais fracos e incremente os positivos; (3) Interação cara a cara: como já vimos, certas atividades cognitivas só ocorrem quando os alunos se envolvem numa aprendizagem mútua, o que inclui explicações orais, discussão de conceitos, partilha de conhecimentos e relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos prévios. Desta forma, os alunos promovem o sucesso uns dos outros ajudando, apoiando e elogiando os esforços uns dos outros numa dinâmica de interação cara a cara; (4) Habilidades sociais: Durante a aprendizagem cooperativa, além de aprenderem os conteúdos programáticos, os alunos são levados a adquirir novas habilidades

sociais. Assim, de modo a conseguirem fazer parte de um grupo, os alunos devem ser capazes de tomar decisões, confiar uns nos outros, comunicar e gerir conflitos; (5) Coordenação do grupo: Além do *feedback* dado pelo professor, o próprio grupo deve ser capaz de perceber se estão a ser capazes de atingir os objetivos propostos e de manter boas relações interpessoais. Se cada aluno e cada grupo perceber e for capaz de implementar estes cinco elementos, com auxílio do professor quando assim é necessário, então a Aprendizagem Colaborativa estará assegurada e resultará numa experiência muito mais positiva e democrática uma vez que os alunos são inseridos num meio onde se poderão sentir mais livres e autónomos.

3. O TRABALHO COLABORATIVO PARA A/NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

3.1. Os processos cognitivos da leitura

Desde sempre, a ideia de frequentar um estabelecimento de ensino é associada ao facto de adquirir capacidades para ler e escrever. Aliás, se recuarmos algumas décadas atrás, onde poucas eram as pessoas que podiam receber uma educação formal, essa era a principal função da escola, formar cidadãos capazes de transpor para texto o que era oralmente formulado e transpor para a oralidade o que alguém tinha escrito.

Contudo, com o passar do tempo, e com a formação de uma sociedade contemporânea onde o ensino mínimo obrigatório já exige muito mais do aluno, o ato de ler e compreender um texto vai muito além da simples decodificação de sons e letras e muitos autores assumem até a dificuldade em definir estes dois conceitos que andam intimamente ligados. Assim, para Thinker e McCullough (1968) “a leitura envolve o reconhecimento de símbolos impressos ou escritos que servem de estímulo para a evocação de significados construídos pela experiência passada, e a construção de novos significados através da manipulação de conceitos já conhecidos pelo leitor” (p. 13). Por outra parte, de acordo com o Glossário Ceale (2014):

a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. (...) No processo de leitura, à medida que as informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas

informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa.

Neste sentido, Sim-Sim (2007) acrescenta ainda que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p.7) e que, conseqüentemente, a compreensão da leitura “envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita” (p. 9).

Ora, como acabamos de ver, são muitas as variáveis que interferem no processo de leitura e, apesar de não haver uma definição única do que significa ler e compreender, todos os autores são unânimes quando se trata de destacar as grandes componentes que constituem a compreensão na leitura: o leitor, o contexto e o texto.

De acordo com Giasson (1993), a variável contexto contém elementos externos ao texto, mas que influenciam a compreensão do mesmo, como o contexto psicológico (intenção da leitura e interesse pelo texto), o contexto social (intervenções do professor e dos colegas) e o contexto físico (tempo disponível e ruído). Por sua vez, a variável texto diz respeito ao objeto de leitura que pode ser analisado sob três aspetos: a intenção do leitor, que vai influenciar os outros dois elementos, a estrutura do texto que se refere à forma como o autor organizou as ideias e ao conteúdo, onde se incluem os conceitos e o vocabulário utilizado pelo autor. Já a secção dedicada ao leitor, compreende as estruturas do sujeito (conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura que ele utiliza (habilidades a que recorre durante a leitura de um texto). Sendo esta última a variável mais complexa e a que mais importa no âmbito deste relatório de estágio, dedicar-lhe-emos especial atenção através da análise da Figura 4 retirada de Giasson (1993, p. 25):

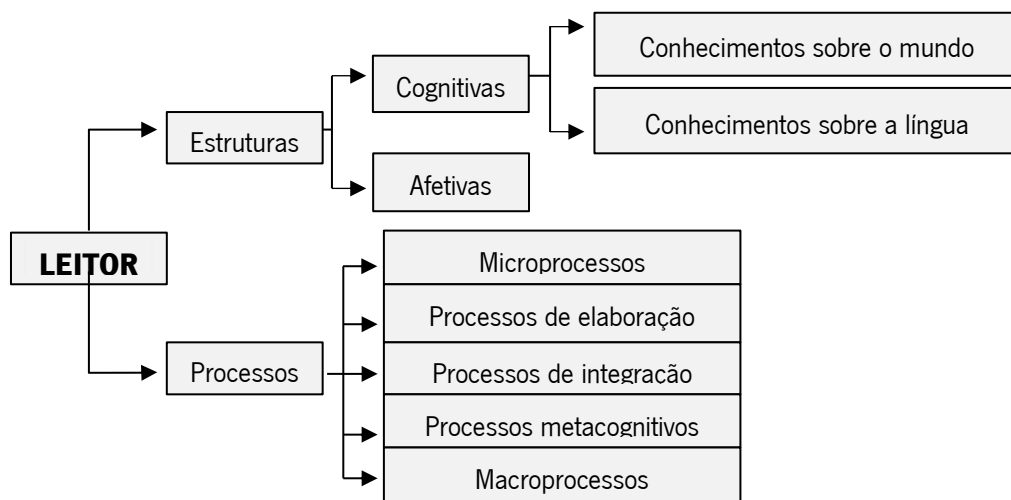


Figura 4 – As componentes da variável *leitor*

As estruturas do leitor são as características que este possui, independentemente do texto em causa e dividem-se em estruturas cognitivas ou afetivas e, subsequentemente, as estruturas cognitivas podem derivar para conhecimentos sobre o mundo ou sobre a língua. Ora, sendo que todas estas variáveis são fundamentais para a compreensão de um texto, no âmbito deste projeto, importa sobretudo refletir acerca dos conhecimentos sobre o mundo, uma vez que, tal como afirmam Schank e Abelson (1977) citados em Colomer e Camps (2002):

as pessoas necessitam de uma grande quantidade de conhecimentos para poder compreender. [A compreensão é] um processo pelo qual as pessoas relacionam o que vêem ou ouvem {ou lêem} com grupos de ações pré-armazenadas que experimentaram previamente. [...] A nova informação é entendida nos termos da antiga. (p.54)

Assim, se o leitor não conseguir relacionar a nova informação fornecida pelo texto com os seus conhecimentos anteriores, a compreensão da leitura não pode acontecer. Por outro lado, quantos mais conhecimentos anteriores tiverem os alunos, mais bem-sucedidos serão nas suas leituras, uma vez que vão compreender e assimilar melhor as novas informações. Contudo, “as experiências só por si não bastam, é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências, de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e de vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos” (Giasson, 1993, p. 28).

Quanto aos processos utilizados durante a leitura, estes “dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas” (p. 32). Contudo, importa ressaltar que estes processos não ocorrem de forma sequencial, mas sim de forma simultânea.

De acordo com Irwin (1986), citada em Giasson (1993), existem cinco grandes categorias de processos: (1) os microprocessos servem para compreender a informação contida numa frase através do reconhecimento das palavras, da leitura de grupos de palavras ou da microseleção; (2) por meio dos processos de integração – integrativos - estabelecem-se ligações entre proposições ou frases através da utilização de referentes ou conectores ou da geração de inferências baseadas em esquemas; (3) os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto através da identificação das ideias principais, da elaboração de resumos ou da utilização da estrutura do texto; (4) os processos de elaboração – elaborativos - permitem ao leitor ir além do texto através das previsões, formulação de imagens mentais, resposta afetiva, ligação com os conhecimentos anteriores ou do raciocínio; (5) os processos metacognitivos gerem a

compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação através da identificação e reparação da perda de compreensão (p. 32-33).

Em suma, não descurando as restantes variáveis, o leitor deve ser o centro das atenções durante o processo de leitura pois, para que a compreensão se possa processar, é a ele que será exigido a associação das informações contidas no texto com as informações que já possui, devendo para isso deter uma grande bagagem de conhecimentos prévios que podem ser contruídos pela sua própria experiência ou recebidos pela partilha das experiências dos demais leitores. Só desta forma, e através da prática continuada, o aluno será capaz de, durante cada leitura, recorrer a diferentes estratégias interpretativas determinantes para a compreensão, ou não, de um texto.

3.2. Colaborar para compreender

Como vimos no ponto anterior, a leitura é um processo complexo que envolve os conhecimentos que o leitor tem sobre a língua e sobre o mundo, bem como o modo como utiliza estratégias de compreensão de textos. Por isso, como afirma Sim-Sim (2007) “o ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (p. 9).

É nesta mesma linha de pensamento que Ezquero (2016) apresenta o conceito de *Cooperación Interpretativa* que tem como objetivo:

que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y de reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación (p. 1).

Assim, para que esta técnica seja eficaz, é necessário ter em consideração três questões fundamentais: (1) “el contexto docente es interactivo y en él se construye el conocimiento mediante el uso de la palabra (...) (dinámica de grupos)”; (2) “el lector descodifica el texto y paralelamente lo completa a la luz de sus conocimientos y experiencias compartidas (...) (cooperación interpretativa)”; e por último, (3) “este intercambio se desarrolla en el espacio docente, esto es, a

la luz del currículum que establece unos objetivos explicitados como capacidades y competencias (integración curricular)” (p. 4).

No entanto, existem ainda outros autores que demonstraram a importância do trabalho colaborativo para a melhoria da compreensão de textos. Assim, sobre o uso da palavra e a troca de conhecimentos, Colomer e Camps (2002) defendem que:

a discussão baseada no texto ajuda os estudantes a enriquecerem a sua compreensão ao oferecer-lhes as interpretações dos demais, reforça a sua memória a longo prazo, já que devem recordar a informação para explicar o que entenderam, e contribui também para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos têm de apresentar argumentos sobre as opiniões emitidas e têm de eliminar as incoerências e contradições lógicas do seu próprio pensamento com relação ao texto lido (p.85).

Através destes autores, rapidamente se percebe que a interação entre os alunos e o diálogo sobre o texto são fundamentais, uma vez que as estruturas cognitivas de cada um são determinantes para que consigam interpretar um texto. Assim, é lógico que um aluno com mais conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre a língua terá uma maior facilidade em realizar esta atividade e um aluno com menos conhecimentos terá mais dificuldades, então, o ideal é que estes sujeitos possam partilhar entre si as informações que possuem de forma a que o sucesso de todos seja possível.

Avançando das estruturas cognitivas para a utilização eficaz de processos de interpretação (duas variáveis que não deixam de estar interligadas) é essencial perceber que na relação leitor-texto, a capacidade de usar adequadamente as estratégias de interpretação é fundamental e pode ser incrementada através da Aprendizagem Colaborativa pois, como afirmam Armbruster, Lehr e Osborn (2001):

cooperative learning instruction has been used successfully to teach comprehension strategies in content-area subjects. Students work together to understand content-area texts, helping each other learn and apply comprehension strategies. Teachers help students learn to work in groups. Teachers also provide demonstrations of the comprehension strategies and monitor the progress of students (p. 45).

Assim, à luz dos conhecimentos transmitidos por Giasson (1993), será de seguida analisado o porquê de a Aprendizagem Colaborativa ser fundamental para a implementação de atividades para desenvolvimento de macroprocessos, processos metacognitivos e processos elaborativos.

Tabela 2 – Relação entre os processos de compreensão de textos e o grau de proficiência dos leitores

Processos		Leitores hábeis / menos hábeis
Macroprocessos	Identificação das ideias principais	“os jovens leitores e os leitores menos hábeis revelam dificuldades em identificar a informação que o autor considera importante num texto (...) os leitores hábeis são mais flexíveis na sua busca de informações importantes” (p. 108).
	Resumo	“Todos os leitores, ou seja, quer os bons quer os maus leitores, são bem-sucedidos na primeira atividade que consiste em reconhecer um bom resumo. Nas outras duas atividades [fazer um bom resumo e refletir sobre um resumo] têm mais sucesso os bons leitores” (p. 118).
	Utilização da estrutura do texto	“os leitores eficientes utilizam a estrutura do texto para compreenderem melhor e para reterem a informação” (p. 132).
Processos de elaboração	Previsões	“os alunos menos hábeis deveriam ser sensibilizados a este processo de elaboração, que poderia torna-los mais ativos na compreensão dos textos” (p. 182)
	Imagens mentais	“esta capacidade individual influencia a sua utilização na leitura, porque, evidentemente, os leitores mais aptos para criarem espontaneamente imagens, utilizam mais este processo de leitura do que os indivíduos que não veem nada na sua mente” (p. 187)
	Respostas afetivas	“um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve nela com esta perspetiva, e, neste sentido, tem mais possibilidades de compreender e de reter a informação contida nesse texto” (p. 189)
	Ligação com conhecimentos	“o leitor hábil relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos” (195)
	Raciocínio	“É essencial que mesmo os jovens leitores aprendam, ao seu nível, a fazer juízos sobre os textos” (p. 191)

Processos metacognitivos

“Se o leitor sabe o que é preciso fazer para ter sucesso numa atividade, é mais fácil proceder de modo a ser bem-sucedido na sua realização” (p. 201).

“A segunda componente da metacognição incide sobre a aptidão de utilizar processos de autorregulação. Graças a estes processos, o leitor verifica se a compreensão se faz bem” (p. 201).

“Os processos metacognitivos são essenciais na leitura porque são eles que permitem que o leitor atinja a finalidade primeira desta atividade, ou seja, a compreensão do texto lido” (p. 216).

Como se pode depreender pela Tabela 2, o grau de eficácia de utilização dos diferentes processos de interpretação de textos varia consoante a habilidade que determinado aluno apresenta num determinado momento do seu percurso escolar, pois, como se percebe pelas palavras de Giasson (1993), os leitores serão tanto mais hábeis quanto mais eficazmente implementam as diferentes estratégias, o que leva a uma compreensão efetiva do texto. Por outro lado, os leitores menos hábeis apresentam dificuldades na aplicação das estratégias o que leva ao bloqueio da compreensão.

Ora, se refletirmos sobre o atual sistema de ensino português, que segue preferencialmente um modelo de ensino individualista, percebemos que os alunos com mais dificuldades dificilmente conseguirão ser leitores hábeis uma vez que sem interação será perpetuada a sua condição.

Concluindo, tendo em conta tudo o que tem sido abordado até então, parece indispensável que as atividades de compreensão de textos possibilitem aos alunos uma troca de experiências e de conhecimentos que, simultaneamente, lhes permitam desenvolver estratégias de compreensão de textos, de modo a incrementar a motivação para a leitura e o sucesso coletivo dos alunos.

PARTE II
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Após a contextualização teórica da temática, a segunda parte dedicar-se-á à descrição, de forma pormenorizada, da Intervenção Pedagógica Supervisionada nas disciplinas de Português e Espanhol. Esta intervenção, recordamos, teve como propósitos (1) levar para a sala de aula uma metodologia de trabalho que tem vindo a ser cada vez mais defendida, uma vez que coloca os alunos no centro da ação através do trabalho colaborativo e (2) perceber se esta forma de trabalhar aporta vantagens para a compreensão de textos nas aulas de língua.

Nesse sentido, como antes dissemos, os objetivos formulados para o período de intervenção foram os seguintes:

- 1) Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo.
- 2) Organizar a aprendizagem por meio de grupos constituídos criteriosamente.
- 3) Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo.
- 4) Implementar atividades para desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa.
- 5) Produzir materiais para a autorregulação de aprendizagens.

Do ponto de vista dos alunos, espera-se, então, que estes otimizem as competências para trabalhar em grupo e que desenvolvam estratégias de compreensão de textos.

Neste sentido, a intervenção incorporou algumas características de uma metodologia de investigação-ação que segundo Kemmis (1984) citado em Latorre (2005) é:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 24).

Contudo, esta metodologia foi aqui apenas parcialmente implementada, uma vez que o curto espaço de tempo em que é realizado o estágio pedagógico não permite uma constante e cíclica ação de observação, reflexão, planificação, atuação, revisão e nova atuação. Neste sentido, a Intervenção Pedagógica contemplou uma fase inicial de observação e de diagnóstico, o que permitiu recolher dados fundamentais, à qual se seguiu uma fase de intervenção e monitorização, e que mais tarde deu lugar à fase de avaliação dos resultados obtidos.

Deste modo, esta segunda parte será subdividida em dois pontos que correspondem ao *Contexto de intervenção*, onde se inclui uma análise das escolas e das turmas e a análise dos programas e dos manuais adotados, e ao *Desenvolvimento do projeto* em cada uma das disciplinas onde decorreu a intervenção.

1. O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

Conhecer e saber identificar o contexto em que os alunos estão inseridos é, atualmente, uma questão de máxima importância que deve estar no centro das atenções de qualquer educador. Ora, se lutamos por um mundo igualitário, onde todos tenham acesso à educação e às mesmas oportunidades de sucesso, é então fundamental perceber a conjuntura de onde provêm os alunos, as condições que lhes são ou podem ser proporcionadas no meio escolar, já que é nesse local que permanecem grande parte do seu dia, e, a partir destas informações, ter consciência de qual deve ser o plano de intervenção de modo a proporcionar sempre mais e melhor àqueles que estão a traçar o seu percurso escolar.

Assim, é a partir dos ideais acima apresentados que este primeiro ponto se irá dedicar à análise do contexto da intervenção tanto na disciplina de Português como na disciplina de Espanhol, tendo como objeto, primeiramente, a escola e a turma e, posteriormente, o programa e o manual adotado em cada disciplina.

No que diz respeito à escola e à turma, procurou-se perceber quais as principais linhas orientadoras do agrupamento, os seus lemas e principais missões, bem como a sua área abrangente e o seu estado físico, tendo sempre como referência as informações fornecidas por alguns documentos reguladores, nomeadamente, o Projeto Educativo. Por outro lado, para uma caracterização geral da turma, procurou-se saber qual o número de alunos que compõe cada uma das turmas e a respetiva média de idades, assim como qual a disciplina preferida e qual o número de alunos que já experienciaram, ao longo do seu percurso escolar, alguma retenção.

Por outro lado, tal como afirma Dionísio (2000), “a definição e estruturação das práticas que conformam os princípios de ensino nas civilizações ocidentais foi, desde cedo, suportada por documentos, fossem eles a bíblia, manuais ou tratados (...)” (p. 79). Aliás, ainda hoje a educação em Portugal é fortemente regulada por programas e manuais que normatizam o que deve ser ensinado e, até como deve ser ensinado.

Deste modo, no que diz respeito aos Programas e manuais adotados, estes foram analisados de modo a verificar se definem alguma orientação relativamente ao modo como os diferentes conteúdos devem ser abordados ou se as instruções para a compreensão dos mesmos denotam algum tipo de preferência quanto à forma de trabalhar, isto é, se as instruções dadas em

cada atividade dão preferência ao trabalho individual ou se, por outro lado, englobam também atividades de aprendizagem colaborativa.

1.1. Disciplina de Português

1.1.1. A escola e a turma

Da aprendizagem à cidadania ativa

Projeto Educativo 2016-2019, p. 4

Situado na cidade de Braga, o agrupamento de escolas onde foi lecionada a disciplina de Português engloba uma área urbana/semiurbana, mas também rural, sendo que os alunos são, na sua maioria, oriundos das freguesias de: Maximinos, Ferreiros, Gondizalves e Semelhe. Este agrupamento, em atividade desde o dia 1 de agosto de 2010, nasce da junção de um outro agrupamento com a atual escola sede, integrando, assim, oito estabelecimentos de ensino, que integram ciclos de estudo desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

De acordo com o seu Projeto Educativo (2016-2019), o agrupamento assume como missão construir o sucesso escolar para todos uma vez que, entre as centenas de alunos que o frequentam, são muitos os que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, carências económicas ou insucesso escolar, o que legitima e acrescenta valor ao lema “Da aprendizagem à cidadania ativa”. Aliás, esta visão está também presente na descrição dos seus valores e princípios, onde, entre outros, se pode ler que “o ato educativo deve promover a empatia, o respeito mútuo e a assertividade; a tolerância e a cooperação; e a valorização da dimensão humana do trabalho” (Projeto Educativo, p. 14).

No que respeita às infraestruturas, espaços e equipamentos da escola sede e da escola EB2/3, estas encontram-se um pouco degradadas e a necessitar de uma requalificação. Esta foi, aliás, uma das ameaças apontadas na última análise SWOT realizada, que aponta as principais forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do agrupamento. Neste estudo foram também apontados bastantes pontos fortes como a grande participação dos alunos no Desporto Escolar, a existência de recursos humanos qualificados, a produção de publicações de natureza diversa, envolvendo alunos e professores e o serviço estratégico prestado pelas bibliotecas escolares (Projeto Educativo, p. 10-11).

No que diz respeito à turma inserida neste agrupamento, onde foi realizada a Prática de Intervenção Pedagógica Supervisionada, esta era composta por 17 alunos, sendo que 59% são do sexo masculino e 41% do sexo feminino, perfazendo uma média de idades de 15 anos.

Quanto ao seu aproveitamento escolar, através do questionário de diagnóstico, cuja análise mais detalhada será posteriormente realizada, foi possível concluir que 35% dos alunos já experienciaram o insucesso ao longo do seu percurso escolar, o que está acima da média do agrupamento, onde apenas 24% dos alunos ficaram retidos no mesmo ano letivo uma ou mais vezes. Não obstante, 95% dos alunos que compõem esta turma consideram-se medianos ou bons à disciplina de Língua Portuguesa e 47% elegeram a disciplina de Português como sendo uma das suas preferidas.

Esta turma, conta ainda com uma aluna com necessidades educativas especiais, mais especificamente baixa-visão, que acompanha o trabalho realizado durante as aulas através de tecnologias específicas de informação e comunicação e do auxílio dos seus colegas.

1.1.2. O programa e o manual adotado

No que diz respeito ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, e Magalhães, 2015), disponibilizado na página eletrónica da Direção Geral da Educação, este encontra-se estruturado em três grandes pontos, sendo que o primeiro corresponde a uma breve introdução onde o leitor é informado das alterações feitas em confronto com a versão homologada no ano letivo de 2012. Neste ponto introdutório é ainda possível perceber a diferença entre Programa e Metas Curriculares sendo que o primeiro “define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos do Ensino Básico”, enquanto que as Metas Curriculares “definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos” (p. 3). Nesta nota introdutória são ainda dados a conhecer os diferentes domínios de referência, sendo que para o 3º ciclo estes se dividem em oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática.

O segundo ponto diz então respeito ao programa, onde são apresentados os objetivos gerais correspondentes aos diferentes domínios, como por exemplo “monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos” ou ainda, “interpretar textos

literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (p. 5). Nas últimas páginas deste capítulo é apresentada a avaliação e a metodologia sugerida, onde é referido que “cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...)”. (p. 38), não afastando, assim, a possibilidade de implementação de uma metodologia de trabalho colaborativo nem limitando os docentes e os discentes ao trabalho individual.

O terceiro ponto diz respeito às Metas Curriculares e apresenta os domínios de desempenho, objetivos e descritores de desempenho. Assim, para o 9º ano de escolaridade, são formulados diversos objetivos como: “consolidar o processo de registo e tratamento de informação”, “participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva”, “utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento de informação”, “ler e interpretar textos literários”, “apreciar textos literários” ou ainda “situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (p. 84-87), objetivos estes que foram trabalhados de forma colaborativa durante a intervenção pedagógica.

Em suma, este documento regulador, não delimitando o processo de ensino a nenhuma forma específica de trabalhar, alerta para a necessidade de os alunos construírem o seu próprio conhecimento e monitorizarem de forma variada as suas aprendizagens, enquanto que, paralelamente, vão desenvolvendo as diferentes Metas Curriculares definidas pelo Ministério. Assim, como vimos na primeira parte deste relatório, o trabalho colaborativo pode ser uma mais valia exatamente para estes dois fatores, isto é, para a construção e monitorização do conhecimento.

Se aos programas diz respeito a seleção de objetivos e conteúdos, ao manual escolar diz respeito a sua interpretação. Deste modo, procedemos também à análise do manual escolar como instrumento pedagógico tendo como principal objetivo perceber se as instruções dadas em cada tarefa projetam o professor e os alunos para uma metodologia de trabalho mais individualista ou mais colaborativa.

Para isso, foi tido como objeto de estudo o manual *Novo Plural 9* de Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, publicado em 2013 pela Raiz Editora e adotado na escola onde foi realizada a intervenção pedagógica de Português.

O manual encontra-se dividido em cinco Unidades, sendo que a primeira serve para dar a conhecer a forma como as restantes estão segmentadas pelos cinco domínios da língua que constam do Programa de Português e Metas Curriculares para o 3ºCiclo do Ensino Básico, a saber: a Leitura, a Oralidade, a Escrita, a Gramática e a Educação Literária.

Esta primeira Unidade inclui, ainda, um teste diagnóstico dos quatro primeiros domínios enunciados; uma secção onde o aluno pode estabelecer os seus objetivos individuais para o ano-letivo; e as obras/textos obrigatórios e recomendados para a Educação Literária.

As quatro unidades subsequentes são unidades temáticas onde se trabalham os textos narrativos, os textos dramáticos, a narrativa épica “Os Lusíadas” e os textos poéticos.

Após esta breve apresentação, para a análise de como se configuram as propostas de trabalho, foram analisados todos os enunciados de cada um dos capítulos, de modo a percebermos se estes apontavam para alguma forma de trabalho colaborativo, dentro ou fora da sala de aula. Assim, após esta pesquisa pelo manual, foi possível concluir que só muito pontualmente (perfazendo um total de cinco atividades) e apenas em duas das unidades, são propostas atividades colaborativas onde os alunos podem partilhar conhecimentos, dividir tarefas, entreajudarem-se e trabalharem para atingirem um objetivo em comum.

No que diz respeito à Unidade 1, esta propõe duas atividades de trabalho colaborativo. No primeiro caso, trata-se de uma atividade de Oficina de Escrita, na qual se pede aos alunos que, em grupos, elaborem um portefólio sobre figuras que tornaram melhor o século XX. Para isso, os alunos têm a oportunidade de aprender de forma colaborativa qual a estrutura de uma biografia, uma vez que poderão partilhar leituras anteriores do mesmo género textual, explorar de forma conjunta recursos de recolha de informação e desenvolver os processos de elaboração necessários para a realização do trabalho.

Por outro lado, no segundo caso, é uma atividade de oralidade onde é proposto aos alunos que se organizem em grupos e apresentem ao resto da turma um poema. Para isso, têm primeiramente que ler e interpretar o texto de forma colaborativa, trocando pontos de vista e esclarecendo as dúvidas entre eles, para que, posteriormente, possam elaborar um PowerPoint com diversos comentários ao poema escolhido.

As restantes três atividades colaborativas presentes no manual, inserem-se na Unidade 3 e são relativas à obra “Os Lusíadas”. Assim, os primeiros dois exercícios dizem respeito a atividades de Oficina de Escrita, sendo que num devem elaborar um dicionário mitológico e no outro um guião para um filme. No terceiro e último exercício colaborativo, tal como já vimos anteriormente,

os alunos têm que, em grupo, ler e interpretar um texto para depois o apresentarem aos outros colegas.

Assim, como foi possível depreender, ao longo do manual vai sendo mais valorizado o trabalho individual e as atividades de grupo são bastante escassas. Contudo, existem diversos exemplos de atividades que poderiam aportar muito mais significado se realizadas através do trabalho colaborativo, tal como se pode ver nas Figuras 5, 6, 7 e 8.

Lugares como Melo, na Serra da Estrela, Évora ou Lisboa estão ligados ao percurso de vida de Virgílio Ferreira. O mesmo acontece com outros escritores portugueses, que, por motivos vários, ficaram ligados a determinadas regiões ou localidades.

- Sugerimos que faças **o roteiro** de locais marcados pela **presença de um escritor**.
- Propomos que todos os trabalhos da turma sejam compilados num **portefólio** com o título **Caminhos da Escrita**.
- Apresentamos o nome de alguns autores como sugestão: Fernando Pessoa, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Miguel Torga, Vergílio Ferreira, António Lobo Antunes, Sophia de Mello Breyner Andresen, Eugénio de Andrade, José Saramago.
- Deves **consultar** bibliografia variada sobre o autor que escolheste e anotar os locais que o marcam ou foram marcados pela sua presença.
- O roteiro deve ser enriquecido com fotografias.
- Do trabalho deve constar a bibliografia consultada e a legenda de imagens.

Figura 5 – Atividade 1 retirada do Manual de Português

Pinto, E. & Baptista, V. (2013, p. 51)

Imagina a situação a seguir exposta.

A Alcoviteira, esperta, tendo compreendido que a profissão que exercia estava a conduzi-la ao inferno, resolve pedir um emprego ao Anjo: quer ser porteira do céu. Para conseguir essa pretensão, escreve uma carta de apresentação, à qual junta o seu curriculum (falso, é claro!)

- Escreve essa **carta de apresentação** de Brízida Vaz.

Figura 6 – Atividade 2 retirada do Manual de Português

Pinto, E. & Baptista, V. (2013, p. 118)

Como já foi referido, o Gigante Adamastor é uma criação literária de Camões. O poeta situa o encontro dos navegadores com o Gigante num dos pontos mais temidos da viagem, o da passagem da costa ocidental para a costa oriental de África. Relembra que:

- o Gigante é fisicamente aterrador;
- o Homem tem medo do Gigante que é sobre-humano;
- o Gigante é **desconhecido**;
- à volta do desconhecido criam-se histórias, lendas e mitos assustadores;
- o Homem pergunta-lhe “Quem és tu?” ... e fica a conhecer o Gigante (fica a conhecer o desconhecido).
 - Reflete sobre estes dados que observaste ao longo do episódio.
 - Redige um texto em que exponhas **o valor simbólico** do Gigante Adamastor.

Figura 7 – Atividade 3 retirada do Manual de Português

Pinto, E. & Baptista, V. (2013, p. 224)

Experimenta escrever um poema, com ou sem rima, cujo primeiro verso seja:

No meu peito há uma porta.

Figura 8 – Atividade 4 retirada do Manual de Português

Pinto, E. & Baptista, V. (2013, p. 277)

Os exemplos apresentados (Figuras 5 – 8), são algumas das atividades individuais sugeridas e correspondem a cada uma das Unidades do manual. Contudo, como é possível depreender, cada uma das atividades exige que o aluno execute múltiplas tarefas, que tenha um conhecimento profundo da obra em estudo ou um grande sentido de imaginação. Assim, ao serem realizadas de forma individual, os alunos poderão enfrentar grandes dificuldades o que os poderá levar a sentirem-se desmotivados.

Por outro lado, se as diferentes atividades forem realizadas de forma colaborativa, os alunos poderão partilhar as suas leituras, os conhecimentos prévios os seus conhecimentos sobre o mundo com os restantes colegas, o que resultará na construção de conhecimento, pois, tal como afirma Sequeira (1990)):

A compreensão falha se houver falhas no conhecimento prévio, se a informação não for suficiente para estabelecer redes de conexão, se não houver capacidades para inferir, para comparar, para procurar um sentido na interpretação das ideias.

A compreensão resulta se o indivíduo estiver imerso num ambiente rico em conceitos diversificados provenientes do quotidiano e de áreas científicas interessantes e apropriadas; se tiver acesso a leituras enriquecedoras, se exercitar associações e relações entre ideias e factos. (p. 43)

Analisando agora as fichas de revisão – aplicação, propostas no final de cada unidade, rapidamente se percebe que, uma vez mais, todos os exercícios são para serem realizados de forma individual. Isto pode afetar o objetivo para o qual foram criadas uma vez que, sendo um material de revisão, todos os alunos deveriam participar de forma interligada, pois as dúvidas de uns podem ser as de outros.

Este manual em análise, integra ainda dois projetos interdisciplinares, o primeiro intitulado “Vamos fazer Teatro” e o segundo, “Vamos fazer um livro de turma”, que recorrem ao trabalho cooperativo.

No que diz respeito à primeira proposta, é sugerido aos alunos que atualizem e representem o “Auto da Barca do Inferno” ou o “Auto da Índia”, consoante o que tenham estudado, associando as disciplinas de História e Educação Visual. Para isso, os alunos devem-se organizar em grupos e distribuir tarefas, como a elaboração do guião, dos cenários, a roupa e os adereços, os atores, a música e a divulgação da peça. No final, todos os alunos participam na sua representação. Esta atividade apresenta, assim, características que podem potenciar a compreensão da obra e o desenvolvimento de uma interdependência positiva, uma vez que o sucesso de todos está dependente do esforço de cada um deles, e do espírito de grupo entre toda a turma.

No que diz respeito à segunda proposta, é sugerido aos alunos a criação de um livro da turma, onde devem ser compilados vários dos textos produzidos ao longo do ano. Para isso, a turma deve organizar-se também em grupos e dividir tarefas, ficando assim cada grupo responsável pela passagem dos textos a computador, pela paginação, pela criação de ilustrações, pela elaboração do prefácio e do índice ou pela elaboração da capa. No final, preparam uma sessão de apresentação na biblioteca.

Após a análise deste manual, é possível concluir que só muito pontualmente (perfazendo um total de cinco atividades) e apenas duas das unidades, são propostas atividades colaborativas onde os alunos podem partilhar conhecimentos, dividir tarefas, entreajudarem-se e trabalharem para atingirem um objetivo em comum. No entanto, cabe também ao professor, adaptar as atividades e a estrutura da sala de aula, para que os materiais disponíveis no manual possam ser trabalhados em pequenos grupos.

1.2. Disciplina de Espanhol

1.2.1. A escola e a turma

A funcionar desde abril de 2013, o agrupamento de escola onde foi realizada a intervenção na disciplina de Espanhol possui unidades de ensino em oito freguesias da cidade de Braga, sendo elas: Esporões, Fraião, Morreira, Nogueira, São José de São Lázaro, São Paio d'Arcos e Trandeiras, inserindo-se, assim, numa área principalmente urbana/semiurbana. Além dos alunos de nacionalidade portuguesa, que representam a grande maioria, de acordo com o Projeto Educativo (2016-2018, p. 12) o agrupamento conta também com alunos oriundos de outros países como Brasil ou Angola.

Uma das características mais marcantes do agrupamento é o vasto elenco de clubes e oficinas que constituem o currículo não formal, entre eles o Centro de Formação de Ginástica, o Clube de astronomia, a Oficina de Línguas e Culturas, a Oficina de música, a Oficina de Teatro e a Revista *DeFacto*. Estas atividades são, assim, um complemento importante à oferta formativa do agrupamento que vai desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo cursos profissionais, ensino recorrente, cursos de português para falantes de outras línguas, cursos de educação e formação de adultos e o Centro para a qualificação e ensino profissional. Todas estas atividades educativas dão sentido ao lema do agrupamento: “Nunca se perde tempo com aquilo que amamos”.

No que respeita ao estado físico da escola sede do agrupamento, esta foi, no ano letivo 2009/2010, alvo de um processo de requalificação física e funcional, oferecendo agora condições de excelência que potenciam a qualidade do trabalho de alunos, docentes e funcionários.

No que concerne à caracterização biográfica da turma onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada, esta é constituída por 30 alunos, sendo que 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino e perfazem uma média de idades de 16 anos. Contudo, apenas 29 alunos integram o currículo oficial, uma vez que uma das alunas tem necessidades educativas especiais e não frequenta as aulas de Espanhol.

Quanto ao seu aproveitamento escolar, 78% dos alunos nunca suspenderam nenhum ano letivo e 78% consideram-se excelentes ou bons à disciplina de Espanhol, sendo que também 78% elegeram esta área como uma das suas preferidas.

1.2.2. O programa e o manual adotado

Como vimos anteriormente, o manual escolar exerce uma forte influência no processo de ensino, uma vez que é este que grande parte das vezes define os textos que serão lidos, o modo como estes serão abordados, as atividades que se farão a partir dos mesmos e até a ordem do conjunto de leituras realizadas ao longo do ano. No caso de se tratar de uma língua estrangeira, os manuais assumem, então, uma importância ainda maior, pois é a partir destes que se definirá grande parte da prática em sala de aula. Contudo, tal como afirma Dionísio (2000):

o texto do manual não é para ser lido autonomamente, mas, pelo contrário, num quadro de normas e linhas de orientação institucionais que (...) tomam nos manuais a forma de enunciados que (...) pretendem estruturar as operações interpretativas sobre os textos, enunciando, dirigindo e guiando (p. 119).

Assim, esta análise terá como objetivo perceber se as instruções dadas ao longo do manual, principalmente as que se reportam à compreensão dos textos, dirigem e guiam o trabalho em sala de aula numa perspectiva mais individualista ou colaborativa.

Deste modo, importa, antes de mais, verificar se o Programa de Espanhol (Fernández, 2001) dá prioridade a alguma metodologia que possa influenciar as orientações dadas no manual para a resolução das atividades.

Aquando da apresentação das “Finalidades”, este documento afirma que se deve “favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia.” Afirma ainda, que se deve “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de ajuda, a cooperação e a solidariedade”, bem como “promover o desenvolvimento da consciência de cidadania, a nível individual e coletivo” (p.7).

Deste modo, os objetivos supracitados vão ao encontro das “Sugestões Metodológicas Gerais” onde se afirma que “(...) outra linha orientadora deste programa, em consonância com os citados documentos e com toda a metodologia atual, é a que centra todo o trabalho didático no seu protagonista, o aluno” (p.19).

A partir desta análise é possível depreender um discurso que pretende orientar o processo de aprendizagem para a ação, retirando o aluno da posição passiva que ocupava no passado.

Assim, importa agora perceber se o manual “Endirecto.com1” (Pacheco e Sá, 2013), publicado pela Areal Editores e adotado na escola onde foi realizada a Prática de Intervenção Pedagógica Supervisionada na disciplina de Espanhol, segue esta metodologia.

Este material didático divide-se em 12 unidades temáticas que, subsequentemente, estão divididas em sete secções, a saber: (1) *apúntate* com atividades de vocabulário e compreensão e expressão oral; (2) *en el clavo*, com atividades de pré-leitura e compreensão escrita; (3) *al grano*, com atividades gramaticais; (4) *en vivo*, com atividades de compreensão oral a partir de textos gravados; (5) *en directo*, onde é proposta uma atividade final, uma vez que segue uma metodologia comunicativa - *enfoque por tareas*; (6) *a todo o vapor* onde é sugerida uma ficha de avaliação formativa e de autoavaliação da unidade; e (7) *en color*, a última secção, com informações culturais e civilizacionais, onde se trabalha a competência intercultural.

Tendo em atenção a secção *en el clavo*, após a sua análise foi possível verificar que (1) em nenhuma das unidades as atividades de compressão de textos sugerem que os alunos trabalhem de forma colaborativa, seja em grupo ou a pares e que (2) o tipo de atividades é replicado em todas as unidades, pois após a apresentação do texto é sempre sugerido um exercício de encontrar sinónimos, transcrever expressões do textos para confirmar afirmações, responder a um grupo de perguntas de extração direta de informação e, por último, uma pergunta para o aluno dar a sua opinião ou falar da sua experiência pessoal.

Deste modo, a exclusão de propostas de trabalho colaborativo pode revelar uma pretensão do trabalho individualista e competitivo à partilha de conhecimentos e experiências que, indubitavelmente, seria bastante proveitoso para estudantes de um nível de iniciação numa língua estrangeira, e um desenvolvimento pouco acentuado das estratégias de compreensão de textos.

Pelo contrário, e embora não esteja diretamente relacionado com a compreensão de textos, na secção *en directo* a maioria das tarefas propõem que os alunos trabalhem em conjunto e se entremudem, de forma a conseguirem elaborar um produto final com os novos conhecimentos adquiridos. Assim, ao longo do manual duas das *tareas finales* são para ser concretizadas a pares e seis em pequenos grupos e apenas em três das unidades se sugere que esta atividade seja realizada de forma individual.

Nas últimas páginas do manual, este contempla ainda mais três segmentos: (1) *Comunicación*, com atividades para serem realizadas a pares; (2) *Descubre las palabras*, onde os alunos podem ter acesso a algumas listas de vocabulário, conteúdos comunicativos e esquemas

gramaticais; e, para concluir, (3) *Ver en directo*, onde são sugeridos alguns vídeos e sequências de exploração.

No segmento *comunicación*, é sugerido que os alunos realizem todas as atividades propostas a pares, o que favorece uma interdependência positiva. No entanto, uma vez que estas atividades estão mesmo no final do manual faz com que estas passem bastante despercebidas ou com que não dê tempo de as explorar.

Assim, depois de analisar a forma como o trabalho colaborativo está, ou não, presente no manual, é possível concluir que o modo como os textos apresentados são explorados é bastante monótona e repetitiva. A isto, deve-se o facto das atividades se centrarem sobretudo em relacionar expressões com o seu significado, completar frases, ou responder a um questionário de forma muito breve em que as perguntas são sempre extremamente objetivas, retirando ao aluno a oportunidade de efetuar processos mentais mais intensivos e interessantes; No que diz respeito à metodologia de compreensão dos textos, esta nunca favorece o trabalho colaborativo, uma vez que as atividades a pares são depositadas no final das unidades, o que não permite que os alunos façam uma construção das suas aprendizagens em conjunto, mas que apenas identifiquem aqueles que adquiriram, ou não, novos conhecimentos.

2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Seguindo os princípios de uma investigação-ação, a implementação do projeto levado a cabo durante o período de estágio, desenvolveu-se em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. Contudo, tendo em conta o carácter cíclico que caracteriza esta metodologia, foram ainda desenhados materiais de monitorização com o objetivo de recolher dados que ilustrassem, de forma sistemática, os efeitos que a própria intervenção ia originando pois, tal como afirma Coutinho et al. (2009):

para uma investigação realizada segundo esta metodologia [investigação-ação], tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando. (p. 373)

Assim, a primeira fase da Prática de Intervenção Pedagógica Supervisionada diz respeito ao Diagnóstico, que consistiu em conhecer e caracterizar os dois grupos onde foi implementado o Projeto de Intervenção.

Neste sentido, os primeiros momentos de recolha de dados deram-se através da observação de aulas das professoras orientadoras. Este processo, permitiu não só conhecer os alunos de forma mais próxima, criando-se, assim, uma ligação mútua de respeito e confiança, mas também perceber a forma de atuar de cada um deles dentro da sala de aula, as relações de amizade ou de confronto que existiam e ainda quais as suas reações perante as atividades propostas pelas docentes, dados importantes para um diagnóstico inicial

Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário (anexos 1 e 2), igual para as duas disciplinas, e elaborado a partir da leitura de diversos documentos de referência sobre a temática abordada, o que permitiu recolher informações objetivas e fundamentais para a definição de um plano de ação. Assim, os questionários de diagnóstico iniciavam-se com uma breve nota introdutória que informava os alunos sobre quais os objetivos deste instrumento, alertando-os também para o facto de as respostas serem confidenciais e não formarem parte da avaliação, ao qual se seguiam seis grupos de questões:

O primeiro grupo de questões, intitulado “1 - Dados biográficos” centrava-se na recolha de informação pessoal, cujas informações permitiram uma caracterização mais pormenorizada das turmas.

O segundo grupo, intitulado “2 - O que é para ti aprender em colaboração”, era constituído por uma questão de resposta aberta, o que permitiu, por um lado, que os alunos começassem a refletir sobre esta mesma questão, preparando-os assim sobre o trabalho que viria a ser realizado e, por outro, recolher informações sobre a visão que cada um tinha sobre este tema.

Os restantes grupos intitulados “3 - Durante a aula”, “4 - Relativamente às formas de aprender”, “5 - Durante um trabalho de grupo” e “6 - Quando leio um texto”, abordavam temas distintos mas interligados sobre como procediam ou gostariam de proceder durante uma aula, quais as vantagens que atribuem ao trabalho de grupo, a forma como trabalham em grupo e que estratégias de compreensão de textos punham em prática. No caso da disciplina de Espanhol, embora todas as questões sejam exatamente iguais, foi ainda introduzida uma questão relativa ao uso da língua estrangeira durante o trabalho de grupo. Importa ainda informar que, uma vez que este questionário foi desenvolvido numa fase ainda muito embrionária do desenvolvimento do projeto, nem todas as questões forneceram dados relevantes para a investigação e por isso não serão aqui analisados.

Analisados os resultados obtidos na fase de diagnóstico e confirmada a necessidade de implementar uma nova metodologia de trabalho que favorecesse a aprendizagem colaborativa, através do desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações interpessoais, da melhoria da saúde psicológica e a da competência social, e que facilitasse ainda a compreensão de textos, incrementando, assim as aprendizagens académicas, durante a segunda fase – intervenção - foram desenhadas atividades e produzidos materiais didáticos para uma prática mais eficaz.

Assim, estas atividades centraram-se essencialmente na promoção de uma Aprendizagem Colaborativa através da interpretação de textos, de modo a que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e espírito crítico, concomitantemente com o desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos de elaboração através da partilha de dúvidas, conhecimentos e experiências.

Para isso, as turmas foram organizadas em grupos de trabalho (anexo 3) que, como veremos mais à frente, foram sofrendo alterações ao longo da intervenção. Deste modo, os alunos puderam desenvolver a interdependência positiva, a responsabilidade grupal e individual, a interação cara a cara, as habilidades sociais e a coordenação de grupo (Johnson e Johnson, 2004), uma vez que todas as atividades de compreensão de textos foram realizadas em conjunto.

Contudo, ainda antes de pôr em prática esta nova metodologia, em ambas as disciplinas, a intervenção teve como ponto de partida a discussão de algumas das regras para trabalhar em grupo, tal como se pode ver na Figura 9.

Como se trabalha de forma colaborativa?

- Todos os membros do grupo devem sentir-se integrados, seguros e à vontade para participar;
- Todos devem incentivar os restantes membros a participar;
- Todos os membros do grupo podem e devem dar a sua opinião;
- Todos os membros do grupo devem ouvir com atenção as ideias dos outros;
- Os comentários às ideias dos outros devem ser construtivos;
- Todos têm de participar na realização da atividade, para isso é necessário dividir tarefas;
- Quando algum dos elementos tem uma dúvida, os restantes membros do grupo devem ser os primeiros a tentar ajudar. O conhecimento de cada um é muito importante para a construção do conhecimento de todos;
- O mais importante é o êxito de todos e não o de cada um.

Figura 9 – Regras para trabalhar em grupo de forma colaborativa

Esta atividade tinha como principal objetivo consciencializar os alunos de algumas das diferenças da Aprendizagem Colaborativa de um simples trabalho de grupo e, principalmente, do trabalho individual. Na medida em que estas regras não incidem particularmente nas habilidades sociais, mas sim na importância que os outros têm para a construção do nosso sucesso, esta consciencialização permitirá que as atividades sejam realizadas de forma organizada e estruturada, potenciando as aprendizagens efetivas dos alunos. Com efeito, tal como já vimos, Maset (2008) defende que este deve ser mais um conteúdo a aprender o que pode ser feito através da leitura e discussão destes pressupostos, mas também da própria prática colaborativa.

Finalmente, a terceira fase da Intervenção Pedagógica diz respeito à avaliação. Neste sentido, de forma a avaliar o impacto do projeto implementado, ou seja, a viabilidade da metodologia, das atividades e das estratégias usadas, a avaliação foi realizada de duas formas: (1) com a monitorização das aprendizagens e efeitos da ação, realizada ao longo do período de intervenção e (2) com a avaliação final, realizada depois de concluída a intervenção pedagógica.

No que respeita à monitorização, esta foi realizada através de conversas informais com os alunos, mas sobretudo por recurso a instrumentos específicos de recolha de dados, aplicados

aquando da realização de atividades de compreensão de textos de forma colaborativa. Assim, tanto na disciplina de Português como na disciplina de Espanhol, foram utilizadas grelhas de observação dos grupos (anexo 4), preenchidas pela professora estagiária através da observação direta. Estas grelhas tinham como principal objetivo perceber se os alunos possuíam algumas capacidades para trabalhar em grupo e se ao longo do tempo as foram desenvolvendo, potencializando as suas capacidades sociais, o sentido de democracia e o espírito de grupo e entreajuda, tornando assim possível que as atividades propostas fossem realizadas com sucesso e que as aprendizagens de cada um dos elementos fossem mais significativas.

No caso da disciplina de Português, esta monitorização foi ainda complementada com o recurso a cartões de saída que tinham como objetivo perceber a perceção dos alunos sobre a forma como trabalharam em grupo, se esta perceção está de acordo com a do professor e se existe uma correlação direta entre um bom trabalho de grupo e uma boa compreensão de textos.

No que respeita à avaliação final, os alunos responderam a dois novos questionários, o que permitiu realizar uma comparação com os dados recolhidos na fase de diagnóstico. Na disciplina de Português foi ainda analisada uma ficha de interpretação realizada, numa primeira instância de forma individual e, posteriormente, de forma colaborativa, de modo a verificar se o trabalho colaborativo contribuí, efetivamente, para uma melhor compreensão de textos.

Após uma descrição geral de cada uma das fases, será então de seguida descrita mais detalhadamente a intervenção em cada uma das disciplinas.

2.1. Disciplina de Português

2.1.1. O diagnóstico

Segundo vários autores, o trabalho colaborativo não deve ser apenas um momento pontual durante o período letivo, mas antes, parte da estrutura fundamental da aula. Contudo, tal como afirma Maset (2008, p. 215) “el trabajo en equipo no solo es un recurso para enseñar, sino también un contenido más que los escolares deben aprender”. Neste sentido, foi incluída no questionário de diagnóstico (Anexo 1) uma questão sobre o facto de terem sido, ou não, ensinados a trabalhar em grupo, à qual 100% respondeu que sim.

Deste modo, seria então de esperar que os alunos conseguissem explicar de forma concisa o que entendem por 'Aprendizagem Colaborativa' e identificar as suas características, o que resultou bastante difícil para alguns (47%) que, na questão dois do questionário ("O que é para ti aprender em colaboração"), não deram uma resposta ou fizeram associações muito vagas como "é trabalhar em grupo" ou "é uma forma diferente de trabalhar", revelando carências da verdadeira prática da Aprendizagem Colaborativa que se confunde muitas vezes com o simples facto de trabalhar em grupo.

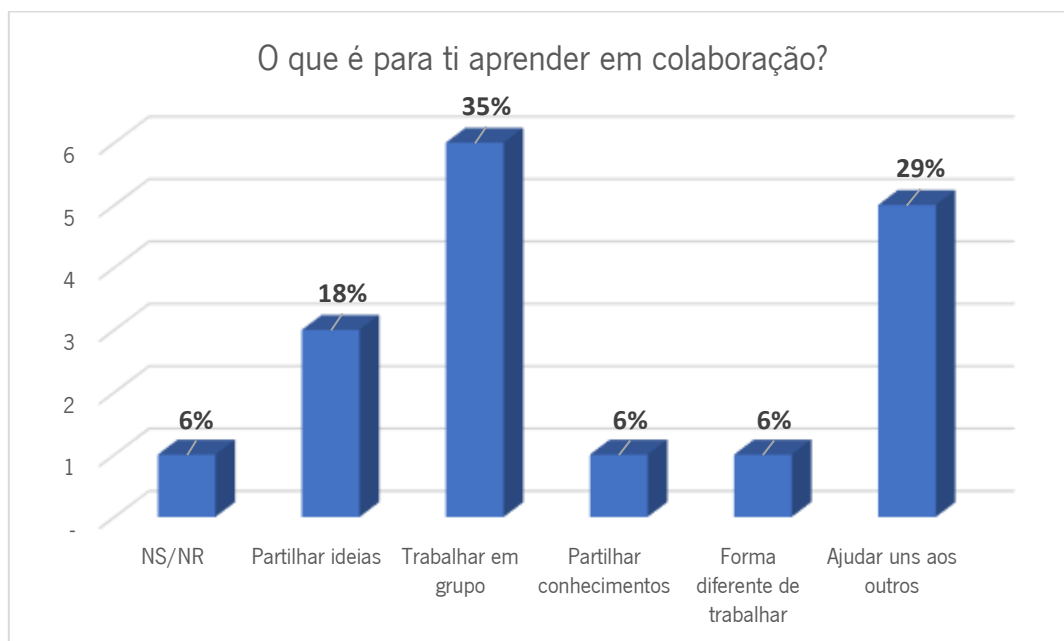


Figura 10 – Significado de 'Aprender em Colaboração' para os alunos de Português

Contudo, através dos dados recolhidos e apresentados na Figura 10, é também possível concluir que mesmo assim, 53% dos alunos conseguiram identificar características importantes do trabalho colaborativo como a partilha de ideias e de conhecimentos e a entreaajuda entre os membros do grupo.

Relativamente ao grupo de questões intitulado "3 - Durante a aula", foi possível constatar que a grande maioria dos alunos prefere trabalhar de forma colaborativa, ou seja, a pares ou em grupo. No entanto, esta preferência está em discordância com a metodologia usada durante as aulas, uma vez que estes mesmos alunos afirmaram que geralmente, o trabalho que têm de realizar nas aulas é feito de forma individual, tal como se pode observar na Figura 11.

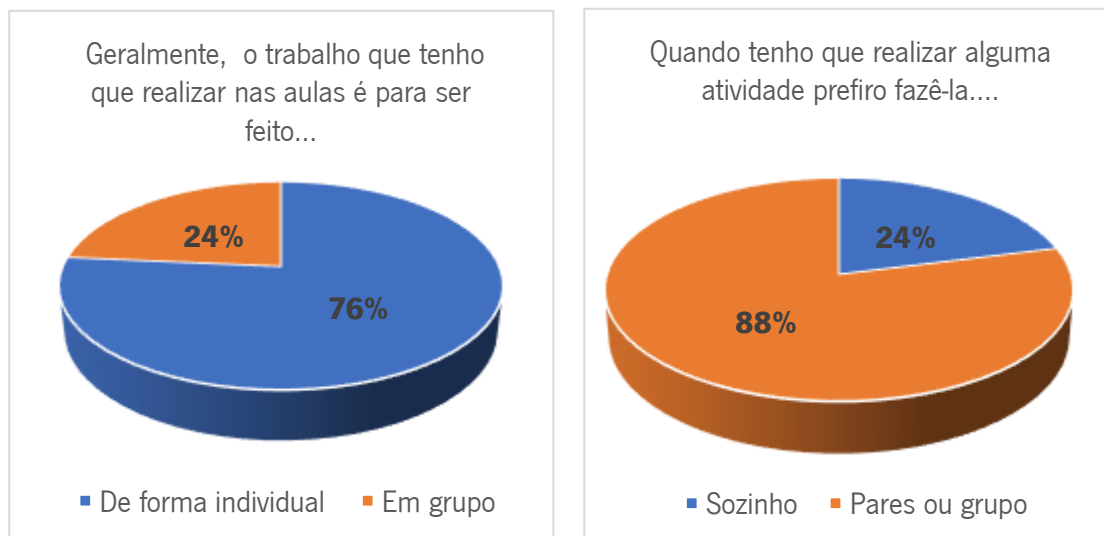


Figura 11 – Comparação dos dados do questionário de diagnóstico de Português relativos ao método de trabalho geralmente adotado nas aulas com as preferências dos alunos

Quando analisado o conjunto de questões que integram o bloco “6 - Quando leio um texto”, percebemos que este mesmo cenário é constatado durante as atividades de compreensão de textos, já que quando questionados sobre a forma como usam algumas das estratégias, grande parte deles afirmam que formulam imagens mentais (59%), relacionam o texto com os seus conhecimentos (41%) e fazem resumos (41%) também de forma individual. Tal como se pode verificar pela figura abaixo, o oposto apenas se verifica quando se trata de captar as ideias principais, já que apenas 24% o faz de forma individual, enquanto que a maioria (41%) diz que costuma realizar esta atividade em grupo.

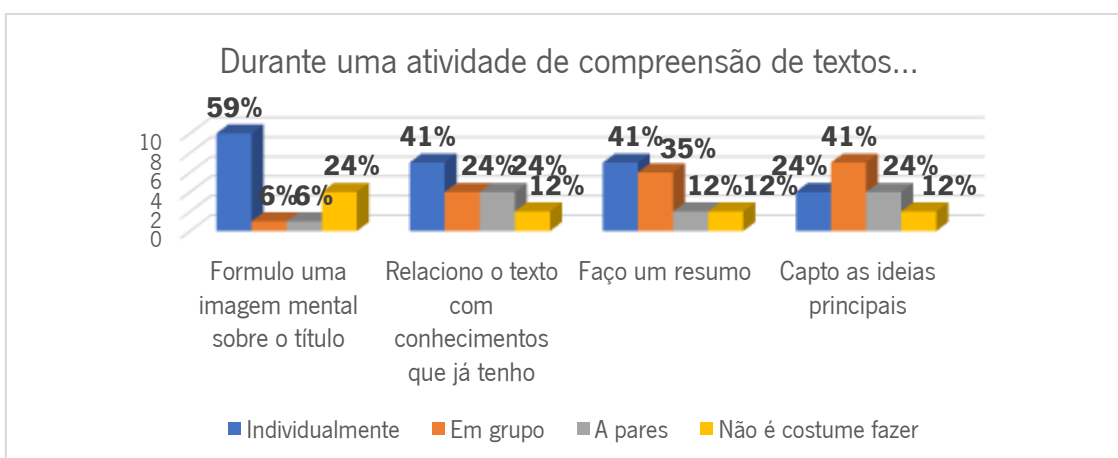


Figura 12 – Estratégias usadas pelos alunos de Português durante uma atividade de compreensão de textos na fase de diagnóstico

Através da análise do gráfico, é ainda possível perceber que, em todas as estratégias aqui analisadas, existem alunos com dificuldades na sua aplicação, principalmente no que diz respeito à elaboração de imagens mentais, onde 24% dos alunos assume que não o costuma fazer.

Também no que diz respeito aos resultados dos Relatórios Individuais das Provas de Aferição, realizadas no ano letivo anterior pela mesma turma, foi possível verificar que grande parte dos alunos não consegue aplicar com eficácia as diferentes estratégias, uma vez que 47% não conseguiram ou revelaram dificuldades na interpretação dos textos. Neste sentido, torna-se primordial levar para a sala de aula uma outra metodologia de trabalho que permita aos alunos trabalharem em conjunto e incrementar a qualidade das suas aprendizagens.

Quanto ao grupo “4 - Relativamente às formas de aprender”, onde os alunos responderam a um conjunto de cinco questões sobre o trabalho de grupo, assinalando o seu grau de concordância, é possível depreender que, tal como demonstrado na Figura 13, também os alunos atribuem diversas vantagens a esta metodologia de trabalho, uma vez que, segundo eles, faz com que *aprendam mais, deixa-os mais motivados para o processo de aprendizagem, permite que aprendam uns com os outros* e que, em simultâneo, *se tornem mais conscientes do seu processo de aprendizagem*.

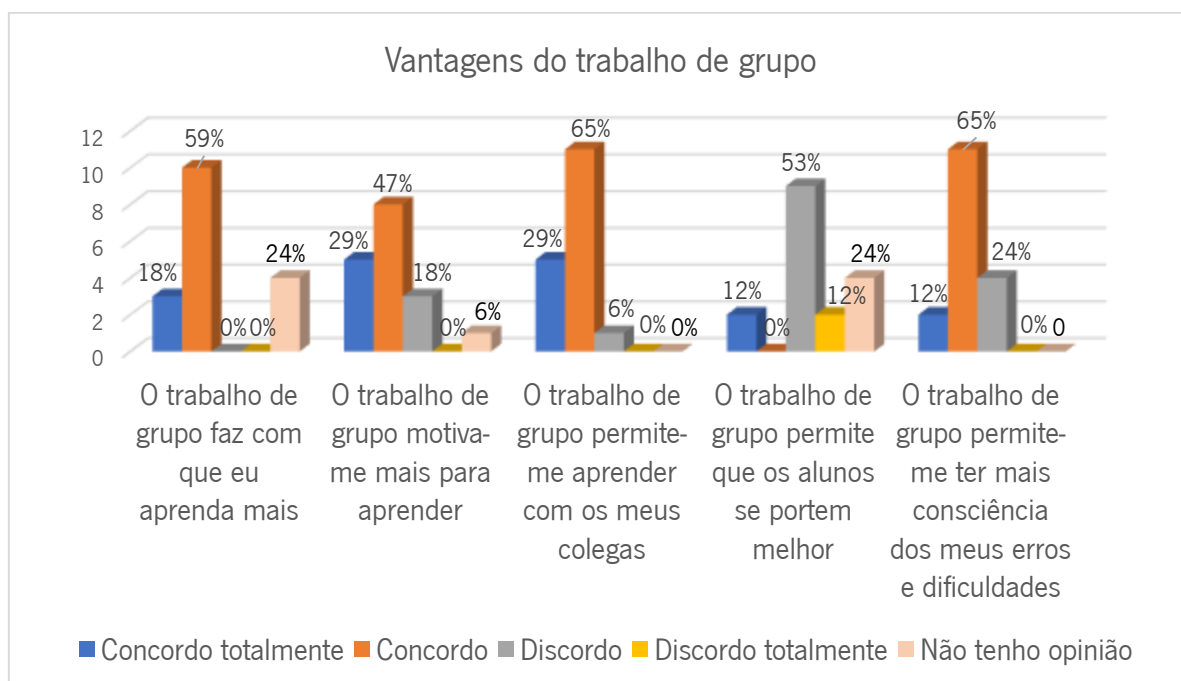


Figura 13 – Vantagens do trabalho de grupo identificadas pelos alunos de Português durante a fase de diagnóstico

Porém, no que diz respeito à conduta dos alunos, percebemos que estes relacionam o trabalho de grupo com comportamento desadequados para a sala de aula. Esta é, aliás, uma ideia bastante generalizada e que leva alunos e professores a estabelecerem uma relação direta entre trabalho de grupo e desordem, ruído e pouco trabalho.

O último conjunto de questões aqui analisado – “5 - Durante um trabalho de grupo” - tinha como objetivo obter uma primeira ideia sobre a forma de agir dos alunos aquando de um trabalho de grupo, isto é, perceber se estes desempenhavam algumas das funções fundamentais para que seja possível trabalhar em colaboração.

Assim, conforme podemos observar na Figura 14, quase todos os alunos afirmaram que durante um trabalho de grupo trabalham de forma colaborativa, ou pelo menos sabem como o fazer, uma vez que dividem tarefas (88%), ajudam (88%) e pedem ajuda (82%) aos colegas e dividem tarefas (82%). No entanto, importa também salientar que estas podem ser apenas respostas "tipo", ou seja, aquilo que os alunos acham que devem responder e não o que verdadeiramente põem em prática.

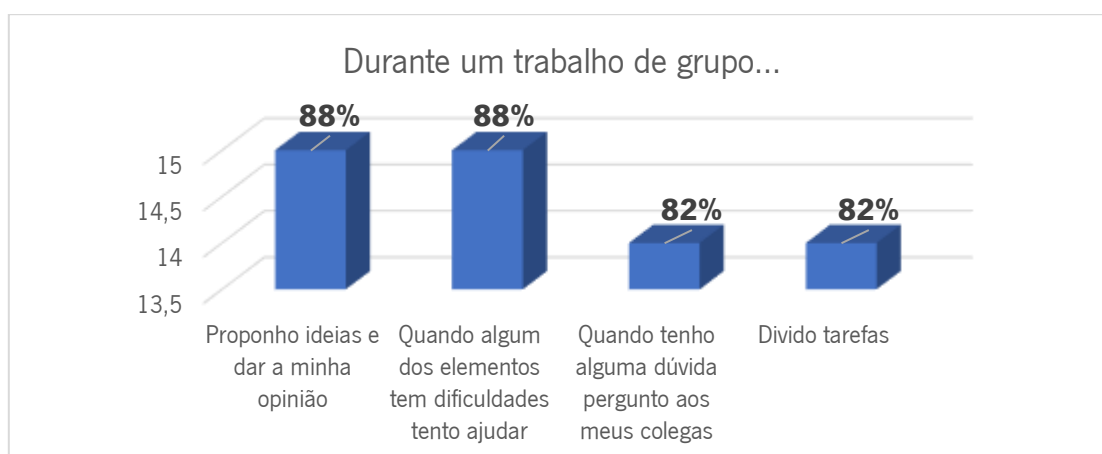


Figura 14 – Funções assumidas pelos alunos de Português durante um trabalho de grupo na fase de diagnóstico

Concluindo, os dados recolhidos nesta primeira fase de implementação do projeto (diagnóstico), permitiu verificar a pertinência dos objetivos que já haviam sido anteriormente formulados e traçar um plano de ação para a fase de intervenção que passará sobretudo por (i) elaborar grupos heterogéneos, ou seja, de grupos que incluam alunos de ambos os géneros e com diferentes aptidões iniciais para trabalhar em grupo e para compreender textos, de modo a que os alunos mais eficazes trabalhem em colaboração com os alunos com mais dificuldades; (ii) realizar atividades colaborativas durante a interpretação de textos de modo a que os alunos construam as suas próprias aprendizagens o que os ajudará a tomar consciência dos seus erros

e dificuldades; (iii) facilitar a consciencialização dos alunos sobre a importância de assumirem diversas funções durante um trabalho de grupo como a divisão de tarefas, a motivação dos colegas, a partilha de conhecimentos ou a entreaajuda, por exemplo, de forma a que possam atingir o sucesso coletivo, isto é, de forma a que todos os membros atinjam um objetivo comum e consigam produzir novos conhecimentos.

2.1.2. A intervenção

No que diz respeito à disciplina de Português, a Intervenção Pedagógica teve como principal temática quatro episódios da obra “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões, abordados de forma segmentada ao longo de várias aulas que constituíram três blocos de intervenção e cuja calendarização se pode perceber pela Tabela 3.

Tabela 3 - Calendarização da fase de intervenção na disciplina de Português			
Bloco	Datas	Aulas lecionadas	Temática
1	21 – 24 de fevereiro	Duas aulas de 90 minutos Uma aula de 45 minutos	<i>Os Lusíadas – Proposição</i>
2	14 – 22 de março	Três aulas de 90 minutos Duas aulas de 45 minutos	<i>Os Lusíadas – Consílio dos Deuses no Olimpo</i>
3	16 – 25 de maio	Duas aulas de 90 minutos Uma aula de 45 minutos	<i>Os Lusíadas – Ilha dos Amores</i> <i>Os Lusíadas – Leonardo e Efire</i>

Como tal, em cada um dos blocos de intervenção, procurou-se que a interpretação dos respetivos episódios fosse realizada através de diferentes tipos de atividades, ou seja, com recurso a materiais diversificados, de forma a facilitar a compreensão da obra em estudo.

Contudo, sendo que, tal como vimos já anteriormente (ponto 3, parte I), o trabalho colaborativo é primordial para uma eficaz e completa compreensão de textos, a atividade central de cada aula prendeu-se precisamente com a realização de fichas de interpretação colaborativa. Deste modo, os alunos puderam pôr em prática as suas capacidades de entreaajuda e colaboração bem como a capacidade de aplicar estratégias de compreensão de textos.

Assim, na Tabela 4, são apresentadas as estratégias de compreensão de textos potenciadas em cada um dos blocos de intervenção, ou seja, o modo como o objetivo “Implementar atividades para o desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa” foi levado a cabo ao longo do período de intervenção.

Tabela 4 – Desenvolvimento das estratégias de compreensão de textos durante a fase de intervenção na disciplina de Português

			1º bloco	2º bloco	3º bloco
Processos Cognitivos	Macroprocessos	Identificação das ideias principais	X	X	X
		Resumo	X		
		Utilização da estrutura do texto	X		X
	Processos de Elaboração	Previsões			
		Imagens mentais	X	X	
		Ligação com conhecimentos	X	X	X
		Raciocínio	X	X	X
	Processos Metacognitivos			X	X

O trabalho conjunto para o desenvolvimento destas estratégias permitiu ainda a implementação de outros três objetivos, sendo eles: “Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo”; “Organizar a aprendizagem por grupos constituídos criteriosamente”; e “Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo”.

Embora os Processos Metacognitivos sejam também uma forma de autorregular as aprendizagens, para desenvolver o objetivo que diz respeito a esta capacidade (“Produzir materiais para a autorregulação de aprendizagens”), durante a fase de intervenção houve também lugar para a prática da autorregulação através do recurso aos Cartões de Saída (Anexo 5), estratégia que:

require students to respond to questions or prompts on a piece of paper that they will pass in to you before they leave class. These cards provide you with immediate information that you can use to assess students' understanding, monitor their questions, or gather feedback on your teaching (Facing history and ourselves, 2017).

Assim, no final de algumas aulas e de forma individual os alunos puderam tomar consciência dos novos conhecimentos adquiridos e do modo como foi levado a cabo o trabalho colaborativo. Como veremos mais a frente, este recurso foi também um importante instrumento para recolher e realizar uma triangulação de dados fundamentais para a fase de avaliação.

De modo a tornar mais perceptível a forma como foi levada a cabo a fase de intervenção, será então de seguida realizada uma descrição de cada bloco de intervenção através das Tabelas 5, 6 e 7, que mostram a planificação das diversas atividades, e da explicitação de algumas atividades.

- **1º Bloco de intervenção: “Proposição”**

O primeiro bloco de intervenção teve como tema a “Proposição” da obra “Os Lusíadas” e, sendo este o episódio que precede ao estudo de vários textos da obra, foi realizada, numa primeira instância, uma introdução à mesma, e só posteriormente, a sua análise. Na Tabela 5 são então apresentadas as atividades realizadas, os objetivos das mesmas e as Metas Curriculares (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) implementadas.

Tabela 5 – Planificação das atividades com a Proposição

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos e Metas
1	- Conceito de <i>epopeia</i> . - Contextualização histórico-cultural da obra.	- Associação das obras Odisseia, Eneida e Iliada com o género epopeia e posterior associação deste com a obra “Os Lusíadas”. - <i>Quiz</i> sobre o texto “Como surgiu a obra <i>Os Lusíadas?</i> ” (Anexo 6).	- Identificar as características de uma epopeia. - Desenvolver atitudes positivas para com o trabalho colaborativo. Metas curriculares: Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais (p.87).
2 e 3	- Estrutura interna e externa da obra “Os Lusíadas”;	- Análise da tabela explicativa da divisão interna e externa da	- Compreender a divisão interna e externa da obra, assim como os seus planos.

<p>- “Proposição”.</p>	<p>obra “Os Lusíadas” bem como os seus planos (Anexo 7).</p> <p>-Interpretação colaborativa dos versos sobre a “Proposição” (Anexo 8).</p> <p>- Monitorização das aprendizagens: Cartões de Saida (Anexo 5).</p>	<p>- Compreender a “Proposição” identificando aquilo que o poeta se propõe cantar, o que o poeta quer que se pare de cantar e a forma como os quatro planos da obra estão enunciados.</p> <p>- Refletir sobre o modo como se desenvolveu o trabalho de grupo e sobre os novos conhecimentos adquiridos na aula.</p> <p>Metas curriculares: Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva (p. 84). Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento de informação (p. 85).</p> <p>- Ler e interpretar textos literários (p. 87).</p>
------------------------	--	---

A primeira atividade de interpretação de textos de forma colaborativa, realizada no decorrer da primeira aula e na medida em que se tratava do primeiro contacto com os alunos com esta metodologia de aprendizagem, para além de perceberem o contexto histórico e cultural em que surge a obra “Os Lusíadas”, visou-se desenvolver nos alunos atitudes positivas para com a Aprendizagem Colaborativa, de modo a que esta alteração de metodologia não fosse efetuada de forma demasiado dramática. Para isso, cada membro do grupo leu e discutiu em conjunto um texto e, posteriormente realizaram um *quiz* sobre o mesmo. Destaca-se aqui como o sucesso de cada grupo depende da partilha de conhecimentos entre os diferentes membros.

Nas aulas 2 e 3 deste primeiro bloco, após a análise de uma tabela explicativa da divisão interna e externa, passou-se à interpretação da “Proposição”, através da qual os alunos puderam desenvolver de forma colaborativa os Processos de Elaboração, através de exercícios de ligação de conhecimentos, os Macroprocessos, através da identificação das ideias principais, do resumo e da utilização da estrutura do texto e ainda os Processos Metacognitivos uma vez que através da explicação de conteúdos uns aos outros e da discussão de ideias os alunos são capazes de identificar e reparar a perda de compreensão.

No final da aula, houve ainda lugar para o preenchimento dos Cartões de Saída e, uma vez que se tratava do primeiro contacto dos alunos com este instrumento, foi primeiramente explicado aos alunos qual o objetivo do mesmo e como deveria ser preenchido.

- **2º Bloco de intervenção: “Consílio dos Deuses no Olimpo”**

Durante o segundo bloco de intervenção, os alunos puderam concluir a interpretação da “Proposição” e ainda realizar atividades de compreensão do episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo”. Na Tabela 6 é apresentada a planificação das atividades, isto é, as atividades realizadas e os objetivos das mesmas, e ainda as metas curriculares integradas no projeto.

Tabela 6 – Planificação das atividades com o “Consílio dos Deuses no Olimpo”

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos e Metas
4, 5 e 6	- “Proposição”. - “Consílio dos Deuses no Olimpo”.	- Elaboração de um desenho sobre o que o poeta se propõe cantar. - Análise da tabela explicativa da divisão interna e externa da obra “Os Lusíadas” bem como os seus planos (Anexo 7). - Interpretação colaborativa dos versos sobre o “Consílio dos Deuses no Olimpo” (Anexo 9). - Monitorização das aprendizagens: Cartões de Saída.	- Partilhar conhecimentos entre os elementos de cada grupo sobre a “Proposição” e criar uma imagem mental para que os conteúdos se tornem mais claros. - Compreender quais os espaços e os planos presentes no episódio, assim como as ações levadas a cabo, quem preside o consílio, quem está presente, como se distribuem os deuses e como é caracterizado de Júpiter. - Refletir sobre o modo como se desenvolveu o trabalho de grupo e sobre os novos conhecimentos adquiridos na aula.

			<p>Metas Curriculares: Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva (p. 84).</p> <p>- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento de informação (p. 85).</p> <p>- Ler e interpretar textos literários (p. 87).</p>
7	- “Consílio dos Deuses no Olimpo”.	<p>- Conclusão interpretação colaborativa sobre o “Consílio dos Deuses no Olimpo”.</p> <p>- Elaboração de um cartaz representativo do Canto I.</p>	<p>- Compreender o “Consílio dos Deuses no Olimpo” através da partilha de conhecimentos e da elaboração de imagens mentais.</p> <p>Metas Curriculares: Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva (p. 84).</p> <p>- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento de informação (p. 85).</p> <p>- Ler e interpretar textos literários (p. 87).</p>
8	- “Consílio dos Deuses no Olimpo”	- Leitura de um texto em prosa e visualização de um vídeo sobre o episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo”.	<p>- Conhecer diferentes formas de abordar um texto.</p> <p>Metas Curriculares: Ler e interpretar textos literários (p. 87).</p>

Durante o segundo bloco de intervenção, foi dada especial relevância à interpretação colaborativa do episódio do “Consílio dos Deuses no Olimpo”. Contudo, tendo já em mente uma atividade que se realizaria numa outra aula, e de modo a dar por terminada as atividades referentes à “Proposição”, foi pedido aos alunos que, em grupo e durante o decorrer da aula quatro, elaborassem um desenho sobre aquilo que o poeta se propunha a cantar.

Na aula cinco, os alunos deram então início à interpretação do “Consílio dos Deuses no Olimpo”, recorrendo novamente à consulta da tabela explicativa da divisão interna e externa da obra, o que permitiu estabelecer uma ligação entre este episódio e o anteriormente analisado.

Assim, durante a aula cinco e até à aula sete, os alunos realizaram uma ficha de interpretação que era subdividida em duas partes. Numa primeira parte, que era comum a todos os grupos, era-lhes pedido que identificassem os planos, os espaços e as ações retratadas no episódio, bem como quem presidio o consílio, quem estava presente, como se distribuíam os Deuses e como era caracterizado Júpiter. A segunda parte, variava então consoante o grupo, uma vez que, tendo em conta a extensão do episódio, cada grupo ficou responsável pela interpretação de um certo número de estâncias, identificando, assim, o Deus apresentado, a posição que este tomava em relação ao futuro dos portugueses e quais os argumentos que apresentava. Após concluída a atividade, cada grupo apresentou então a sua parte do trabalho para que todos os alunos tivessem acesso à interpretação total do episódio.

Já na aula sete, e após concluída a realização da ficha de interpretação colaborativa, foi pedido novamente aos alunos que desenhassem a figura mitológica que estiveram a analisar e deu-se então início à elaboração de um cartaz ilustrativo do Canto I da obra “Os Lusíadas” e cujo resultado podemos ver na Figura 15.

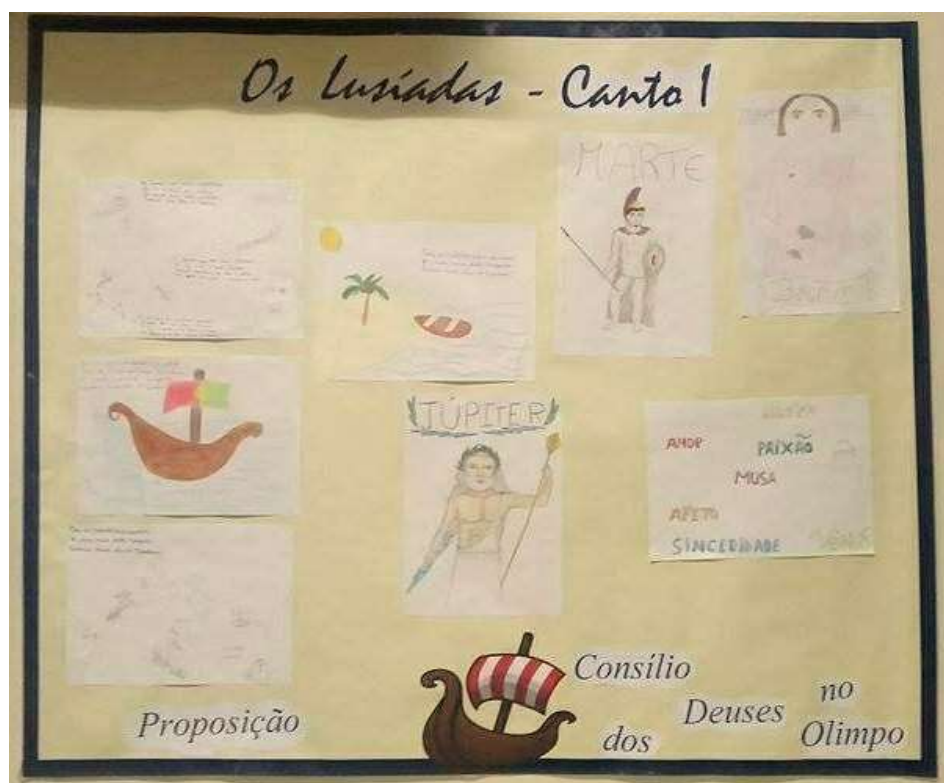


Figura 15 – Cartaz representativo do Canto I da obra “Os Lusíadas” realizado pelos alunos de Português

Assim, esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem a estratégia de elaboração de imagens mentais sobre os dois episódios, isto é, que desenvolvessem os processos de elaboração que “permitem aos leitores ir além do texto” (Giasson, 1993, p. 33).

Na aula 8, a última aula deste bloco de intervenção, o objetivo principal era dar a conhecer aos alunos diversas formas de abordar um texto, para que eles próprios tomassem consciência dessas diferenças e para que consolidassem os seus conhecimentos relativos a este episódio. Nesse sentido, foi primeiramente lido um texto em prosa que relata os acontecimentos do “Consílio” e posteriormente foi visualizado um pequeno vídeo disponível no CD do manual o que levou à discussão sobre se o acesso a diferentes tipos de abordagem facilitaria a compreensão de um mesmo texto.

- **3º Bloco de intervenção: “Ilha dos amores” e “Leonardo e Efire”**

O último bloco de intervenção na disciplina de Português teve como tema dois dos episódios da obra em estudo: “Ilha dos amores” e “Leonardo e Efire”. Tendo em conta a extensão dos mesmos e o pouco tempo letivo restante para a análise da obra em questão a estratégia adotada levou à divisão dos episódios pelos grupos de trabalho, ou seja, dois dos grupos analisaram um dos episódios e os restantes grupos analisaram o outro.

Na Tabela 7 são então apresentados os conteúdos, as atividades e os objetivos do terceiro bloco de intervenção.

Tabela 7 - Planificação das atividades com a “Ilha dos amores” e “Leonardo e Efire”

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos e Metas
9, 10 e 11	- “Ilha dos Amores” - “Leonardo e Efire”	-Interpretação colaborativa dos versos sobre a “Ilha dos Amores” (anexo 10) ou “Leonardo e Efire” (anexo 11) de forma individual e posteriormente de forma colaborativa.	- Refletir sobre o modo como se desenvolveu o trabalho de grupo e sobre os novos conhecimentos adquiridos na aula. Metas Curriculares: Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva (p. 84).

	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de uma narrativa sobre o episódio “Ilha dos Amores” (Anexo 12) ou de um texto dramático sobre o episódio “Leonardo e Efire” (Anexo 13). - Monotorização das aprendizagens: Cartões de Saida (aulas 10 e 11). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento de informação (p. 85). - Ler e interpretar textos literários (p. 87).
--	--	--

Tal como se encontra explicitado na Tabela 7, as fichas de interpretação dos dois episódios abordados no terceiro bloco de intervenção foram realizados numa primeira fase de forma individual e, só posteriormente, de forma colaborativa. Desta forma, pretendeu-se que os alunos se apercebessem das diferenças entre trabalhar de forma individual e em colaboração e das vantagens que esta última metodologia aporta. Além deste fator, o resultado destas fichas de interpretação permitiu, como veremos na fase de avaliação, perceber quais as diferenças entre o trabalho colaborativo e o trabalho individual no processo de aprendizagem dos alunos.

Após a conclusão das fichas de interpretação, durante a última parte da aula nove e no decorrer da aula 10, a última atividade realizada no âmbito do Projeto de Intervenção pretendia que os alunos sistematizassem, de forma conjunta, os conhecimentos adquiridos sobre os dois episódios em análise. Para isso, foi realizado um texto dramático ou um texto narrativo, conforme o episódio analisado por cada grupo, desenvolvendo, assim, as estratégias de utilização da estrutura do texto, o resumo, a identificação das ideias principais e a ligação com conhecimentos.

Em suma, a realização das fichas de interpretação colaborativa sobre cada um dos episódios analisados permitiu desenvolver os cinco objetivos do Projeto de Intervenção cujos resultados atingidos ao nível de cada um destes objetivos serão de seguida analisados na última parte da descrição do desenvolvimento do projeto, a avaliação.

2.1.3. A avaliação

Como já foi referido anteriormente, o impacto do Projeto de Intervenção será analisado através da análise dos dados recolhidos durante o período de monitorização e através de uma avaliação final do projeto.

Assim, no que diz respeito à monitorização, as grelhas de observação dos grupos foram aplicadas em cinco aulas e incidiram sobre os quatro grupos em que a turma estava organizada. Neste caso, importa esclarecer que a partir da penúltima aula houve algumas alterações nos grupos, o que contribuiu para melhorar os resultados.

De modo a facilitar a interpretação das tabelas e para as tornar visualmente mais esclarecedoras, serão apenas apresentadas as datas em que foram aplicadas e o símbolo de ✓ (que corresponde a uma apreciação positiva) ou ✗ (que corresponde a uma apreciação negativa) de cada uma das alíneas:

- a) Todos os membros do grupo estão integrados;
- b) O grupo inicia a atividade proposta de imediato ou quase;
- c) Todos os membros do grupo mostram interesse e vontade em participar;
- d) Os membros do grupo dividem tarefas;
- e) Todos os membros do grupo estão concentrados na realização das tarefas;
- f) Todos os membros do grupo propõem ideias e dão a sua opinião;
- g) Os alunos ouvem atentamente as ideias e as opiniões dos restantes membros do grupo;
- h) Os alunos mantêm os restantes membros do grupo motivados para a realização da tarefa;
- i) Todos os membros do grupo resolvem as dúvidas em grupo;
- j) Os membros do grupo controlam o tempo que têm para a realização da tarefa;
- k) o grupo é autónomo

Tabela 8 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português - Grupo I

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade				2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)
22/02/2017	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
24/02/2017	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
14/03/2017	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X
15/03/2017	✓	✓	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X
17/03/2017	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
23/05/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
25/05/2017	✓	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X	✓

O grupo I é constituído por duas alunas, com muito boas competências na disciplina de Português, quer no que diz respeito às intervenções e contribuições para a aula como nas avaliações formais, e por dois alunos, sendo que um deles tem um grande poder de destabilização sobre os outros.

Como é possível observar na tabela acima, na primeira aula de trabalho colaborativo, o grupo não conseguiu mostrar evidências em praticamente nenhum dos parâmetros, tendo apenas uma observação positiva na questão do controle do tempo (“Os membros do grupo controlam o tempo que têm para a realização da tarefa”).

Na segunda aula, verificou-se alguma progressão, possibilitando, assim, uma apreciação positiva nos dois primeiros itens “Todos os membros do grupo estão integrados” e “O grupo inicia a atividade de imediato ou quase”. No entanto, o grupo continuou sem evidências em quase todos os aspetos.

É também importante registar que a partir da terceira aula de trabalho de grupo, já se começou a notar uma divisão de tarefas mais eficaz entre os membros, o que é muito importante quando pretendemos trabalhar de forma colaborativa.

Assim sendo, até à quinta aula aqui analisada, o grupo conseguiu melhorar em alguns parâmetros, permanecendo, no entanto, com uma apreciação negativa na maioria deles, principalmente nos que dizem respeito à interação entre os membros, ou seja, à forma como os alunos trabalham em equipa e como direcionam a sua atenção para alcançarem o sucesso conjunto.

Como é possível comprovar, na aula em que foram efetivadas algumas trocas entre os membros do grupo (o membro mais desestabilizador trocou com uma aluna que mantinha boas relações de amizade com os restantes membros do grupo), os alunos mostraram-se mais motivados e unidos na realização da atividade e demonstraram serem capazes de cumprir todos os parâmetros.

Contudo, na última verificaram-se alguns registos negativos que se deveram a diversos fatores: o facto de estarem apenas dois membros a trabalhar, uma vez que uma das alunas tinha o braço direito engessado, o que a desmotivava pois não podia participar como gostaria; outra das alunas, que tem baixa visão, não está habituada a ter um papel muito ativo nas atividades o que faz com que se distraia com alguma facilidade; e o facto de estarem a realizar uma ficha que já tinham completado de forma individual na aula anterior.

Tendo em conta todas as observações anteriores, é possível concluir que: os fracos registos que o grupo obteve na maioria das aulas deveu-se à ação desestabilizadora de um dos membros; que as relações de amizade entre os alunos podem contribuir para uma boa gestão dentro do grupo, levando ao seu sucesso; e que com o passar do tempo e após algumas aulas de trabalho de grupo, os alunos conseguiram desenvolver novas capacidades.

Tabela 9 - Grelha de observação de grupos na disciplina de Português - Grupo II

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade				2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)
22/02/2017	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X
24/02/2017	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
14/03/2017	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	X
15/03/2017	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
17/03/2017	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X
23/05/2017	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
25/05/2017	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓	X	✓

O segundo grupo era constituído por quatro elementos, sendo que dois deles são bons alunos na disciplina de Português, ou seja, têm bons conhecimentos e compreendem bem os textos. Por outro lado, os outros dois elementos que formam parte do grupo apresentam algumas dificuldades e estão desmotivados.

Na primeira aula em que foi implementado o trabalho colaborativo, o grupo apresentou diversas dificuldades, tendo apenas registado uma apreciação positiva nos parâmetros: “Todos os membros do grupo estão integrados”, “Os membros dividem tarefas”, e “Os membros controlam o tempo que têm para a realização da tarefa”. Assim, embora tenham tido apreciações menos positivas em algumas das aulas, de forma geral, conseguiram demonstrar que dominam estes procedimentos.

Não obstante, com o decorrer do tempo e já nas últimas aulas, mais propriamente nas duas últimas, o grupo revelou ser capaz de trabalhar colaborativamente e de forma bastante eficiente, mantendo-se, no entanto, uma dificuldade na concentração e na comunicação (itens “e” e “f”) o que se poderá dever à desmotivação e à falta de interesse de alguns dos membros. Para contornar esta dificuldade teria sido necessário implementar atividades que fossem mais ao encontro dos interesses destes alunos, de forma a demonstrar que trabalhando em conjunto com os colegas o processo de aprendizagem seria mais fácil e dinâmico. Desta forma, os alunos poderiam desenvolver algum tipo de interesse e empenho, contribuindo também para a aprendizagem dos restantes membros do grupo.

Tabela 10 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português - Grupo III

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade				2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)
22/02/2017	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
24/02/2017	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14/03/2017	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15/03/2017	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
17/03/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
23/05/2017	✓	✓	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	✓
25/05/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓

O grupo três era inicialmente composto por cinco elementos, três rapazes e duas raparigas, sendo que dois deles apresentavam alguma dificuldade em estar concentrados e deixavam-se influenciar muito facilmente pelos membros de outros grupos, o que gerava alguma agitação.

Com o decorrer das aulas, o grupo evidenciou bastantes dificuldades, tendo uma apreciação positiva apenas em dois parâmetros: “O grupo inicia a atividade de imediato ou quase” e “Os membros do grupo controlam o tempo que têm para a realização da tarefa”, mantendo-se assim durante muito tempo. Este cenário só teve alterações a partir da quinta aula aqui analisada, o que se terá devido ao tema abordado (Consílio dos Deuses no Olimpo) e à forma como este foi trabalhado, evidenciando, assim, que a motivação é um fator determinante para o sucesso dos alunos.

Com a troca de membros feita também neste grupo, verificou-se que o comportamento de um aluno contribuiu para uma prestação mais negativa em alguns itens, questão que, no entanto, foi bastante bem superada na aula seguinte.

Tabela 11 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Português - Grupo IV

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade				2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)
22/02/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗
24/02/2017	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗
14/03/2017	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗
15/03/2017	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗
17/03/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
23/05/2017	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓
25/05/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓

O quarto grupo era constituído por quatro elementos, três rapazes e uma rapariga, sendo que dois deles apresentavam, desde o início, um nível bastante satisfatório ou excelente na disciplina de Português.

Apesar dos restantes dois elementos gerarem algum tipo de agitação quando estão a trabalhar sozinhos e de não terem um método de estudo tão desenvolvido como os outros membros, conforme pude comprovar no período de observação de aulas, durante o trabalho de

grupo foi possível observar que o envolvimento que demonstraram na realização da tarefa esteve ao nível dos alunos mais competentes e revelaram ser o grupo mais eficiente a trabalhar de forma colaborativa, existindo constantes trocas de experiências e conhecimentos, divisão de tarefas, concentração e motivação.

Tendo em conta que, tal como no grupo III acima comentado, na quinta aula foram registadas as melhores observações, podemos confirmar que o tipo de atividade implementada foi eficaz, e que o trabalho de grupo facilitou a interpretação do episódio lido (“Consílio dos Deuses no Olimpo”), tendo evidenciado desempenhos positivos em todos os parâmetros.

Aquando da troca de elementos, já comentada também na análise dos outros grupos, foram registados alguns desempenhos negativos, nomeadamente no que diz respeito à concentração, motivação e comunicação, o que se deveu à instabilidade gerada pelo novo membro, que anteriormente pertencia ao grupo I. Não obstante, como é possível comprovar pela grelha acima apresentada, o grupo conseguiu recuperar e atingir resultados positivos em quase todos os parâmetros, ou seja, foram totalmente capazes de trabalhar de forma colaborativa.

Após a análise dos resultados dos quatro grupos, é possível concluir que durante o trabalho de grupo:

- Os alunos não estavam habituados a trabalhar de forma colaborativa, o que levou a vários registos negativos nas primeiras aulas;
- Existe uma relação direta entre os alunos com mais dificuldades e os alunos que nas primeiras aulas revelaram mais dificuldades para trabalhar em grupo, e vice-versa;
- Os melhores alunos exercem uma influência positiva sobre os que têm mais dificuldades, auxiliando-os a ativar conhecimentos prévios que já possuem ou trocando experiências;
- Ao longo do tempo foi observada uma grande evolução na capacidade dos alunos para usar este método de trabalho;
- Ao fim de algum tempo, os grupos mostraram serem totalmente capazes de trabalhar de forma colaborativa de forma autónoma ou semiautónoma;
- A constituição dos grupos e o tipo de tarefa implementada tem uma grande influência no comportamento do grupo, cabendo assim ao professor assegurar estes dois aspetos cruciais.

A par da grelha de anotação de comportamentos durante o trabalho de grupo, foi também usada a estratégia dos cartões de saída, como recurso para recolha de dados. De modo a realizar

uma análise mais objetiva e proveitosa, foram selecionadas duas aulas, uma com uma apreciação geral mais negativa e outra com uma apreciação geral mais positiva. A proximidade das datas permite assegurar que os alunos se encontravam na mesma fase do desenvolvimento de competências para trabalhar de forma colaborativa e que o texto em análise era o mesmo.

Assim, de acordo com os cartões de saída preenchidos pelos alunos na primeira aula enunciada é possível depreender que a maioria dos grupos teve dificuldades em trabalhar de forma colaborativa, especialmente no que diz respeito à motivação, à comunicação entre os diferentes membros e à divisão de tarefas, o que levou a formularem comentários como: *Esta aula brinquei, por isso participei menos ou senti-me mais ou menos motivada, pois os membros do grupo estavam sempre a falar. Propus a minha opinião, (as tarefas) não foram muito bem divididas, um membro não colaborou.* Nestes mesmos cartões, é possível perceber que os alunos tiveram também dificuldades em evidenciar os novos conhecimentos que se esperava que tivessem adquirido durante a aula, dando origem a comentários como: *Aprendi mais um bocado sobre o plano mitológico, não sei, quase tudo.*

Por outro lado, quando verificamos os cartões de saída realizados na aula com uma apreciação geral mais positiva, muitos dos alunos fazem referência a melhorias na forma de trabalhar, na divisão de tarefas e no contributo que deram, deixando registado no cartão vários comentários positivos como: *Nesta aula o nosso grupo voltou a cumprir as tarefas propostas: todos dividimos tarefas e terminamos a aula com a ficha completa e um desenho muito bom. Senti-me satisfeita e muito contente com os meus colegas ou, hoje trabalhamos todos como um verdadeiro grupo.* O mesmo se verifica no que diz respeito aos novos conhecimentos adquiridos durante a aula: *Nesta aula aprendi que no “Consílio dos Deuses no Olimpo” alguns estão contra os portugueses chegarem à Índia, mas outros estão a favor: Júpiter, Vénus e Marte estão a favor e Baco está contra os portugueses ou aprendi que o Deus Baco é o deus dos vícios e do vinho e que ele era contra a chegada dos portugueses à Índia.*

A partir destes exemplos, é possível retirar algumas conclusões:

- A opinião dos alunos vai ao encontro dos registos feitos através das grelhas de observação dos grupos;
- Os alunos têm consciência da forma como trabalham, conseguindo assumir quando não foram tão eficientes e explicar o porquê;
- Quando os alunos assumem que tiveram uma influência menos positiva no grupo nota-se também uma maior dificuldade em explicitar os novos conhecimentos adquiridos;

- Os cartões de saída permitem ao professor ter acesso a muita mais informação sobre o trabalho realizado, ou não, durante a aula se estiver também atento à opinião dos alunos.

Estes dois recursos permitiram recolher dados importantes durante a intervenção e implementação do projeto, possibilitando a realização das adequações necessárias como a constituição dos grupos, o tipo de atividades e até mesmo o modo de interação com os alunos, assegurando o sucesso do projeto e o cumprimento dos objetivos.

No que respeita à avaliação final, como já foi dito anteriormente, esta foi concretizada por recurso à resolução de um questionário de interpretação (anexo 10 e 11) e a sua análise fez-se a par da análise das respostas aos dois questionários aplicados no final da intervenção (anexo 14 e 15).

Para dar conta dos efeitos da intervenção, e de modo a apresentar a análise de forma mais esclarecedora, teremos como ponto de partida cada um dos objetivos formulados para este Projeto de Intervenção, permitindo, assim, perceber os resultados atingidos em cada um deles.

Organizar a aprendizagem por meio de grupos constituídos criteriosamente

Relativamente a este objetivo, no que diz respeito à constituição dos grupos, estes foram organizados de forma cuidada, tendo por base diferentes critérios enunciados por Mandel (2003) e Bessa e Fontaine (2002) como:

- Grupos de quatro ou cinco elementos
- Heterogeneidade de competências
- Género / raça / etnia
- Boas capacidades para trabalhar em grupo

Neste sentido, e como já vimos previamente, a turma de Português foi dividida em quatro grupos, onde, além dos critérios supracitados, pelo menos um dos membros demonstrou, na fase de diagnóstico, boas capacidades para a compreensão de textos e para se relacionar com os colegas. Foi também tido em consideração o equilíbrio entre o número de rapazes e de raparigas.

Contudo, apesar de todos estes critérios, alguns dos alunos demonstraram um certo descontentamento com a formação do seu grupo, o que acabou por causar alguma desmotivação, solucionada através da realização de algumas alterações na constituição dos grupos como forma de alcançar o objetivo.

Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo

Um dos itens presentes no questionário de diagnóstico e no questionário final dizia respeito às funções que cada aluno assume durante um trabalho de grupo. Assim, com as informações recolhidas na fase de avaliação foi possível registar os dados apresentados na Figura 16 que serão comparados com os dados apresentados na Figura 14 (p. 69).

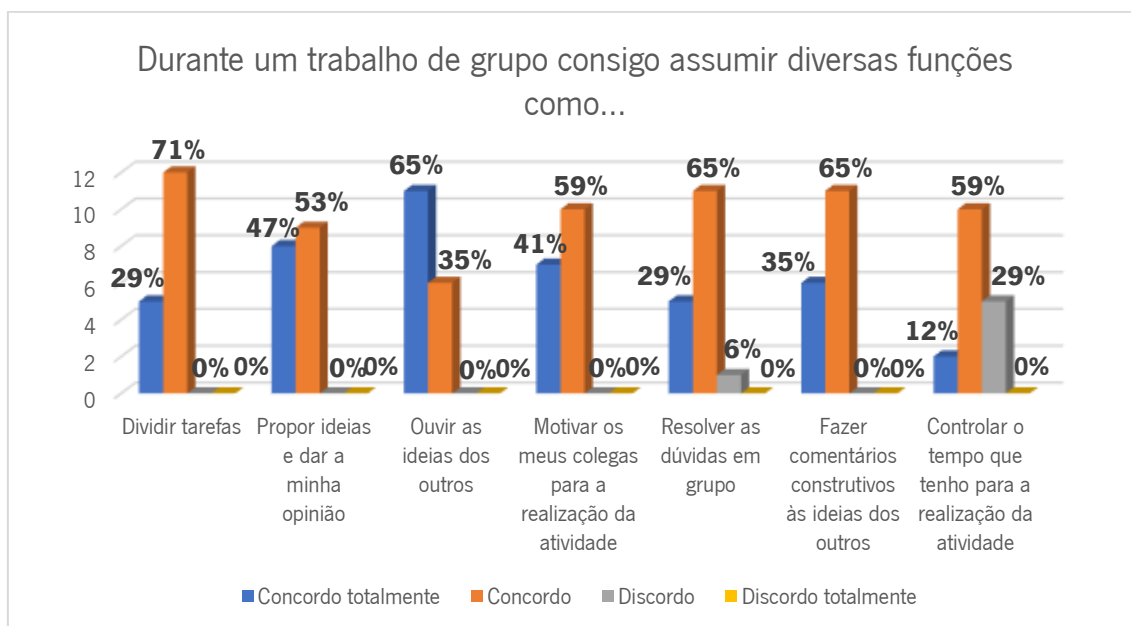


Figura 16 – Funções assumidas pelos alunos de Português durante um trabalho de grupo na fase de avaliação

Embora o uso de diferentes escalas e categorias possa dificultar o trabalho de interpretação dos dados, é possível depreender que, no primeiro gráfico, 82% dos alunos diziam que durante um trabalho de grupo dividiam tarefas, percentagem que no segundo gráfico passa para 100%. Também no que diz respeito a “propor ideias e dar a minha opinião”, esta percentagem subiu de 88% para 100% e quanto a resolver as dúvidas em grupo, subiu de 82% para 94%.

No que diz respeito às categorias “ouvir as ideias dos outros”, “motivar os meus colegas para a realização da atividade” e “fazer comentários construtivos às ideias dos outros”, 100% dos alunos afirmam assumir essas funções durante um trabalho de grupo.

Embora não seja muito acentuado, a categoria que apresentou resultados menos positivos diz respeito ao controlo do tempo durante a realização da atividade, uma vez que, 29% dos alunos assumem que não o conseguiram fazer. Este papel está também em grande parte dependente da atuação do professor que deve ser pouco flexível neste aspeto, uma vez que o constante alargamento do tempo irá resultar em sucessivas planificações por terminar.

Não obstante, como se pode perceber, os alunos conseguiram desenvolver o seu papel dentro do grupo, atingindo níveis de excelência em todos os aspetos.

Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo e implementar atividades para desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa

Segundo Ezquerro (2016, p.1) "el método de cooperación interpretativa tiene como finalidad que el lector desarrolle, de forma compartida, el conocimiento de la lectura, abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta".

Assim, o professor deve ser apenas um facilitador na construção do conhecimento, permitindo que os seus alunos partilhem as suas leituras, as suas experiências e os seus conhecimentos prévios, o que facilitará o processo de compreensão de textos, uma vez que quantos mais conhecimentos um leitor tiver, mais se identificará com o seu texto.

De forma a avaliar se a metodologia do trabalho interpretativo em colaboração foi eficaz, isto é, se ajudou os alunos a compreenderem melhor os textos e a implementarem processos metacognitivos, macroprocessos e processos de elaboração, recorreu-se a um questionário de interpretação feito de forma individual e, posteriormente, de forma colaborativa, bem como à análise de parte dos questionários de avaliação relativos a este objetivo. A análise destes dados apresenta-se a seguir.

No que diz respeito à ficha de interpretação, e para que se possa fazer uma correta leitura da figura abaixo, é importante informar que o lado esquerdo da página foi preenchida de forma individual e o lado direito de forma colaborativa.

Assim, como podemos perceber pela Figura 17, que correspondem a dois alunos e dois grupos diferentes, as respostas individuais estão incompletas, o que representa uma maior dificuldade em exprimir sentidos construídos. Por outro lado, no que diz respeito à resposta elaborada em grupo, percebe-se que esta integra já mais informação o que leva a uma melhor interpretação do texto, ou seja, de forma colaborativa o discurso intermédio (a escrita) é mais desenvolvido e, portanto, mais próximo da intenção da escola.

1.3. Como é caracterizada Efire? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

Efire é caracterizado por "exemplo de beleza."

1.3. Como é caracterizada Efire? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

É caracterizado por ser mulher bonito.
"Após Efire, exemplo de beleza"

2.3. Como é caracterizada Efire? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

Efire é caracterizado pela sua beleza e ~~fora~~ formosura.
"Após Efire, exemplo de beleza";
"Todas de carne e osso, exceto para."

2.3. Como é caracterizada Efire? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

"Após Efire, exemplo de beleza"
"Que maravilha ficar do seu lado."
"Ous, no virado do teu gesto lindo"

Figura 17 – Questão nº 1.3 e 2.3 da ficha de interpretação “Leonardo e Efire”

Também no exemplo da Figura 18, percebemos que a resposta feita em grupo está mais desenvolvida do que a que foi feita de forma individual que, aliás, poderia ser classificada como incorreta. Assim, o facto de estar a trabalhar de forma colaborativa, permitiu que este aluno melhorasse a sua compreensão do episódio “Leonardo e Efire”.

1.4. Leonardo tenta convencer Efire de quê?

Justifica a tua resposta com expressões do texto.

"É formosura indigna de apuro,
pois desta vida te concedo a alma."

2.4. Leonardo tenta convencer Efire de quê?

Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

Leonardo tenta convencer Efire a ficar com ele.
"E se se lhe mudar, não vas fugindo,
que amor te perira gentil donzela,
e tu me esperarás, o amor te perira;
e se me esperas, não há mais que esperar."

Figura 18 - Questão nº 1.4 e 2.4 da ficha de interpretação “Leonardo e Efire”

No exemplo da Figura 19, a aluna, devido a dificuldades em interpretar o texto e não à falta de tempo, não conseguiu enumerar todos os argumentos utilizados pelo personagem. No entanto, durante o trabalho de grupo e com a ajuda dos restantes membros, esta tarefa já se tornou possível e a interpretação foi feita com sucesso.

1.4.1. Quais os argumentos que Leonardo apresenta para convencer Efire? Resultam?

sim, resultam

- 1- Efire remeteu uma pessoa que se entrega de corpo e alma. (76)
- 2- Leonardo disse que a Efire que não lhe quisera ficar mal. (77)
- 3- Leonardo diz a Efire para não fugir dele. (78)
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____

2.4.1. Quais os argumentos que Leonardo apresenta para convencer Efire? Resultam?

sim, resultam

- 1- Ainda que Efire esperasse por ele, a noite do muito tempo - lá de aonde
- 2- Ela gostava de saber se que fazia a noite para a impedir de apressar a noite.
- 3- Se ela abraçava-se já estava a deixar a mão noite de Leonardo.
- 4- Ela estava a escuridão da boca da mão noite do companheiro, quando deveria estar-se ao lado mais forte.
- 5- Ela levava com ela, a alma de Leonardo que até ao momento tinha sido dele.
- 6- Ele continuava a seguir apenas porque tinha esperança de que ela mudasse o destino dele, apaixonando-se.

Figura 19 – Questão nº 1.4.1 e 2.4.1 da ficha de interpretação “Leonardo e Efire”

No exemplo da Figura 20 uma vez que o aluno respondeu a questões anteriores e posteriores à questão apresentada, podemos afirmar que, deliberadamente, decidiu não responder à pergunta por não conseguir interpretar os versos apresentados. Assim, durante o trabalho de grupo e com o auxílio dos seus colegas, o aluno conseguiu adquirir novos conhecimentos e responder à questão 2.4.

1.4. Na estância 25 pode ler-se: “Contra o mundo *revelde*, por que emende / Erros grandes que há dias nele estão, / Amando cousas que nos foram dadas / Não pera ser amadas, mas usadas.” O que pretende o autor dizer com estes versos?

2.4. Na estância 25 pode-se ler: “Contra o mundo *revelde*, por que emende / Erros grandes que há dias nele estão, / Amando cousas que nos foram dadas / Não pera ser amadas, mas usadas.” O que pretende o autor dizer com estes versos?

O autor com estes versos pretende dizer que os dias são para ser usados e as pessoas para ser amadas.

Figura 20 – Questão nº 1.4 e 2.4 da ficha de interpretação “Ilha dos Amores”

Também na Figura 21 se percebe que o trabalho colaborativo permitiu que o aluno corrigisse a resposta dada e construísse uma melhor interpretação do episódio com o auxílio dos restantes colegas.

<p>1.5. Qual era a missão de Cupido?</p> <p>a) Fazer com que as Ninfas se apaixonassem pelos portugueses;</p> <p>b) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa encontrassem as suas amadas quando regressassem a Lisboa;</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa se apaixonassem pelas Ninfas;</p> <p>d) Fazer com que os portugueses se apaixonassem pela Deusa Diana.</p>	<p>2.5. Qual era a missão de Cupido?</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) Fazer com que as Ninfas se apaixonassem pelos portugueses;</p> <p>b) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa encontrassem as suas amadas quando regressassem a Lisboa;</p> <p>c) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa se apaixonassem pelas Ninfas;</p> <p>d) Fazer com que os portugueses se apaixonassem pela Deusa Diana.</p>
---	---

Figura 21 – Questão nº 1.5 e 2.5 da ficha de interpretação “Ilha dos Amores”

Como último exemplo, e na mesma linha das imagens anteriores, é apresentada mais uma resposta que inicialmente estaria bastante incompleta e que durante o trabalho colaborativo foi melhorada e completada.

<p>1.2.1. Onde encontram essa informação? Justifica a tua resposta com expressões do texto.</p> <p><u>Estátua B.</u></p> <hr/> <hr/>	<p>2.2.1. Onde encontram essa informação? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.</p> <p><u>Estátua B: "A glória por falhar o Deusa Diana / Solis foras de bem infidelidade // he dita auctiva ja endonada, e pretendia da-lhe, me mada tristes, alegria.</u></p>
--	---

Figura 22 – Questão nº 1.2.1 da ficha de interpretação “Ilha dos Amores”

Assim, tendo por base estes exemplos, podemos constatar que o trabalho colaborativo ajudou, efetivamente, os alunos a construírem uma melhor interpretação do texto o que lhes permitiu adquirir uma maior segurança no seu processo de aprendizagem.

Também no que diz respeito ao questionário aplicado depois da fase de intervenção sobre as estratégias que os alunos utilizam durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa, foi possível recolher alguns dados apresentados na Figura 23.

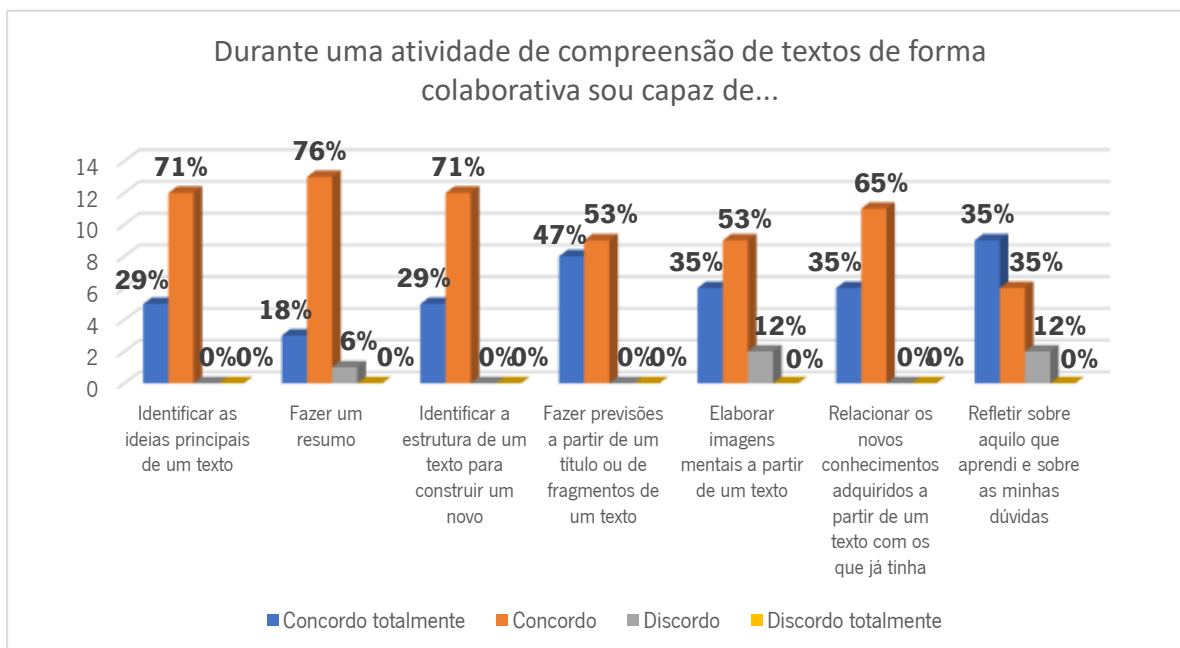


Figura 23 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Português durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa na fase de avaliação

Segundo Irwin (1986) citada em Giasson (1993), os macroprocessos “orientam-se para a compreensão do texto no seu todo. Estes processos compreendem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto” (p.106). Assim, como podemos observar pelo gráfico acima apresentado, na fase de avaliação quase 100% dos alunos dominam estas estratégias quando estão a trabalhar em grupo, sendo que apenas 6% têm dificuldade em elaborar um resumo.

No que diz respeito aos processos de elaboração, 100% dos alunos afirmam serem capazes de fazer previsões a partir de um título ou de um fragmento de um texto e de relacionarem os novos conhecimentos com os que já tinham anteriormente. Neste processo, a estratégia que causou mais dificuldades, embora apenas a uma pequena minoria, diz respeito à elaboração de imagens mentais, pois não é praticada de forma tão explícita nas aulas de interpretação.

Quanto aos processos metacognitivos, mais especificamente à tomada de consciência sobre os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos e às dificuldades que vão surgindo, 70% dos alunos demonstram-se confiantes na aplicação de estratégias, embora exista ainda uma parte dos alunos para os quais este processo é mais complicado. O trabalho de grupo é, no entanto, uma boa forma de o desenvolver uma vez que, durante a discussão entre os diferentes membros, estes vão tomando consciência daquilo que compreenderam ou da perda de compreensão.

Aliás, também os alunos têm consciência da importância do trabalho de grupo no processo de interpretação de textos. Os exemplos que se seguem (Figuras 24 e 25) dizem respeito ao questionário de resposta aberta respondido pelos alunos na fase final da intervenção sobre o porquê de estudar textos em grupo, se isto os ajudava e se tinham gostado de trabalhar em colaboração com os colegas.

A partir das respostas dos alunos podemos perceber que estes identificam diversas vantagens no trabalho colaborativo como a discussão sobre o conteúdo dos textos com os colegas, a troca de ideias, o aclarar de dúvidas e o pensamento conjunto, o que faz com que a interpretação seja mais fácil, aprendendo, assim, mais do que se trabalhassem sozinhos.

1- Por que é que achas que tens estudado os textos em grupo?

Fue acho que nós trabalhamos em grupo, pois assim discutimos sobre o conteúdo do texto, então assim aprendemos mais do que se fosse sozinho.

1- Por que é que achas que tens estudado os textos em grupo?

Para compreender mais fácil o texto.

1- Por que é que achas que tens estudado os textos em grupo?

Eu acho que nós temos estudado os textos em grupo, pois é uma maneira de pararmos em conjunto, tirar ideias diferentes, e discutir e tirarmos uma conclusão. Quando temos dúvidas em qualquer coisa, nós podemos perguntar as nossas dúvidas e conseguimos resolvê-las.

Figura 24 – Questão nº 1 do questionário de resposta aberta de Português

Assim, como se pode comprovar pela Figura 25, os alunos concordam que o trabalho de grupo os ajuda a compreender melhor os textos uma vez que, quando questionados sobre isso, estes afirmaram que assim não têm tantas dificuldades, afirmando ainda que *quando fazemos um trabalho individual, na nossa cabeça desenvolvem-se os nossos pontos de vista (corretos e incorretos); Sendo o trabalho realizado por várias pessoas, cruzam-se os vários pontos de vista, havendo assim uma discussão sobre aquilo que é certo ou que é errado; ou ainda que se tivermos alguma dúvida temos sempre alguém a quem perguntar e ao partilharmos as nossas opiniões sobre o texto vemos sempre o que está mal na nossa compreensão e o que não está mal.* Isto vai ao encontro dos dados recolhidos no segundo questionário de avaliação, onde 100% dos alunos afirmam que o trabalho de grupo os ajuda a compreender melhor os textos (Figura 26).

2- Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim, porque assim não temos tantas dificuldades

2- Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim. Quando fazemos um trabalho individual, na minha cabeça desenvolvo-me de os pontos certos e incorrectos). Sendo o trabalho realizado por várias pessoas, agrupam-se os vários pontos de vista, havendo assim uma "descussão" sobre aquilo que é certo e o que é errado.

2- Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Concordo, pois refizemos alguma dúvida temos sempre alguém a quem perguntar e se partilharmos as nossas opiniões sobre o texto vamos sempre a que está mal na nossa compreensão + a que não está mal.

Figura 25 – Questão nº 2 do questionário de resposta aberta de Português

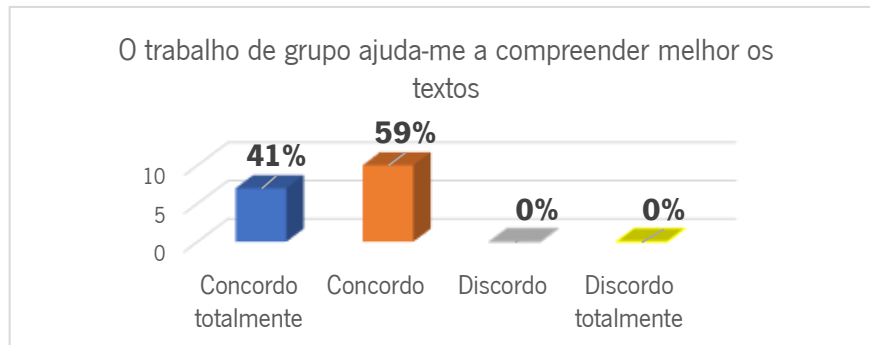


Figura 26 – Opinião dos alunos de Português relativamente aos benefícios do trabalho colaborativo para a compreensão de textos na fase de avaliação

Assim sendo, creio que os dois objetivos em análise foram cumpridos, uma vez que foram implementadas atividades promotoras da aprendizagem em grupo que levaram os alunos a desenvolverem os processos metacognitivos, os macroprocessos e os processos elaborativos de forma colaborativa.

Produzir materiais para a autorregulação de aprendizagens

Como vimos já anteriormente, tomar consciência das novas aprendizagens e da forma como estas foram desenvolvidas, permite que o aluno se desenvolva como um ser mais crítico e reflexivo. Contudo, ao longo da intervenção pedagógica, procurou-se também que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de autorregulação através da implementação de diferentes estratégias como: cartões de saída, fichas de trabalho de grupo e questionários.

No que diz respeito aos cartões de saída, implementados ao final de cada aula de interpretação de textos de forma colaborativa, estes são compostos por duas perguntas genéricas, sendo que uma diz respeito à forma como o trabalho de grupo foi desenvolvido e outra ao que aprenderam sobre a obra em estudo. Este último caso permitiu que os alunos refletissem sobre os conteúdos abordados na aula, funcionando como uma espécie de síntese da mesma, o que auxilia na identificação dos novos conhecimentos, mas, sobretudo, na tomada de consciência sobre os pontos mais problemáticos, ou seja, os itens onde o aluno sentiu uma perda de compreensão. Idealmente, esta autorreflexão permite que o aluno em casa ou na aula subsequente esclareça a sua dúvida consultando os materiais de apoio, perguntando aos colegas ou, conversando com o professor, resultando, assim, numa melhor compreensão da obra.

As fichas de trabalho de grupo, desenhadas para a interpretação de textos de forma colaborativa, foram outra ferramenta importante para a autorregulação das aprendizagens uma vez que, ao trocarem ideias e opiniões com os seus colegas, ao reformularem respostas e ao corrigirem conceitos, os alunos vão reestruturando a informação e identificando o que já conheciam ou não.

Por último, os questionários de diagnóstico e de avaliação, embora tivessem como principal objetivo recolher dados para a implementação e apreciação do projeto, durante a sua realização, o aluno foi obrigado a refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem, a sua forma de atuar e, neste caso, sobre uma diferente metodologia de aprendizagem.

Em suma, durante o período de intervenção na disciplina de Português, foram implementados três diferentes métodos de autorregulação das aprendizagens, numa perspetiva mais explícita ou implícita, que colocaram os alunos em constante reflexão.

Em retrospectiva, a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada permitiu verificar uma grande evolução dos alunos quer no que diz respeito às capacidades para

trabalhar de forma colaborativa quer no que diz respeito às capacidades para implementar estratégias de interpretação de textos.

Assim, desde a fase de diagnóstico os alunos foram evidenciando uma evolução positiva e progressiva nestas duas variáveis e, no final da intervenção, mostraram ser capazes de assumir diversas funções dentro de um grupo como, por exemplo, partilhar ideias, dar opinião, pedir ajuda e ajudar os colegas, e de aplicar macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos, resultado bastante positivo já que estes dois fatores constituíam o cerne do Projeto de Intervenção. Esta mesma evolução foi registada e verificada através da aplicação de diversos instrumentos de recolha de dados que, posteriormente, foram analisado e comparados e permitiram concluir que todos os objetivos do projeto foram alcançados com sucesso.

2.2. Disciplina de Espanhol

2.2.1. O Diagnóstico

Como vimos já anteriormente, a primeira fase do projeto de intervenção, diz respeito ao diagnóstico de diferentes carências e comportamentos do grupo de intervenção. Para isso, foi formulado pela professora estagiária um questionário (Anexo 2) cujos resultados serão de seguida analisados.

Trabalhar de forma colaborativa é muito mais do que juntar os alunos em grupo, e, por isso mesmo, este deve ser um conteúdo mais a abordar durante as aulas, fornecendo aos alunos, capacidades e conhecimentos que lhes permitam atingir o sucesso coletivo. Contudo, no primeiro grupo de questões do inquérito de diagnóstico, intitulado “A – Dados Biográficos”, 15% dos alunos afirmaram que durante o seu percurso escolar não lhes teria sido ensinado a trabalhar em grupo, o que, naturalmente, dificultaria, qualquer tentativa de aplicação desta metodologia de trabalho, que, devido a esta situação é comumente associada a distração, ruído e pouca produtividade.

Assim sendo, esta lacuna levou a que, no grupo B, onde é perguntado aos alunos “O que é para ti aprender em colaboração?”, 33% não tivessem respondido a esta questão e 15% tivessem dado respostas vagas como “é trabalhar com mais pessoas” ou completamente contrárias ao que se espera que aconteça durante uma atividade que siga esta metodologia de trabalho como “o mais inteligente faz”.

Não obstante, tal como se pode verificar pela Figura 27, 45% dos alunos conseguiram identificar características essenciais do trabalho colaborativo como a ajuda entre os diferentes membros do grupo e a partilha de conhecimentos e opiniões e 8% acrescentaram ainda que é uma forma divertida e organizada de aprender.

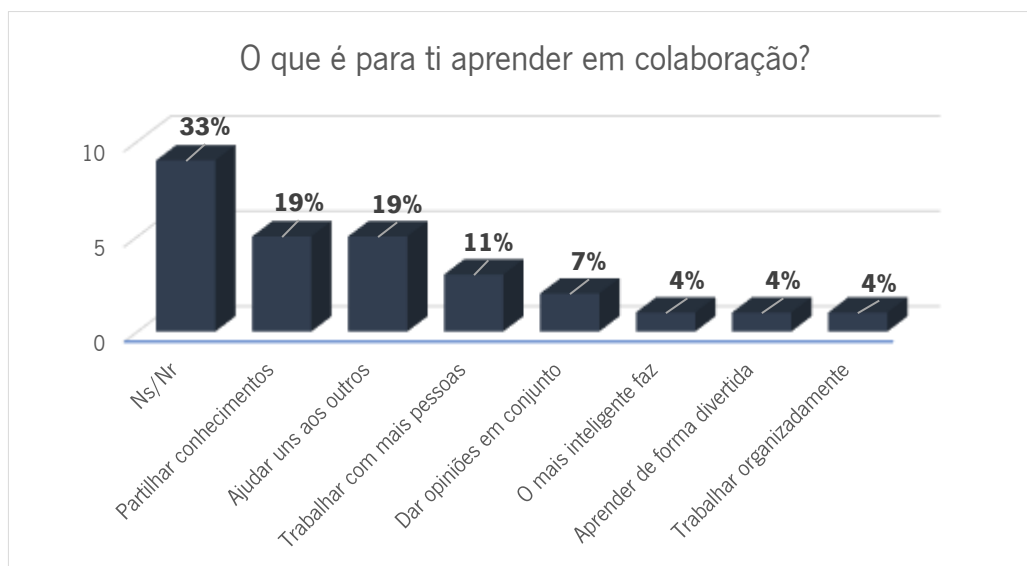


Figura 27 – Significado de ‘Aprender em Colaboração’ para os alunos de Espanhol

Relativamente ao grupo de questões intitulado “C - Durante a aula”, foi possível verificar que, de acordo com os alunos, a metodologia de trabalho mais frequentemente aplicada segue uma visão mais individualista do processo de aprendizagem, o que, no entanto, está em discordância com as preferências dos alunos, uma vez que estes assumem que quando têm que realizar alguma atividade preferem-na fazer a pares ou em grupo.

Assim, se comparamos a área mais abrangente de cada gráfico que compõem a Figura 28, percebemos que a maioria dos alunos afirma que geralmente o trabalho que têm de realizar durante as aulas é para ser realizado de forma individual, o que não vai ao encontro dos 89% dos alunos que afirmam que preferem realizar as atividades de forma colaborativa.

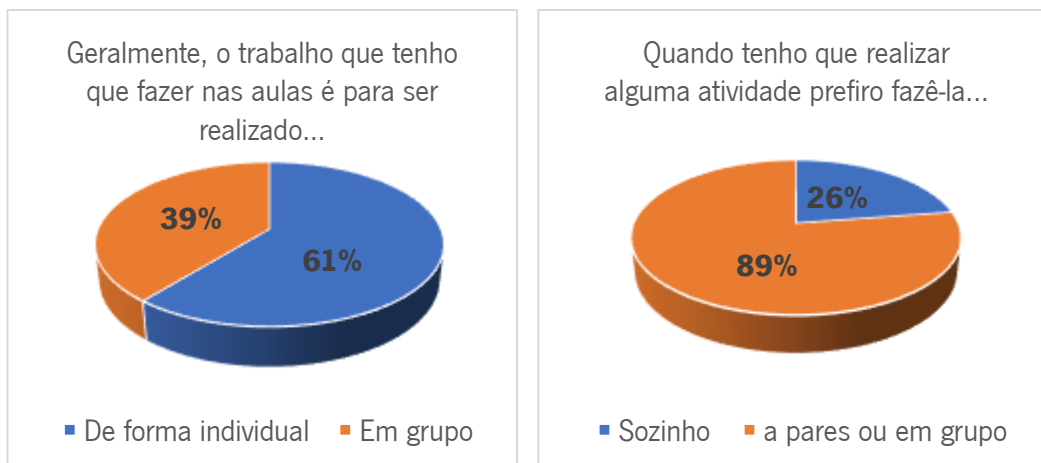


Figura 28 – Comparação dos dados do questionário de diagnóstico de Espanhol relativos ao método de trabalho geralmente adotado nas aulas com as preferências dos alunos

A partir da obtenção desta informação, torna-se então fundamental perceber quais os motivos que corroboram esta preferência, o que nos leva à análise do grupo intitulado “D - Relativamente às formas de aprender”.

Como tal, a partir da Figura 29, é possível perceber que, também na turma de Espanhol, o trabalho colaborativo pode ancorar diversas vantagens e ser realmente eficaz, uma vez que os alunos afirmam que este lhes permite estarem mais motivados e aprenderem mais, ao mesmo tempo que tomam consciência dos seus erros e dificuldades. Estes fatores indiciam que o trabalho colaborativo a ser aplicado nesta turma seria uma grande mais valia e incrementaria o processo de aprendizagem.

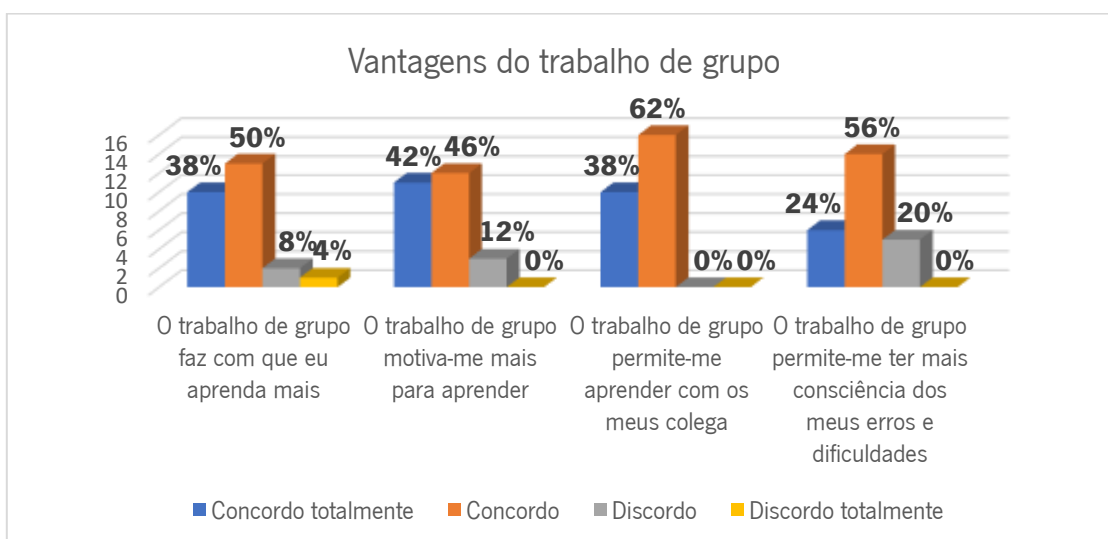


Figura 29 – Vantagens do trabalho de grupo identificadas pelos alunos de Espanhol na fase de diagnóstico

Relativamente ao grupo de questões que formam parte do segmento “F - Quando leio um texto”, e tendo em conta que neste projeto o trabalho colaborativo foi especialmente desenvolvido através das atividades de compreensão de texto, importa então perceber se os alunos estavam habituados a implementar estratégias de compreensão de textos e se estas eram desenvolvidas de forma individual ou em grupo.

Assim, através da análise dos dados recolhidos apresentados pela Figura 30, é possível depreender que as atividades de compreensão de textos são maioritariamente realizadas de forma individual, como é o caso da formulação de imagens mentais (63%), ligação de conhecimentos (48%) e captação das ideias principais (48%), atividades que dependem em grande parte dos conhecimentos que o aluno possui sobre o mundo e das leituras anteriores.

Ora, se, pelo contrário, as estratégias apresentadas fossem trabalhadas de forma conjunta entre os alunos, a qualidade destas atividades poderia ser fortemente incrementada já que a partilha conhecimentos, a troca de ideias e de opiniões e principalmente, o facto de um aluno explicar determinado conteúdo a outro, aumentaria o conhecimento de alguns e faria com que os alunos mais eficazes na implementação destas estratégias pudessem, tal como já vimos anteriormente, transferirem a informação memorizada para as suas estruturas cognitivas, transformando-a em conhecimento.

Importa também realçar que existe uma elevada percentagem de alunos que afirma não aplicar estratégias de compreensão de textos, principalmente a elaboração de resumos. Neste caso, a aplicação de uma metodologia colaborativa poderia ser também bastante pertinente para a resolução do problema uma vez que permite a divisão de tarefas, torna a atividade mais dinâmica e mantém os alunos mais motivados.

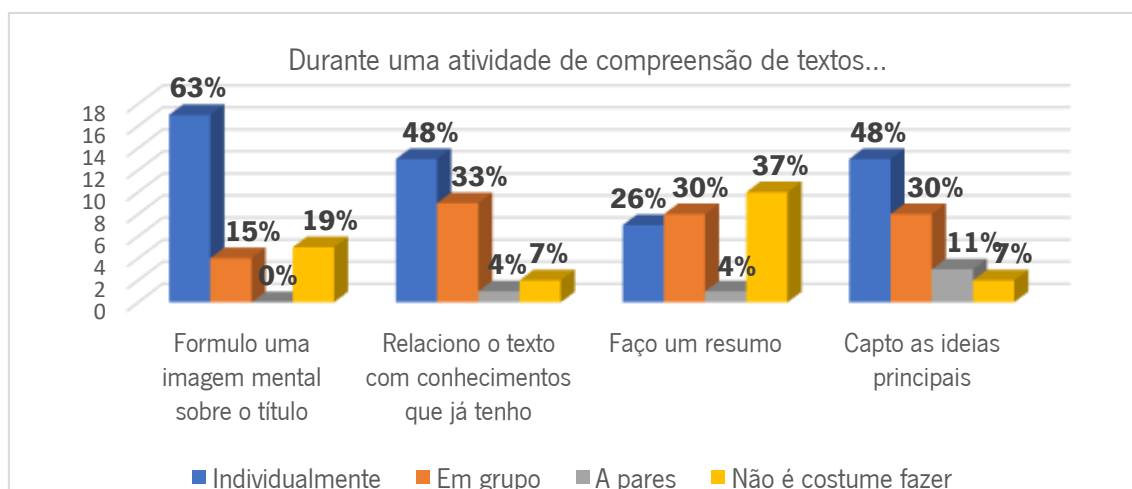


Figura 30 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Espanhol durante uma atividade de compreensão de textos na fase de diagnóstico

Em último lugar, cabe então analisar a secção “E - Durante um trabalho de grupo”, onde os alunos dão a conhecer a sua forma de atuar durante este tipo de atividades, ou seja, se assumem diferentes funções que potenciem o sucesso de todos.

Assim, tal como pode ser corroborado pelos dados abaixo apresentados, a maioria dos alunos (58%) afirmam que, durante um trabalho de grupo, quando algum dos elementos do grupo tem dificuldades eles tentam ajudar e que, caso sejam eles próprios a ter alguma dúvida, também pedem ajuda aos seus colegas (36%). Contudo, é importante ter em atenção que 29% dos alunos não presta auxílio aos seus colegas quando estes estão com dificuldades e que mais de 58% tentam resolver sozinhos as suas próprias dúvidas, o que vai contra os princípios do trabalho colaborativo. Desta forma, durante a fase de intervenção, será necessário trabalhar estes diferentes aspetos, alertando os alunos e fazendo-os compreender que resolver as dúvidas em grupo é bastante importante para a construção da sua autonomia e para o processo de aprendizagem já que assim são eles próprios que constroem o seu conhecimento, ao invés de se colocarem apenas num papel passivo de recetores de informação vindas do professor.

Outras das vantagens do trabalho de grupo é a divisão de tarefas e a maior facilidade dos alunos em darem a sua opinião. Nestes itens, todos os alunos dizem que o fazem, o que é um ótimo ponto de partida para as atividades que serão desenvolvidas.

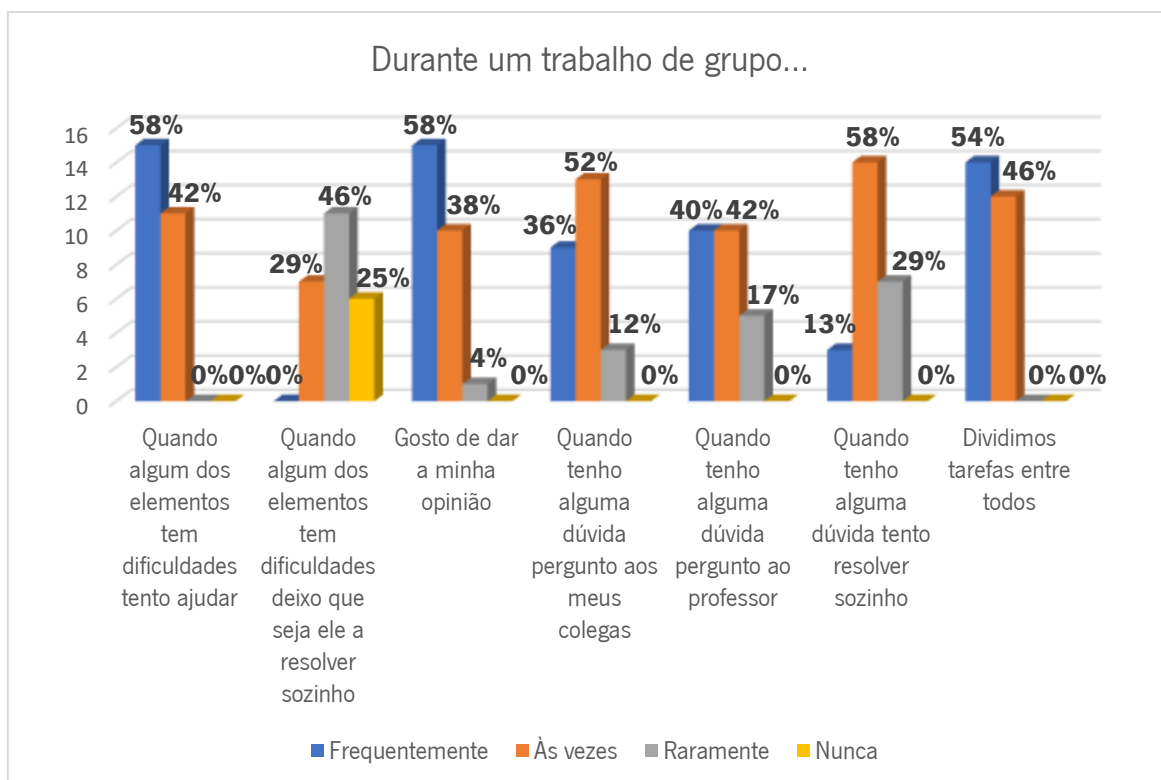


Figura 31 – Funções assumidas pelos alunos de Espanhol durante um trabalho de grupo na fase de diagnóstico

Após a análise destes dados, e em concordância com o plano de ação traçado para a disciplina de Português, também na disciplina de Espanhol durante a fase de intervenção serão (i) elaborados grupos heterogêneos, ou seja, grupos que incluam alunos de ambos os gêneros e com diferentes aptidões iniciais para trabalhar em grupo e para compreender textos em Espanhol, de modo a que os alunos mais eficazes trabalhem em colaboração com os alunos com mais dificuldades; (ii) realizadas atividades colaborativas para a interpretação de textos na língua estrangeira, de modo a que os alunos construam as suas próprias aprendizagens o que os ajudará a tomar consciência dos seus erros e dificuldades; (iii) trabalhadas diversas funções a assumir durante um trabalho de grupo como a divisão de tarefas, a escuta atenta dos colegas, a formulação de comentários construtivos e a ajuda, por exemplo, de forma a que todos possam ter sucesso.

2.2.2. A intervenção

No que diz respeito à disciplina de Espanhol, a Intervenção Pedagógica incidiu sobre três temáticas presentes no manual adotado para a disciplina, sendo elas: as atividades de ócio, as viagens e os estereótipos existentes sobre os portugueses e os espanhóis, abordados ao longo de várias aulas que constituíram três blocos de intervenção e cuja calendarização se pode perceber pela Tabela 12.

Bloco	Datas	Aulas lecionadas	Temática
1	12 – 19 de janeiro	Três aulas de 90 minutos Duas aulas de 45 minutos	Actividades de ocio y deportes
2	20 – 28 de abril	Três aulas de 90 minutos Uma aula de 45 minutos	Viajes
3	25 de maio	Uma aula de 90 minutos Uma aula de 45 minutos	Tópicos españoles y portugueses

Deste modo, para que o desenvolvimento do projeto fosse levado a cabo com sucesso, ao longo de cada um dos blocos de intervenção, além de uma adaptação constante da prática ao contexto, foram seguidos os conhecimentos adquiridos a partir das referências bibliográficas dissertadas na Parte I, mas também dois documentos de referência essenciais para um professor de Espanhol como língua estrangeira, sendo eles o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), doravante MCERL, e o *Plano Curricular del Instituto Cervantes* (2006).

Assim, a partir do MCERL (2002), foi possível assinalar três aspetos fundamentais para a fase de intervenção: o nível de domínio linguístico da turma, as diferentes competências a desenvolver e o enfoque a utilizar.

Atendendo ao nível linguístico, a maioria dos alunos, e tendo em conta que estavam a iniciar o estudo desta língua estrangeira, poderiam ser caracterizados como usuários básicos de nível A1, ou seja:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (MCERL, 2002, p. 26)

Contudo, uma vez que a Língua Portuguesa se aproxima em muitos aspetos ao Espanhol, estes alunos podem ser considerados falsos principiantes, o que fez com que, durante a fase de intervenção, a escolha de alguns dos materiais e o modo de abordar alguns conteúdos estivesse acima do que é recomendado para um nível A1. Deste modo, o aumento do nível de exigência verificou-se, sobretudo, nas atividades de compreensão de textos, nas quais um estudante de nível A1 consegue compreender palavras e nomes conhecidos e frases muito simples, como as que aparecem em letreiros, cartazes e catálogos (MCERL, 2002, p. 30) e um estudante de nível A2 é capaz de ler textos breves e simples e sabe encontrar informação específica presente em textos como anúncios publicitários, menus, horários e cartas pessoais (MCERL, 2002, p. 30).

No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem relativos às competências gerais, inserem-se neste parâmetro os conhecimentos declarativos (saber), mas também o saber fazer, relacionado com as habilidades práticas e interculturais, o saber ser, relacionado com as atitudes, motivações, os valores, as crenças e a personalidade, e ainda o saber aprender, que diz respeito à capacidade de “observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos

nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario” (MCERL, 2002, p. 104).

Estas diferentes competências foram então desenvolvidas através do trabalho colaborativo, que, no caso da disciplina de Espanhol, foram ainda potenciadas pela aplicação de uma metodologia comunicativa – enfoque por tarefas, a partir da qual, no final de cada unidade temática, e após a realização de várias atividades possibilitadoras, é dada aos alunos uma tarefa final que deve englobar todos os novos conhecimentos declarativos, procedimentais e atitudinais. Assim, segundo MCERL (2002):

la realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta (p. 157).

Analisando agora o Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) , além das inúmeras orientações relativas aos níveis de ensino, aos conteúdos a ser abordados em cada um deles e aos saberes, comportamentos, habilidades e procedimentos que devem ser trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem, este documento faz ainda referência ao aluno como aprendiz autônomo que, de forma progressiva, toma consciência do nível de controlo que pode exercer sobre o seu próprio processo de aprendizagem, estabelece um controlo consciente dos fatores que condicionam o processo de aprendizagem e, por fim, gere de forma consciente e autónoma a aprendizagem da língua espanhola.

Ora, este mesmo nível de autonomia foi sendo desenvolvido também no que diz respeito às estratégias de compreensão de textos que, ao longo das várias aulas, foram sendo desenvolvidas pelos alunos, numa primeira fase de forma mais controlada e, progressivamente, de forma mais livre.

Assim, na Tabela 13, são apresentadas as estratégias de compreensão de textos potenciadas em cada uma das datas em que foram realizadas as fichas de interpretação colaborativa, ou seja, o modo como o objetivo “Implementar atividades para o desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa” foi levado a cabo ao longo do período de intervenção.

Tabela 13 – Desenvolvimentos das estratégias de compreensão de textos durante a fase de intervenção na disciplina de Espanhol

			12/01/17	19/01/17	20/04/17	28/04/17	25/05/17
Processos Cognitivos	Macroprocessos	Identificação das ideias principais	X	X	X	X	X
		Resumo			X	X	X
		Utilização da estrutura do texto		X	X		
	Processos de Elaboração	Previsões	X			X	
		Imagens mentais	X			X	
		Ligação com conhecimentos	X			X	X
		Raciocínio			X		
	Processos Metacognitivos			X	X	X	X

Como se pode perceber pela Tabela 13, ao longo das aulas, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar e desenvolver as diferentes estratégias de compreensão de textos. Para isso sempre que se iniciava a aplicação de uma nova estratégia esta era explicada para que os discentes se tornassem conscientes do seu próprio processo de aprendizagem.

Também os processos metacognitivos, que e segundo Giasson (1993) permitem ao leitor fazer refletir sobre o seu processo de compreensão e autoavaliação, foram desenvolvidos durante o trabalho colaborativo, uma vez que, segundo Bonals (2000):

desde su dinámica interna ponen en común sus saberes y las estrategias de cada uno, y se hacen aportaciones mutuas que les permiten incorporar conocimientos nuevos. Llevan a cabo, de forma espontánea, correcciones sobre conceptos, estrategias e, incluso, actitudes. De esta manera, una parte importante de las aportaciones que tradicionalmente corrían a cargo del docente, ahora las regula el grupo de forma autónoma. (p. 10)

O trabalho conjunto para o desenvolvimento destas estratégias de forma colaborativa permitiu ainda a implementação dos restantes objetivos, sendo eles: “Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo”; “Organizar a aprendizagem por grupos

constituídos criteriosamente”; e “Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo”, cujos resultados serão de seguida analisados.

Assim, de modo a tornar mais perceptível a forma como foi levada a cabo a fase de intervenção, será então de seguida realizada uma descrição de cada bloco de intervenção, através das Tabelas 14, 15 e 16 que esquematizam o plano geral de intervenção, e da explicitação de algumas atividades.

- **1º Bloco de Intervenção: Atividades de ocio y deportes**

O primeiro bloco de intervenção teve como temática as atividades de ócio e o desporto. Assim, para abordar este tema, que pode ser considerado bastante próximo dos interesses dos alunos, procurou-se implementar atividades diversificadas e apelativas para que, paralelamente à aquisição de novos conhecimentos, os alunos desenvolvessem também relações positivas para com o trabalho colaborativo e com a nova professora.

Assim, na Tabela 14 são apresentadas as atividades realizadas e os objetivos das mesmas em cada uma das aulas lecionadas.

Tabela 14 - Planificação das atividades com “Actividades de ocio y deportes”

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos
1	- Atividades de ócio e desportos. - Verbo “gostar”.	- Formulação de hipóteses sobre o tema da unidade. - Visualização do trailer do filme “3 metros sobre el cielo” e identificação das atividades de ócio que aparecem. - Relação de imagens com vocabulário. - Expressar gosto por algumas atividades de ócio.	- Adquirir vocabulário sobre as atividades de ócio. - Perceber a conjugação do verbo “gostar” em espanhol, no presente do indicativo.

2	<ul style="list-style-type: none"> - Perífrase “ir+a+infinitivo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da perífrase “Ir+a+infinitivo”. - Preenchimento e formulação de diálogos. - Realização de uma ficha de interpretação sobre atividades de ócio (Anexo 16). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação da estrutura e utilização da perífrase “ir + a + infinitivo”. - Adquirir novo vocabulário sobre atividades de ócio e desportos. - Desenvolver as estratégias para a compreensão de textos.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de ócio e desportos. - Pretérito Perfeito e os seus marcadores temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma nuvem de palavras com as atividades de ócio que os alunos mais gostam. - Leitura de um diálogo onde está presente o Pretérito Perfeito. - Preenchimento de um quadro utilizando o pretérito perfeito. - Jogo: cada aluno retira um papel de e forma uma frase no Pretérito Perfeito. - Descrição de um fim de semana. - Audição de uma música para completar espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar conhecimentos. - Perceber em que situações se utiliza o pretérito perfeito.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de ócio e desportos. - Pretérito Perfeito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciação da realização da “tarea final”: elaboração de um folheto promocional sobre um parque de atrações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar os vários conhecimentos adquiridos ao longo das aulas numa atividade única mais complexa. - Sistematizar conhecimentos.

5	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de ócio e desportos. - Pretérito Perfeito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de folhetos promocionais. - Conclusão da realização da “tarea final”: elaboração de um folheto promocional sobre um parque de atrações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar os vários conhecimentos adquiridos ao longo das aulas numa atividade única mais complexa. - Sistematizar conhecimentos. - Tomar contacto com textos autênticos na língua estrangeira.
---	--	--	--

Como se pode verificar pela análise da Tabela 14, o primeiro bloco de intervenção teve como tema as atividades de ócio e o desporto. Assim, uma vez que se tratava de uma nova temática a ser abordada pelos alunos, foi necessário que, numa primeira fase, estes adquirissem conhecimentos básicos necessários para que, mais tarde, se pudessem dedicar à interpretação de um texto.

Nesse sentido, durante a primeira aula, foram implementadas atividades de formulação de hipóteses sobre o tema da unidade através da apresentação de vários cartazes publicitários, que posteriormente levou à visualização do trailer do filme “3 metros sobre el cielo”, a partir do qual os alunos tinham de identificar as atividades de ócio que apareciam. Posteriormente, e de forma a sistematizar e alargar o vocabulário sobre a temática, foi projetada no quadro uma imagem para que os alunos fizessem corresponder as ações apresentadas com a uma das descrições presentes na lista anteriormente distribuída.

Assim, a última atividade desta aula consistiu na ligação das atividades de ócio com o verbo “gustar”, através da observação de um exemplo apresentado e da formulação de pequenas frases.

Durante a segunda aula, deu-se continuidade à introdução de novos elementos gramaticais, neste caso, a perífrase “Ir+a+infinitivo”. Para isso, após a leitura de um diálogo e da análise de um quadro explicativo, os alunos puderam pôr em prática os novos conhecimentos com o preenchimento e a formulação de novos diálogos.

Após estas atividades, os alunos puderam então ser organizados em grupos e deu-se início ao primeiro momento de implementação do Projeto de Intervenção durante o qual os alunos podem desenvolver, de forma colaborativa, os Processos de Elaboração, através de exercícios de ligação de conhecimentos, previsões e imagens mentais, os Macroprocessos, através da identificação das ideias principais, e ainda os Processos Metacognitivos.

No que diz respeito às restantes aulas, seguiu-se a realização de um conjunto de tarefas possibilitadoras que permitiram a realização de uma “tarefa final”, nomeadamente a realização uma nova atividade de compreensão de textos de forma colaborativa que incidiu sobretudo na identificação da estrutura de um folheto promocional e que permitiu aos alunos desenvolverem os macroprocessos, através da utilização da estrutura do texto e da identificação das ideias principais e os processos metacognitivos.

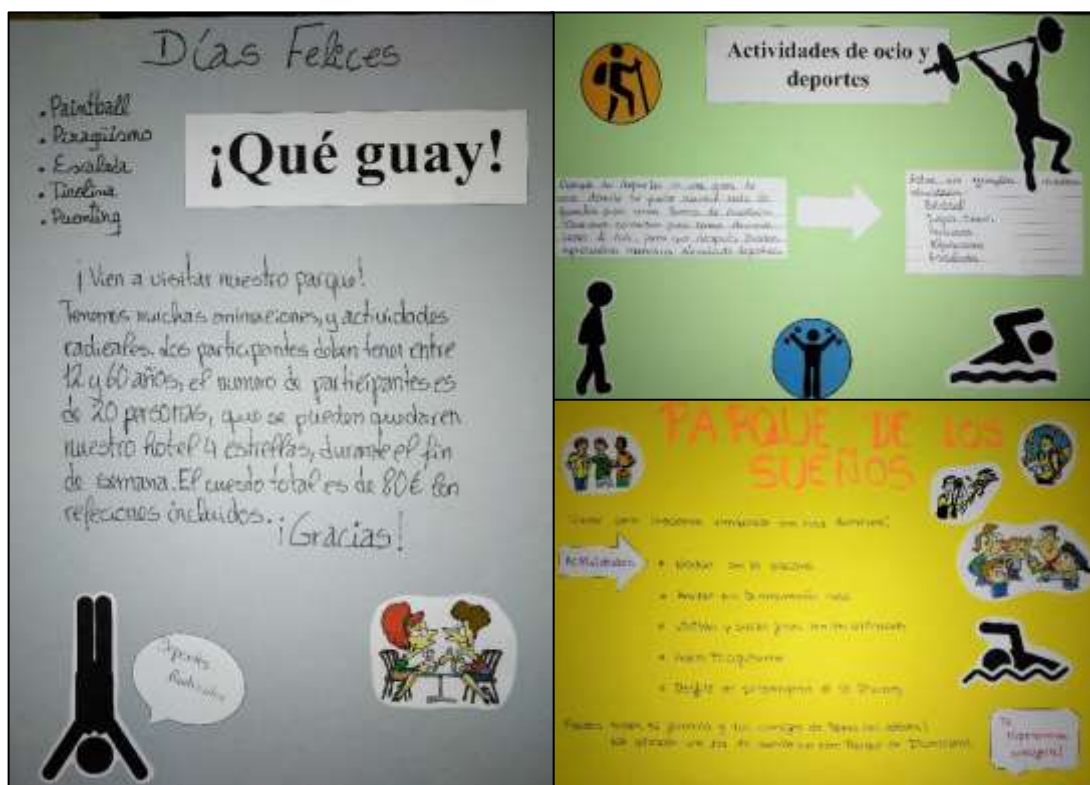


Figura 32 – Resultados da primeira *tarefa final*

Concluindo, durante este primeiro bloco de intervenção, os alunos deram início à prática do trabalho colaborativo aplicado à compreensão de textos. Assim, uma vez que se tratava do primeiro contacto com esta metodologia de trabalho, deu-se início a um “entrenamiento estratégico”, cuja primeira fase diz respeito à prática controlada, durante a qual foram analisadas as normas para trabalhar em grupo de forma colaborativa, mas também explicadas as diferentes estratégias de compreensão de textos.

- **2º Bloco de Intervenção: Viajes**

Durante o segundo bloco de intervenção, foi lecionada a unidade didática que tinha como temáticas as viagens, levando assim à abordagem de diferentes conteúdos como os meios de transporte, as direções, os lugares e serviços de uma cidade, fundamentais para se poderem orientar numa cidade quando inseridos em contexto. Assim, na Tabela 15 é então apresentada uma nova planificação da intervenção na disciplina de Espanhol, isto é, as atividades realizadas e os objetivos das mesmas em cada uma das aulas lecionadas.

Tabela 15 - Planificação das atividades com “Viajes”

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos
6	- Meios de transporte.	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização e exploração de um vídeo sobre viagens e meios de transporte. - Exercícios com as diferentes preposições utilizadas com cada meio de transporte. - Relacionar meios de transporte com lugares da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargar o vocabulário referente aos meios de transporte e aos locais onde estes circulam. - Tomar consciência da preposição a utilizar com cada meio de transporte.
7	- Meios de transporte.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação colaborativa do texto utilizado no vídeo anterior na atividade auditiva. (Anexo 17). - Atividades sobre pedir e dar informações sobre horários de meios de transporte. - Audição de uma música e preenchimento de espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidade para pedir informações sobre horários de meios de transporte quando inseridos em contexto. - Incrementar as capacidades de compreensão auditiva. - Desenvolver as estratégias de compreensão de textos.
8	<ul style="list-style-type: none"> - Lugares e serviços públicos de uma cidade. - Direções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos diferentes estabelecimentos públicos de uma cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir vocabulário relacionado com os estabelecimentos públicos de uma cidade.

		<ul style="list-style-type: none"> - Pedir e dar direções de um ponto de uma cidade para outro. - Jogo: Elaborar um diálogo pedindo e dando direções com um mapa real de Madrid. Os alunos têm que adivinhar qual o destino final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidades para pedir, seguir e dar direções na língua estrangeira.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte. - Lugares e serviços públicos de uma cidade. - Pretérito Indefinido. - Países e cidades da América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo sobre a América Latina. - Interpretação de um texto alusivo à América Latina (Anexo 18). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer algumas cidades da América Latina. - Consolidar conhecimentos. - Desenvolver as estratégias para a compreensão de textos.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte. - Lugares e serviços públicos de uma cidade. - Pretérito Indefinido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da “tarea final”: escrever uma aventura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente o Pretérito indefinido, identificando os seus marcadores temporais e os verbos irregulares.

Tal como se pode depreender pela análise da Tabela 15, durante o segundo bloco de intervenção foram vários os conteúdos abordados.

Assim, durante a aula seis, e de modo a introduzir a nova unidade temática, o primeiro momento consistiu na visualização de um pequeno excerto de um vídeo sobre viagens onde estavam também representados alguns meios de transporte. A partir deste, os alunos puderam partilhar com os restantes colegas se gostam ou não de viajar e se quando o fazem costumam utilizar um ou vários meios de transporte. Posteriormente, voltou-se então a visualizar o vídeo anteriormente apresentado, desta vez na sua íntegra, para que, a partir de uma lista previamente fornecida, os alunos identificassem os diferentes vocábulos que correspondiam a cada um dos transportes que iam aparecendo.

Estando já os alunos capazes de enumerar vários meios de transporte como “coche”, “furgoneta”, “tren”, “globo”, entre outros, o último momento desta aula consistiu em identificar qual a proposição adequada para cada um deles. Para isso, a pares, os alunos tinham de

completar uma frase colocando no sítio correto o nome de cada veículo, consoante se utilizasse a preposição “a” ou “en”.

No que diz respeito à aula sete, esta deu continuidade à temática da aula anterior e realizou-se a primeira atividade de compreensão de textos de forma colaborativa do segundo bloco de intervenção. Contudo, uma vez que os alunos já haviam tido contacto com o texto apresentado numa atividade anterior, embora num diferente formato e com diferentes objetivos, a sua interpretação passou principalmente por perceber o sentido de algumas frases específicas e o seu sentido global.

Assim, esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem os macroprocessos, principalmente no que diz respeito à identificação das ideias principais, ao resumo e à utilização da estrutura do texto, os processos de elaboração através do raciocínio, e ainda os processos metacognitivos. Durante o seguimento desta aula, houve ainda lugar para duas atividades de compreensão auditiva, uma referente ao pedido de informações sobre um meio de transporte, a partir do qual os alunos elaboraram outro com a mesma estrutura e, por fim, a audição de uma música para que os alunos completassem espaços, ordenassem as frases e corrigissem palavras.

Após estas duas aulas mais direcionadas para os meios de transporte, durante a aula oito foram introduzidos novos conteúdos como os lugares e serviços de uma cidade e as direções. Assim, o primeiro momento da aula consistiu na projeção de um PowerPoint com imagens de diferentes estabelecimentos públicos para que os alunos ordenassem um conjunto de cartões com os diferentes nomes dos mesmos. A partir destes, os alunos puderam ainda realizar mais dois exercícios dentro da mesma temática, um de relacionar duas colunas e o outro de completar um diálogo. Posteriormente, para introduzir as direções foi visualizado um vídeo gravado numa cidade de Espanha, a partir do qual os alunos tinham que preencher uma tabela, sendo que de um lado eram pedidas as perguntas formuladas pelos diferentes atores e, do outro, os verbos utilizados para dar estas indicações. Por último, e após a realização de um outro exercício presente no manual, foi distribuído por cada grupo um mapa da cidade de Madrid para que elaborassem um diálogo pedindo e dando direções.

A segunda atividade de compreensão de textos de forma colaborativa realizou-se no decorrer da aula nove que teve como precedente a exploração de um vídeo sobre a América Latina, que constituiu um importante instrumento de introdução de elementos culturais. Desta forma, durante a realização colaborativa desta ficha de interpretação os alunos puderam aplicar estratégias de identificação das ideias principais, resumo, previsões, imagens mentais e ligação com

conhecimentos e ainda tomar consciência da perda e retoma da compreensão através da metacognição.

Por fim, durante a última aula do segundo bloco de intervenção, foi realizada a “tarea final” que consistia na redação, em grupo, de uma aventura, através da alusão a imagens previamente distribuídas e cujo resultado se pode ver na Figura 33.

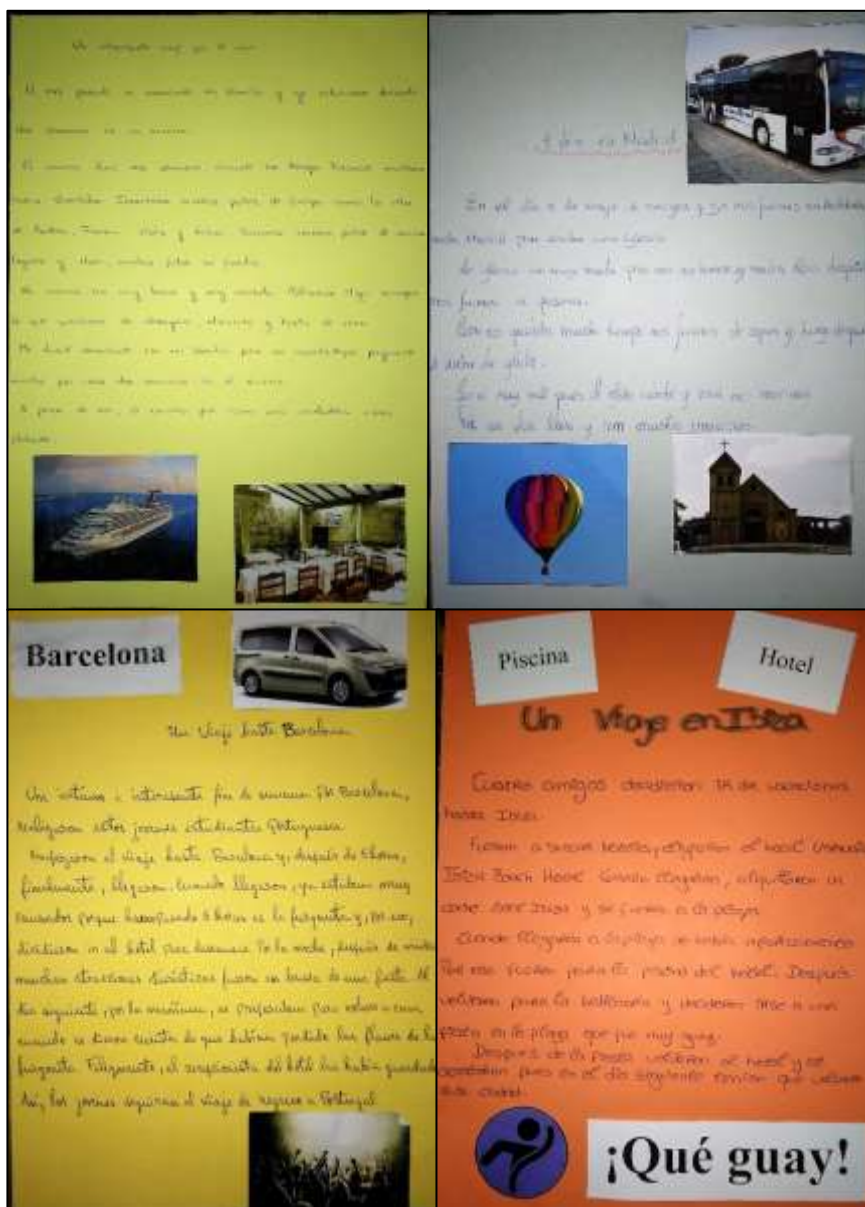


Figura 33 – Resultados da segunda *tarea final*

Em conclusão, no seguimento do que foi feito durante o primeiro bloco de intervenção, neste segundo bloco os alunos puderam passar a uma prática semilivre, ou seja, já não foi necessária uma nova explicitação dos pressupostos do trabalho colaborativo nem das diferentes

estratégias de compreensão de textos que tinham já sido postas em prática anteriormente. Contudo, permaneceu um acompanhamento próximo por parte da professora, principalmente quando algum dos grupos revelava maiores dificuldades em determinada estratégia.

- **3º Bloco de Intervenção: Tópicos españoles y portugueses**

O último bloco de intervenção na disciplina de Espanhol teve como tema os estereótipos existentes sobre os espanhóis e sobre os portugueses. Tendo em conta que a cultura é um aspeto fundamental quando aprendemos uma nova língua é de máxima importância perceber a forma como o povo Espanhol é visto pelos estrangeiros e como os espanhóis veem o povo português, uma vez que estas questões podem ajudar a perceber certos ditados, comportamentos e tradições de uma cultura. Contudo, é importante ter em atenção que muitos dos estereótipos existentes têm raízes históricas e não podem ser tidos como fidedignos.

Na Tabela 16 são então apresentados os conteúdos, as atividades e os objetivos do terceiro bloco de intervenção.

Tabela 16 - Planificação das atividades com “Tópicos españoles y portugueses”

Aula	Conteúdos	Atividades	Objetivos
11 e 12	-Estereótipos portugueses e espanhóis.	- Conjunto de exercícios referentes aos estereótipos atribuídos aos espanhóis e aos portugueses. - Interpretação de textos sobre os estereótipos atribuídos aos espanhóis e aos portugueses (Anexo 19).	- Identificar as características precocemente atribuídas aos espanhóis e aos portugueses, tomando consciência de que na maioria das vezes são falsos.

A última atividade realizada no âmbito do Projeto de Intervenção levou então os alunos a tomarem contacto com referentes culturais de várias zonas de Espanha. Para isso, após a realização de várias atividades como a visualização de dois trailers de filmes espanhóis (“Ocho apellidos vascos” y “Ocho apellidos catalanes”), a identificação das diferentes regiões autónomas

de Espanha através da colocação das respetivas bandeiras ou a leitura de anedotas sobre a mesma temática, foi realizada uma ficha de interpretação colaborativa com a qual os alunos puderam consolidar as estratégias de identificação das ideias principais, o resumo, a ligação com conhecimentos prévios e os processos metacognitivos.

No que se refere ao “entrenamiento estratégico”, durante este terceiro bloco, os alunos puderam consolidar diversos conhecimentos através de uma prática livre, durante a qual a professora estagiária pôde verificar grandes melhorias em diversos campos que analisaremos de seguida na fase de avaliação.

2.2.3. A avaliação

No que respeita à fase de avaliação da disciplina de Espanhol, em consonância com o que aconteceu com a disciplina de Português, esta será analisada em duas perspetivas. Assim, serão primeiramente analisados os resultados relativos à monitorização, realizada através da aplicação das grelhas de observação direta dos grupos, elaboradas a partir da leitura de diversas referências bibliográficas e, posteriormente, será feita uma avaliação final relativa ao impacto da implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

No que se refere à monitorização realizada durante as aulas de Espanhol, os resultados apresentados dizem apenas respeito às aulas do turno acompanhado ao longo da fase de intervenção, dividido em três grupos, constituídos por quatro ou cinco elementos. Esta divisão teve por base a capacidade de compreensão da língua espanhola de cada um dos membros, o sexo, a raça e a etnia, e a capacidade de trabalhar em grupo.

De modo a facilitar a interpretação das tabelas e para as tornar visualmente mais esclarecedoras, serão apenas apresentadas as datas em que foram aplicadas e o símbolo de ✓ (que corresponde a uma apreciação positiva) ou ✗ (que corresponde a uma apreciação negativa) de cada uma das alíneas:

- a) Todos os membros do grupo estão integrados;
- b) O grupo inicia a atividade proposta de imediato ou quase;
- c) Todos os membros do grupo mostram interesse e vontade em participar;
- d) Os membros do grupo dividem tarefas;
- e) Todos os membros do grupo estão concentrados na realização das tarefas;
- f) Todos os membros do grupo propõem ideias e dão a sua opinião;

- g) Os alunos ouvem atentamente as ideias e as opiniões dos restantes membros do grupo;
- h) Os alunos mantêm os restantes membros do grupo motivados para a realização da tarefa;
- i) Todos os membros do grupo resolvem as dúvidas em grupo;
- j) Os membros do grupo controlam o tempo que têm para a realização da tarefa;
- k) o grupo é autónomo
- l) Todos os membros do grupo utilizam a língua meta.

Tabela 17 - Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol - Grupo I

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade				2ª fase: desenvolvimento da atividade							
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
12/01/2017	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗
19/01/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗
20/04/2017	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓
25/05/2017	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗

O primeiro grupo é constituído por cinco elementos, todos no nível de iniciação, não possuindo, por esse motivo, muitos conhecimentos prévios relativamente à língua espanhola. Apesar da maioria dos elementos revelar uma boa metodologia de trabalho e estudo, conforme pude comprovar nas aulas observadas da fase de diagnóstico, um dos elementos tem uma grande tendência para se abstrair, influenciando, de forma negativa, os restantes membros do grupo.

Conforme podemos comprovar pela grelha acima apresentada, já na primeira aula em que foi implementado o método do trabalho colaborativo para a compreensão de textos, o grupo revelou-se bastante competente, tendo, no entanto, uma apreciação negativa nos itens: “Todos os membros do grupo mostram interesse e vontade em participar”, “Todos os membros do grupo estão concentrados na realização das tarefas”, “Todos os membros do grupo propõem ideias e dão a sua opinião”, “Os alunos mantêm os restantes membros do grupo motivados para a realização da tarefa” e “Todos os membros do grupo utilizam a língua meta”.

Na segunda aula, o grupo conseguiu melhorar vários parâmetros, tendo sido feita, assim, uma apreciação positiva em quase todos, registando uma apreciação negativa apenas nos seguintes pontos: “Todos os membros do grupo tentam resolver as dúvidas em grupo”, “O grupo

é autónomo” e “Todos os membros do grupo utilizam a língua meta”, tendo, no entanto, conseguido ultrapassar algumas dessas dificuldades nas aulas subsequentes.

Neste sentido, na última aula, o grupo já se mostrou mais autónomo, dividindo tarefas, ouvindo atentamente as ideias e opiniões uns dos outros, e resolvendo as dúvidas em grupo.

Importa também destacar que a maioria dos parâmetros negativos foram causados por apenas um dos membros do grupo, conseguindo, os restantes, trabalhar colaborativamente de forma bastante eficiente.

Tabela 18 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol - Grupo II

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade					2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
12/01/2017	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
19/01/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
20/04/2017	✓	✓	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓
25/05/2017	✓	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓	X	X	✓

O segundo grupo é composto por mais cinco alunos, sendo que um dos elementos apresenta um nível superior em todos os domínios da língua, que se deve ao facto de ter família com nacionalidade espanhola e por ser o segundo ano que frequenta a disciplina. No que diz respeito aos restantes membros, um deles apresentou, desde o início, bastantes dificuldades o que se pode dever à sua falta de motivação e capacidade para se concentrar.

Em concordância com a grelha apresentada, o grupo mostrou desde o início uma excelente capacidade para trabalhar de forma colaborativa, tendo apenas uma apreciação negativa no item “Todos os membros do grupo utilizam a língua meta”.

Não obstante, apesar de terem provado que dominam esta forma de trabalhar, nas duas últimas aulas o grupo revelou um comportamento menos exemplar, não sendo capazes de cumprir vários dos parâmetros, o que se deveu, novamente, à influência de um dos membros. É relevante notar que as anotações negativas no que diz respeito ao trabalho de grupo resultou também em maiores dificuldades na realização da atividade.

Tabela 19 – Grelha de observação de grupos na disciplina de Espanhol - Grupo III

Critérios	1ª fase: construção e preparação da atividade					2ª fase: desenvolvimento da atividade						
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
12/01/2017	X	✓	X	X	X	X	X	✓	✓	X	✓	X
19/01/2017	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓	X
20/04/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓
25/05/2017	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

O terceiro e último grupo do turno, é também constituído por cinco elementos, sendo que um deles apresenta uma maior tendência para destabilizar os restantes membros.

Revelando-se como sendo o grupo que mais evoluiu, este apresentou nas primeiras aulas poucas capacidades para trabalhar colaborativamente, questão que num curto espaço de tempo foi inteiramente revertida.

Assim sendo, na primeira aula, o grupo conseguiu apenas implementar quatro dos parâmetros, sendo estes: “O grupo inicia a atividade de imediato ou quase”, “Os alunos mantêm os restantes membros do grupo motivados para a realização da tarefa”, “Todos os membros do grupo tentam resolver as dúvidas em grupo” e “o grupo é autónomo”.

Não obstante, na última aula o grupo registou uma apreciação positiva em todos os parâmetros, terminando, assim, por se tornar absolutamente capaz de trabalhar de forma colaborativa.

Em jeito de conclusão, e após a análise dos registos sobre cada um dos grupos, é possível retirar algumas elações:

- Os alunos com mais conhecimentos na língua estrangeira são uma mais valia quando trabalham em proximidade com os restantes colegas, permitindo a troca de conhecimentos e experiências;
- A ação negativa de apenas um dos elementos pode afetar todo o desenvolvimento da atividade, cabendo, assim, também ao professor, monitorizar com mais cuidado o membro perturbador.
- Após um número reduzido de aulas, os alunos mostraram uma competência semiautónoma ou autónoma para trabalhar em grupo de forma colaborativa, ou seja, apesar de ter sido necessário alguma prática, os alunos possuem capacidades para

implementarem esta metodologia de trabalho. Esta constatação, pode também servir como alerta para que os professores não desistam à primeira advertência pois, apesar de poder ser necessário algum tempo, os alunos têm capacidades para implementar esta metodologia de trabalho.

Este instrumento permitiu, então, ir monitorizando a forma de atuar de cada grupo, intervir quando foi preciso e realizar as alterações necessárias de modo a adequar o tipo de atividades ao contexto, de forma a assegurar o cumprimento do projeto e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos.

Assim, tendo em conta o que foi dito anteriormente, durante a intervenção na disciplina de espanhol, foi necessário fazer alguns compromissos com os alunos, nomeadamente no que diz respeito a algumas atividades implementadas pois, uma vez que não estavam acostumados a trabalhar textos nas aulas de língua estrangeira, grande parte das aulas terminaram com atividades mais lúdicas como jogos ou audição de canções espanholas. Desta forma, foi possível manter os alunos motivados aquando das atividades de compreensão de textos.

Após a análise da fase de monitorização, segue-se então a avaliação final, realizada através da análise de dois questionários preenchidos pelos alunos (anexos 20 e 21), de modo a verificar o alcance dos objetivos que compunham o Projeto de Intervenção. Para isso, e de modo a torná-la mais esclarecedora, a avaliação terá como ponto de partida cada um dos objetivos formulados para este Projeto de Intervenção, permitindo, assim, perceber os resultados atingidos em cada um deles.

Organizar a aprendizagem por meio de grupos constituídos criteriosamente

Ainda antes da fase de intervenção, e através da consulta de diferente bibliografia, bem como o auxílio da professora orientadora, os grupos foram organizados de forma cuidada, tendo por base diferentes critérios enunciados por Mandel (2003) e Bessa e Fontaine (2002) como:

- Grupos de quatro ou cinco elementos
- Heterogeneidade de competências
- Género / raça / etnia
- Boas capacidades para trabalhar em grupo

Assim, no que diz respeito à turma de Espanhol, além dos critérios supracitados, esta foi organizada em três grupos, onde pelo menos um dos elementos apresentou uma boa capacidade de compreender a língua estrangeira.

Auxiliar os alunos a assumirem as diferentes funções dentro de um grupo

Um dos itens comuns ao questionário de diagnóstico e ao questionário final diz respeito às funções que cada aluno assume durante um trabalho de grupo. Assim, através da implementação deste instrumento de recolha de dados foi possível elaborar os seguintes gráficos (Figuras 31 e 34), desenvolvidos em duas fases diferentes da investigação, sendo que o primeiro diz respeito à fase de diagnóstico e o segundo à fase de avaliação do impacto do projeto.

Neste sentido, a partir da sua análise contrastiva, podemos perceber que, no que diz respeito à divisão de tarefas, a percentagem de alunos que assumem que o fazem “frequentemente” manteve-se inalterável, havendo, no entanto, uma quebra de 8% no número de alunos que o faz “às vezes”. Isto poder-se-á dever ao facto de os alunos terem passado de aulas maioritariamente individuais para aulas maioritariamente colaborativas, o que levou a terem mais consciência da forma como trabalham em grupo.

No que diz respeito à troca de ideias e opiniões, podemos perceber que houve uma boa melhoria nos resultados, uma vez que alguns dos alunos que tinham colocado que realizavam esta função “às vezes” passaram a realizá-la “frequentemente”.

Também no que diz respeito a resolver as dúvidas em grupo, pode ser estabelecida uma linha de comparação entre a Figura 31 (p. 100) e a Figura 34, verificando-se, assim, que houve também neste parâmetro, uma boa melhoria, uma vez que a taxa dos alunos que o faziam “raramente” baixou, aumentando assim a escala “frequentemente” e “às vezes”.

Como podemos perceber, no que concerne às restantes funções, durante a fase de avaliação, os alunos conseguiram ouvir as ideias dos outros, motivar os colegas e fazer comentários construtivos com bastante frequência. Não obstante, a categoria que diz respeito ao controle do tempo causou algumas dificuldades aos grupos, sendo que, este papel cabe também ao professor.

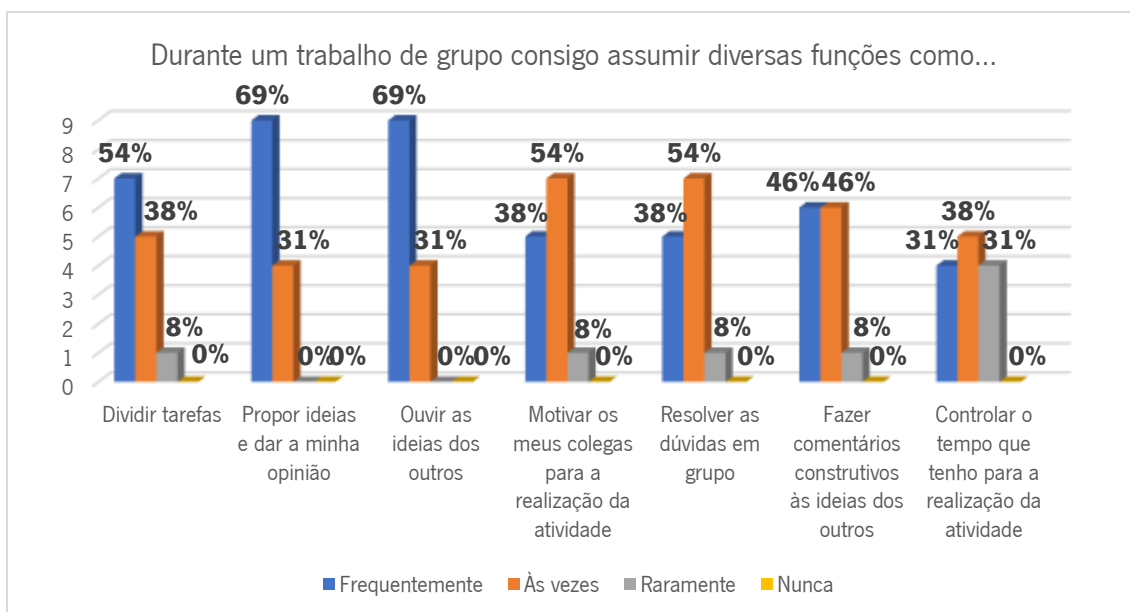


Figura 34 - Funções assumidas pelos alunos de Espanhol durante um trabalho de grupo na fase de avaliação

Envolver os alunos em atividades promotoras da aprendizagem em grupo e implementar atividades para desenvolvimento de processos metacognitivos, macroprocessos e processos elaborativos de forma colaborativa

O método de colaboração interpretativa além de permitir que os alunos desenvolvam, de forma conjunta, a capacidade de compreender textos, através da partilha de leituras, experiências e conhecimentos, esta metodologia facilita também a integração de alunos de diferentes culturas, recém-chegados, ou mais inibidos, pois estimula a comunicação entre aluno-aluno, não os colocando imediatamente em confronto com o professor. Este fator ganha ainda mais importância quando se trata de uma língua estrangeira onde o aluno, principalmente num nível inicial, se pode sentir constrangido e com receio de praticar a oralidade perante o professor.

Estas pontos vão ao encontro da visão defendida por Adler (2001) que afirma: “Cooperative learning instruction has been used successfully to teach comprehension strategies. Students work together to understand texts, helping each other learn and apply comprehension strategies. Teachers help students learn to work in groups.”.

Assim, de forma a avaliar se o trabalho colaborativo foi eficaz, isto é, se ajudou os alunos a compreenderem melhor os textos e a implementarem processos metacognitivos, macroprocessos

e processos de elaboração será, de seguida, analisada uma parte dos questionários de avaliação relativa a este objetivo.

Segundo Irwin (1986) citada em Giasson (1993, p. 106), os macroprocessos “orientam-se para a compreensão do texto no seu todo. Estes processos compreendem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto”.

Assim, como podemos observar pelo gráfico abaixo apresentado (Figura 35), quase 100% dos alunos dominam estas estratégias quando estão a trabalhar de forma colaborativa, sendo que apenas 15% têm dificuldade em utilizar a estrutura de um texto para construir um novo, o que se pode dever ao facto de estarem a iniciar o estudo de uma língua estrangeira.

No que diz respeito aos processos de elaboração, Giasson (1993, p. 180) diz que “o leitor faz muitas inferências que não estão ligadas aos microprocessos, aos processos de integração ou aos macroprocessos”, estas integram as previsões feitas a partir do título ou de um fragmento do texto, a elaboração de imagens mentais e o relacionamento dos conhecimentos adquiridos num texto com os conhecimentos já existentes. Relativamente a estas estratégias, 100% dos alunos conseguiram aplicá-las, havendo apenas 8% dos alunos com dificuldades em elaborar imagens mentais que, tal como vimos no caso da disciplina de Língua Portuguesa, não são trabalhadas de forma tão explícita.

Quanto aos processos metacognitivos, mais especificamente no que diz respeito à tomada de consciência sobre os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos e às dificuldades que vão surgindo, 100% dos alunos demonstram serem capazes de o fazer, o que se deve também ao trabalho colaborativo, uma vez que esta metodologia favorece a discussão entre os diferentes membros, levando-os a tomar consciência daquilo que compreenderam ou da perda de compreensão.

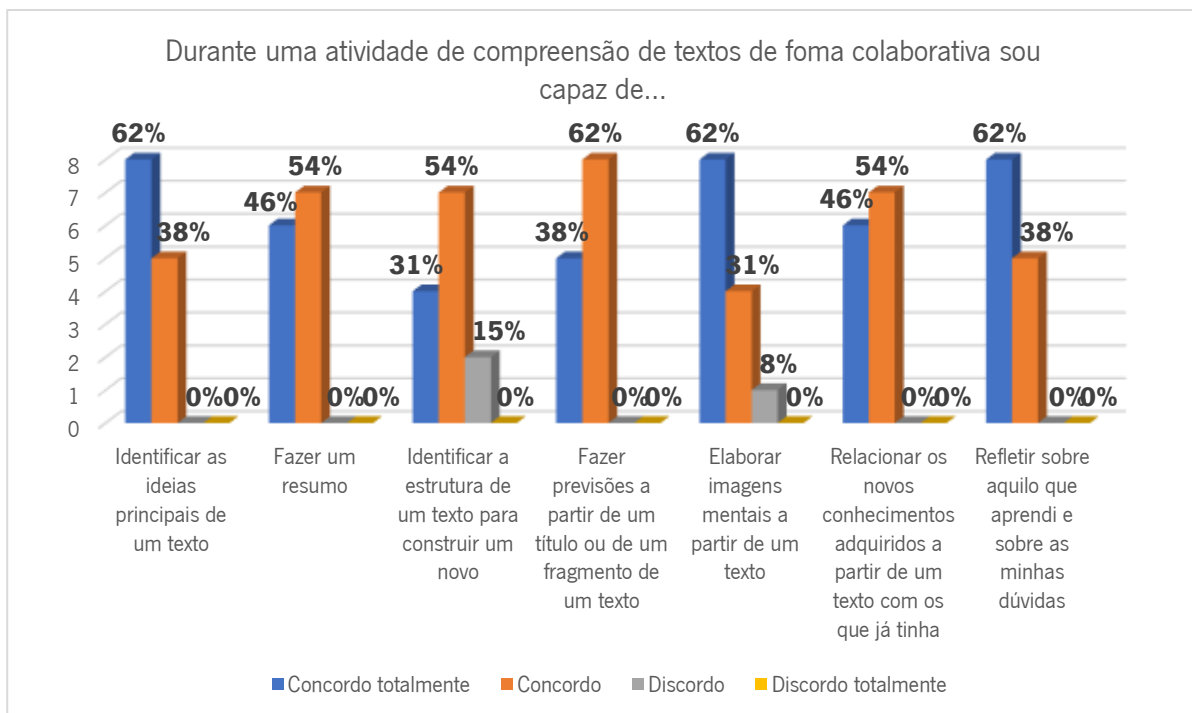


Figura 35 – Estratégias aplicadas pelos alunos de Espanhol durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa na fase de avaliação

Também os alunos têm consciência dos benefícios que esta forma de trabalhar pode aportar. Os exemplos que se seguem dizem respeito ao inquérito de resposta aberta preenchido na fase final da intervenção sobre o facto do trabalho de grupo os ajudar, ou não, a compreenderem melhor os textos:

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Eu concordo com esta afirmação, porque ao ler texto em grupo, se alguém não souber uma palavra, outro membro do grupo pode explicar a sua significação. O mesmo sucede se não percebermos alguma parte do texto alguém do mesmo grupo pode explicar-nos.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim, porque quando estamos em grupo, todos juntos discutimos e tentamos perceber o sentido do texto, o que faz com que compreendamos melhor os textos.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim. Porque se houver algo que eu não tenha entendido pode haver alguém no grupo que me saiba explicar, sendo assim mais produtivo.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim, porque é uma forma de compreender e melhorar os nossos textos preparando-nos melhor para os testes.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim, pois todos partilhamos as nossas ideias, logo ao juntarmos as ideias de todos é mais fácil de compreender os textos.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

Sim, pois sempre que temos dúvidas ajudamo-nos uns aos outros, tornando a compreensão do mesmo mais fácil.

Figura 36 - Resultados do questionário de resposta aberta de Espanhol

Como se pode comprovar pela Figura 36, os alunos afirmam que o trabalho de grupo os ajuda a compreender melhor os textos pois, desta forma, podem decifrar o significado de uma palavra que não conhecem, resolver as suas dúvidas, trocar ideias entre todos e discutir o sentido de diferentes partes do texto, o que faz com que a compreensão se torne mais fácil, o trabalho mais produtivo e com que fiquem mais preparados para o teste.

Assim, creio que os objetivos em análise foram cumpridos, ou seja, foram implementadas atividades promotoras da aprendizagem em grupo que levaram os alunos a desenvolverem os processos metacognitivos, os macroprocessos e os processos elaborativos de forma colaborativa, tal como se pode verificar pelo gráfico de seguida apresentado.

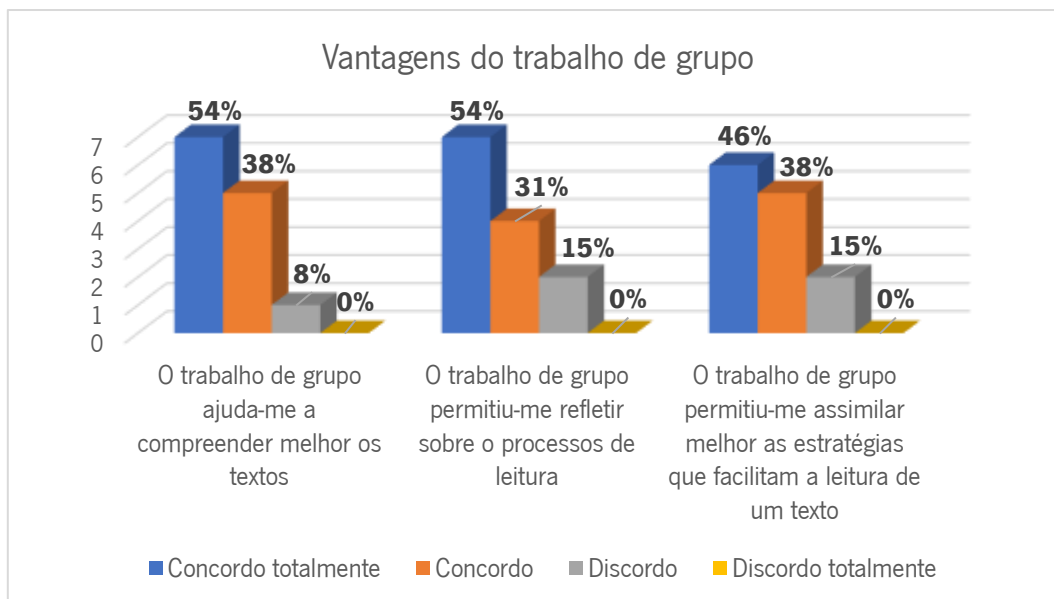


Figura 37 – Opinião dos alunos de Espanhol relativamente aos benefícios do trabalho colaborativo para a compreensão de textos na fase de avaliação

Produzir materiais para a autorregulação de aprendizagens

Como é sabido, tomar consciência dos novos conhecimentos e das dificuldades sentidas durante o processo de aprendizagem permite ao aluno desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva. Assim, durante a implementação do projeto, a autorregulação das aprendizagens, além de ser favorecida através do trabalho colaborativo, como pudemos perceber ao longo da Parte I, foi também realizada através do preenchimento do questionário de diagnóstico e do questionário final.

Assim, no que diz respeito aos questionários, além de serem um importante instrumento de recolha de dados para a professora estagiária, estes permitiram também que os alunos refletissem sobre a metodologia geralmente aplicada durante as aulas, sobre uma metodologia de trabalho alternativa à qual não estavam tão habituados, sobre as estratégias que utilizam para a compreensão de um texto, e até sobre as vantagens do trabalho de grupo.

Quanto ao trabalho colaborativo, a autorregulação das aprendizagens é mais uma das suas vantagens uma vez que, ao trocarem ideias e opiniões com os seus colegas, ao reformularem respostas e ao corrigirem conceitos, os alunos vão reestruturando a informação e identificando o que já conheciam ou não. Esta conceção vai ao encontro do pensamento de Bonals (2000) ao afirmar que:

desde su dinámica interna ponen en común sus saberes y las estrategias de cada uno, y se hacen aportaciones mutuas que les permiten incorporar conocimientos nuevos. Llevan a cabo, de forma espontánea, correcciones sobre conceptos, estrategias e, incluso, actitudes. De esta manera, una parte importante de las aportaciones que tradicionalmente corrían a cargo del docente, ahora las regula el grupo de forma autónoma (p.10).

Desta forma, embora não tivessem sido desenvolvidos matérias específicos para responder a este objetivo, considero que este foi cumprido, pois os questionários e, principalmente, o trabalho de grupo, revelaram-se formas bastante eficazes de desenvolver o espírito crítico dos alunos.

Concluindo, a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada permitiu constatar que o trabalho colaborativo entre os alunos com um grau de proficiência mais elevado na língua espanhola e os alunos com mais dificuldades nesta área constitui uma mais valia para ambos pois permite solidificar os novos conhecimentos e praticar a oralidade, o que no caso de uma língua estrangeira ganha ainda mais importância.

Além deste fator, a realização da monitorização e da avaliação final permitiu verificar que a implementação de atividades promotoras do trabalho colaborativo, possibilitou que os alunos fossem evoluindo de forma progressiva, tanto no que diz respeito às funções desempenhadas durante um trabalho de grupo, como a divisão de tarefas, a troca de ideias e opiniões e a resolução das dúvidas em grupo, por exemplo, mas também no que respeita à utilização de macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos, fundamentais para a interpretação de um texto.

Assim, o balanço final da intervenção é bastante positivo uma vez que todos os objetivos foram cumpridos com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a descrição da implementação do Projeto de Intervenção pedagógica, chega agora o momento de colocar em retrospectiva este longo caminho, refletindo sobre os princípios que orientaram a ação, as dificuldades encontradas, os objetivos alcançados, as aprendizagens realizadas e ainda sobre o impacto que este teve para a formação profissional.

Assim, como foi sendo referido ao longo do relatório, esta intervenção tinha como principal propósito levar para a sala de aula uma metodologia de trabalho que tem vindo a ser cada vez mais defendida no meio académico atual e perceber se esta forma de trabalhar aporta vantagens para a compreensão de textos nas aulas de língua, principalmente no que diz respeito à utilização de processos de elaboração, macroprocessos e processos metacognitivos.

Partindo destes pressupostos, foram formulados cinco objetivos de intervenção levados a cabo através da formação de grupos, da realização de atividades de interpretação de textos de forma colaborativa e da aplicação de estratégias de autorregulação das aprendizagens. Para tal, uma vez que se tratava da aplicação de uma metodologia de trabalho muito diferente da que é habitualmente usada, ao largo da intervenção foi também necessário realizar uma aprofundada pesquisa bibliográfica de modo a compreender quais os fundamentos principais desta forma de atuar, que estratégias se poderiam utilizar e o porquê de trazer tantos benefícios para os alunos.

Acima de tudo, importa salientar que a utilização do trabalho colaborativo contribuiu efetivamente para incrementar a qualidade das aprendizagens dos alunos uma vez que, tal como já vimos na descrição da fase de avaliação, em ambos os grupos de intervenção se verificaram melhorias na compreensão de textos, na relação com os colegas durante um trabalho de grupo, na autonomia dos alunos e na toma de consciência das novas aprendizagens ou da perda de compreensão mas também na mudança de mentalidades em relação ao trabalho de grupo que anteriormente era visto como uma estratégia pouco vantajosa.

Contudo, para alcançar estes resultados foi também necessário ultrapassar algumas dificuldades que, enquanto professora, se prenderam sobretudo com a complexidade de alterar tantos hábitos e conceções existentes em relação ao trabalho de grupo num período tão curto de estágio pois, tal como afirma Landone (2004):

Conseguir que las personas cambien su actitud hacia el trabajo de grupo y, con ello, sus costumbres cognitivas y sociales, es un objetivo a largo plazo. Suele pasar muy a menudo que el profesor explique una destreza, el grupo la utilice los primeros diez minutos, para luego volver rápidamente a los comportamientos acostumbrados (p. 19).

Além desta problemática foi também particularmente desafiante o facto de o Projeto de Intervenção incidir sob duas escolas e dois grupos tão distintos e duas línguas em níveis tão díspares. As restantes dificuldades, prenderam-se sobretudo com a falta de experiência, e foram sendo colmatadas com o imprescindível auxílio de professores supervisores e orientadoras que, através das suas críticas construtivas, me foram dando ferramentas para que pudesse suprimir os meus receios, dúvidas e limitações.

No que diz respeito às dificuldades encontradas enquanto aluna estas prenderam-se sobretudo com a extensa carga letiva aplicada durante a formação inicial de professores, que não permite ao estagiário iniciar as suas regências com uma investigação já concisa e estruturada sobre a sua temática, tendo esta que ser desenvolvida simultaneamente com a fase de intervenção e mesmo após o seu término.

Em jeito de conclusão, é crucial mencionar todos os ensinamentos proporcionados pelo estágio, tanto a nível académico, social, didático e investigativo, que se revelaram essenciais para a minha formação, providenciando-me saberes, conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem essenciais para poder contribuir, mesmo que seja em pequena escala, para uma atualização premente do sistema de ensino.

Resta desejar que este trabalho se revele um bom contributo para a área e uma fonte de motivação para propostas idênticas como a análise mais focada do trabalho colaborativo para o desenvolvimento das competências sociais ou para a incrementação de diferentes funções da língua pois, tal como afirma Paulo Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (p. 19).

Referências Bibliográficas

- Adler, C. R. (2001) Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension. *Reading Rockets*. Disponível em: <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension> (Consultado a: 27/10/2016).
- Armbruster, B. B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Washington D.C: U.S. Government Printing Office. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>. (Consultado a: 15/12/2017).
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.
- Bicalho, D.C. (2014). Leitura – verbete. In I. C. A. Frade, M. G. Costa Val e M. G. C. Bregunci (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura> (consultado a: 11/03/2018).
- Boinboir, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Centro Virtual Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado a: 15/01/2017).
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (consultado a: 15/01/2017).

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, educação e cultura*. 13 (2), 455-479. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF (consultado a: 24/11/2017).

Dionísio, M. L. T. (2000). *A Construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Ezquero, A. M. (2016). *El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. Álabe* (14), 1 – 20. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/329/243> (Consultado a: 27/10/2016).

Facing History and Ourselves (2017). *Exit cards, Resource library/teaching strategies*. Disponível em: <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/exit-cards>. (consultado a: 20/03/2018).

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). *Assessing students in groups: promoting group responsibility and individual accountability*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1999). *Making Cooperative Learning Work*. Ohio: JStor.
- Disponível em:
http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/cooperative_learning_johnsonjohnson1999.pdf (consultado a 28/10/2016).
- Landone, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*. redELE.
- Mandel, S.M. (2003). *Cooperative Work Groups: Preparing Students for the Real World*. California: Corwin Press.
- Maset, P. P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Mialaret, G. (1966). *L'Apprentissage de la lectura*. Paris: P.U.F.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 1*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, E. & Baptista, V. (2013). *Novo Plural 9*. (1ª ed.). Lisboa: Raiz Editora.
- Roberta S. M., James L. C., Neil D. & Peter H. (1995) *Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning*. Disponível em:
<http://bgillmayberry.webs.com/Building%20Bridges.pdf>. (consultado a: 30/10/2017).
- Rué. J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. Em Mir, C. (Ed.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (17-49). Barcelona, Espanha: Graó.

Sequeira, M. F. (1990). As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3), 37-44.

Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990%2c3%283%29%2c37-44%28FatimaSequeira%29.pdf>. (Consultado a: 24/11/2017).

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da educação.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Massachusetts: Allyn And Bacon.

Tejero, J. M. S.G & López, M. E.G.H. (1996). *Cooperar para aprender: ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.

Thinker, H. & McCullough, C. (1968). *Teaching elementary reading*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Torres, P. L., Irala, E. A. F. (s/d). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Coleção Agrinho.

Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica> (consultado a 20/05/2017).

ANEXOS

Questionário de Diagnóstico

O presente questionário faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira da Universidade do Minho. Este instrumento tem como objetivos principais perceber quais os teus hábitos de trabalho, como trabalhas em grupo e como procedes para poderes compreender textos.

As tuas respostas são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos. Não existem respostas corretas nem incorretas nem formarão parte da tua avaliação.

Obrigada por colaborares 😊

1- Dados Biográficos

A. Idade: _____

B. Sexo: Feminino Masculino

C. Alguma vez reprovaste? Não Sim Quantas vezes? _____

D. De que disciplinas gostas mais?

Português	<input type="checkbox"/>	Geografia	<input type="checkbox"/>	Educação Visual	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	Matemática	<input type="checkbox"/>	TIC	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Ciências Naturais	<input type="checkbox"/>	Educação Física	<input type="checkbox"/>
História	<input type="checkbox"/>	Físico química	<input type="checkbox"/>	Educação Moral e Religiosa	<input type="checkbox"/>

Por quê?

E. A português consideras-te um aluno:

Fraco Mediano Bom Excelente

F. Durante o teu percurso escolar ensinaram-me regras para trabalhar em grupo?

Sim Não

2- O que é para ti aprender em colaboração?

3- Durante a aula...

Assinala com um X as opções com as quais te identificas.		
A. Quando tenho que realizar alguma atividade prefiro fazê-la	B. Sozinho(a)	
	C. Em pares	
	D. Em grupo	
E. Quando o professor faz perguntas à turma eu	F. Gosto de dar a minha opinião	
	G. Tenho receio em participar	
H. No fim de cada matéria/unidade consigo identificar	I. os novos conhecimentos que adquiri	
	J. O que ainda tenho que estudar melhor	
	K. Em que situações esses conhecimentos me vão ser úteis.	
L. Geralmente, o trabalho que tenho que fazer nas aulas é para ser realizado	M. De forma individual	
	N. Em grupo	

4- Relativamente às formas de aprender....

Assinala, em cada uma das alíneas, o teu grau de concordância.					
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
A. O trabalho de grupo faz com que eu aprenda mais.					
B. O trabalho de grupo motiva-me mais para aprender.					
C. O trabalho de grupo permite-me aprender com os meus colegas.					
D. O trabalho de grupo permite que os alunos se portem melhor.					
E. O trabalho de grupo permite-me ter mais consciência e ultrapassar os meus erros e dificuldades.					

5- Durante um trabalho de grupo...

Assinala com um X as opções com as quais te identificas.		
A. Gosto de participar na realização da atividade.		
B. Gosto de dar a minha opinião.		
C. Sou capaz de mudar alguns hábitos pessoais para benefício do grupo.		
D. Dividimos as tarefas entre todos.		
E. Todos os membros trabalham para alcançarem um objetivo comum.		
F. Quando algum dos elementos tem dificuldades	G. Tento ajudar	
	H. Deixo que seja ele/ela a resolver sozinho.	
I. Quando tenho alguma dúvida	J. Tento resolver sozinho	
	K. Pergunto aos meus colegas	
	L. Pergunto ao professor	
M. Contribuo para que o ambiente seja favorável à sua realização.		
N. Temos de pensar no sucesso de todos e não no de cada um.		

6- Quando leio um texto...

Assinala, em cada uma das alíneas, a opção que melhor caracteriza as atividades que realizas nas aulas de português.				
	Individualmente	Em grupo	Em pares	Não é costume fazer
6.1- Antes de ler				
A. Procurar palavras chave				
B. Relacionar o título do texto com os meus conhecimentos sobre o tema				
C. Perceber o tema do texto				
D. Pensar em vocabulário que conheço relacionado com o título do texto				
E. Formular uma imagem mental sobre o título do texto				
6.2- Durante a leitura				
F. Apontar as informações mais importantes				
G. Sublinhar as ideias principais				
H. Registrar o vocabulário desconhecido				
I. Fazer uma leitura geral para perceber o significado geral do texto				
J. Fazer uma leitura atenta e pormenorizada do texto				
K. Localizar vocabulário específico relacionado com o tema				
6.3- Depois de ler				
L. Relacionar o texto com outros conhecimentos que já tenho				
M. Organizar a informação em tópicos				
N. Fazer um resumo				
O. Captar as ideias principais				

Data: ____ / ____ / _____

Questionário de Diagnóstico

O presente faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira da Universidade do Minho. Este instrumento tem como objetivos principais perceber quais os teus hábitos de trabalho, como trabalhas em grupo e como procedes para poderes compreender textos.

**As tuas respostas são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.
Não existem respostas corretas nem incorretas nem formarão parte da tua avaliação.**

Obrigada por colaborares 😊

A - Dados Biográficos

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Alguma vez reprovaste? Não Sim Quantas vezes? _____

4. De que disciplinas gostas mais?

Português

Geografia

História

Espanhol

Inglês

Educação Física

Filosofia

Educação Moral e Religiosa

4.1. Por quê?

5. A espanhol considero-me um aluno:

Fraco Mediano Bom Excelente

6. Durante o teu percurso escolar ensinaram-te regras para trabalhar em grupo?

Sim Não

B - O que é para ti aprender em colaboração?

C - Durante a aula...

Assinala com um X as opções com as quais te identificas.		
0. Quando tenho que realizar alguma atividade prefiro fazê-la	1.1. Sozinho(a)	
	1.2. Em pares	
	1.3. Em grupo	
2. Quando o professor faz perguntas à turma eu	2.1. Gosto de dar a minha opinião	
	2.2. Tenho receio em participar	
3. No fim de cada matéria/unidade consigo identificar	3.1. Os novos conhecimentos que adquiri	
	3.2. O que ainda tenho que estudar melhor	
	3.3. Em que situações esses conhecimentos me vão ser úteis.	
4. Geralmente o trabalho que tenho que fazer nas aulas é para ser realizado	4.1. De forma individual	
	4.2. Em grupo	

D - Relativamente às formas de aprender....

Assinala, em cada uma das alíneas, o teu grau de concordância.					
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não tenho opinião
1. O trabalho de grupo faz com que eu aprenda mais.					
2. O trabalho de grupo motiva-me mais para aprender.					
3. O trabalho de grupo permite-me aprender com os meus colegas.					
4. O trabalho de grupo permite que os alunos se portem melhor.					
5. O trabalho de grupo permite-me ter mais consciência e ultrapassar os meus erros e dificuldades.					

E - Durante um trabalho de grupo...

Assinala com um X o teu nível de frequência.					
		Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Gosto de participar na realização da atividade.					
2. Gosto de dar a minha opinião.					
3. Sou capaz de mudar alguns hábitos pessoais para benefício do grupo.					
4. Dividimos as tarefas entre todos.					
5. Todos os membros trabalham para alcançarem um objetivo comum.					
6. Quando algum dos elementos tem dificuldades	6.1. Tento ajudar				
	6.2. Deixo que seja ele/ela a resolver sozinho.				
7. Quando tenho alguma dúvida	7.1. Tento resolver sozinho				
	7.2. Pergunto aos meus colegas				
	7.3. Pergunto ao professor				
8. Contribuo para que o ambiente seja favorável à sua realização.					

9. Temos de pensar no sucesso de todos e não no de cada um.				
10. Comunico em espanhol.				

F - Quando leio um texto...

Assinala, em cada uma das alíneas, a opção que melhor caracteriza as atividades que realizas nas aulas de espanhol.				
	Individualmente	Em grupo	Em pares	Não é costume fazer
1. Antes de ler				
1.1. Procuo palavras chave				
1.2. Relaciono o título do texto com os meus conhecimentos sobre o tema				
1.3. Percebo o tema do texto				
1.4. Penso em vocabulário que conheço relacionado com o título do texto				
1.5. Formulo uma imagem mental sobre o título do texto				
2. Durante a leitura				
2.1. Aponto as informações mais importantes				
2.2. Sublinho as ideias principais				
2.3. Registo o vocabulário desconhecido				
2.4. Faço uma leitura geral para perceber o significado geral do texto				
2.5. Faço uma leitura atenta e pormenorizada do texto				
2.6. Localizo vocabulário específico relacionado com o tema				
3. Depois de ler				
3.1. Relaciono o texto com outros conhecimentos que já tenho				
3.2. Organizo a informação em tópicos				
3.3. Faço um resumo				
3.4. Capto as ideias principais				

Data: ____ / ____ / _____

Formação dos grupos		
Critérios para a formação de grupos:	Grupos	Membros do grupo
<ul style="list-style-type: none"> - 4/5 membros; - Pelo menos um dos membros deve ter uma boa capacidade de compreensão de textos; - Os grupos devem ser constituídos por pessoas de diferentes sexos, raças e etnias; - Os grupos devem incluir alunos com diferentes capacidades para trabalhar em grupo. - Pelo menos um dos membros do grupo deve ter uma boa capacidade de compreensão da língua espanhola (aplicável apenas no caso da disciplina de Espanhol). 	Grupo I	
	Grupo II	
	Grupo III	
	Grupo IV	

- Mandel, S.M. (2003). *Cooperative Work Groups: Preparing Students for the Real World*. California: Corwin Press.

- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *A aprendizagem cooperativa*. In Bessa, N. & Fontaine, A. M. *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. (pp. 41-77). Porto: Asa.

Aprendizagem colaborativa - Grelha de observação de grupos		
Data:		
Grupo:		
1ª Fase: Construção do grupo e preparação da atividade		
a) Todos os membros do grupo estão integrados.	Sim	Não
Comentário:		
b) O grupo inicia a atividade proposta de imediato ou quase.	Sim	Não
Comentário:		
c) Todos os membros do grupo mostram interesse e vontade em participar.	Sim	Não
Comentário:		
d) Os membros do grupo dividem tarefas.	Sim	Não
Comentário:		
2ª Fase: Desenvolvimento da atividade		
e) Todos os membros do grupo estão concentrados na realização das tarefas.	Sim	Não
Comentário:		
f) Todos os membros do grupo propõem ideias e dão a sua opinião.	Sim	Não
Comentário:		
g) Os alunos ouvem atentamente as ideias e as opiniões dos restantes membros do grupo.	Sim	Não
Comentário:		
h) Os alunos mantêm os restantes membros do grupo motivados para a realização da tarefa.	Sim	Não
Comentário:		
i) Todos os membros do grupo tentam resolver as dúvidas em grupo.	Sim	Não
Comentário:		
j) Os membros do grupo controlam o tempo que têm para a realização da tarefa.	Sim	Não
Comentário:		
k) O grupo é autónomo.	Sim	Não

Comentário:		
l) Todos os membros do grupo utilizam a língua meta.	Sim	Não
Comentário:		
3ª Fase: Conclusão da atividade		
m) Todos os membros do grupo partilham responsabilidades pelos resultados de grupo.	Sim	Não
Comentário:		
n) O grupo conclui a tarefa a tempo.	Sim	Não
Comentário:		
4ª Fase: Apresentação da atividade		
o) Os grupos conseguem realizar a atividade com sucesso.	Sim	Não
Comentário:		
p) Todos os membros do grupo mostram que compreenderam o conteúdo.	Sim	Não
Comentário:		
q) Os grupos estão atentos às apresentações uns dos outros.	Sim	Não
Comentário:		
r) Todos os membros do grupo falam com correção gramatical e linguística.	Sim	Não
Comentário:		
s) Todos os membros do grupo respeitam os turnos de palavra.	Sim	Não
Comentário:		



<p>A minha participação durante o trabalho de grupo</p> <p>(Podes falar da forma como se sentiste, se esta vas motivado, se propuseste ideias e deste a tua opinião, se dividiram tarefas, se todos os membros trabalharam de igual modo, ou outras coisas que aches importantes.)</p>
<p>O que aprendi sobre a obra “Os Lusíadas”</p>

Como surgiu a obra “Os Lusíadas”?

O Portugal da segunda metade do século XVI está longe do apogeu do início do século. As riquezas oriundas das descobertas das terras de África, Ásia e Brasil deslumbraram excessivamente o país e a corte, mas rapidamente se dissiparam, uma vez que a coroa não soube gerir de forma inteligente o manancial de riquezas chegadas a Portugal. Além disso, o abuso de poder, a exploração do povo e a avareza dos poderosos mergulharam o país numa grave crise económica, social e de valores.

Contudo, contrastando com a decadência económica e social, este período afirma - se talvez como a época mais brilhante da cultura e língua portuguesa. Os obstáculos que a Idade Média criara para o espírito e pensamento humanos foram progressivamente derrubados, dando origem ao apogeu da literatura de expressão clássica, traduzindo ideias humanistas, manifestações científicas e culturais de grande valor, o fascínio pelo novo e pelo exótico, e a criação de um estilo arquitetónico genuinamente português – estilo manuelino – caracterizado pela introdução de elementos decorativos ligados à expansão marítima de que a Torres de Belém e o Mosteiro dos Jerónimos são exemplos.

Assim, apoiado pelos humanistas portugueses que lançaram a ideia de um grande poema épico que conta a história do povo luso, outra razão determinou também que apoiassem a ideia da criação de uma epopeia por Camões: ela viria a exaltar o acontecimento máximo da Renascença – a descoberta geográfica do mundo. Os feitos portugueses eram a demonstração evidente da força humana, do domínio da inteligência do homem sobre os elementos da natureza.

Assim, a obra *Os Lusíadas* surge integrada neste panorama cultural e apresenta - se como uma verdadeira obra do Renascimento, uma vez que evidencia a pluralidade cultural, o espírito crítico, a experiência humanista, a valorização das capacidades do homem e o conceito de herói.

Os Lusíadas de Luís de Camões (2009, p. 6) e *Coleção Resumos* (2006, p. 5-6, adaptado)

Quiz:

Q1: Na segunda metade do século XVI Portugal vivia uma situação de:

1. Grande estabilidade financeira
 2. Desenvolvimento social
 3. Crise económica, social e de valores
 4. Crise cultural
-

Q2: As riquezas da primeira metade do século XVI eram oriundas de:

1. Ásia e Oceania
 2. África, Ásia e Brasil
 3. África e América do Norte
 4. Ásia e Brasil
-

Q3: O declínio social, económico e de valores deveu-se:

1. às regalias concedidas ao povo
 2. à devolução das matérias-primas aos seus países de origem
 3. ao investimento na produção agrícola
 4. à exploração do povo, abuso de poder e avariza dos poderosos
-

Q4: A segunda metade do século XVI foi um período:

1. Negativo para a cultura e língua portuguesa
 2. Muito positivo para a cultura e língua portuguesa
 3. Pouco influente na literatura portuguesa
 4. Muito positivo para a agricultura
-

Q5: Os obstáculos que a Idade Média colocou para o espírito e pensamento humano foram:

1. Ultrapassados
 2. Ignorados
 3. Reforçados
 4. Desenvolvidos
-

Q6: A literatura de expressão clássica caracteriza-se pela:

1. Arquitetura de estilo manuelino
 2. Divulgação científica
 3. Valorização do Homem, da ciência, cultura, o novo e exótico
 4. Versos complexos e decorativos
-

Q7: Um monumento de estilo manuelino é, por exemplo:

1. Mosteiro da Batalha
 2. Convento de Santa Clara-a-velha
 3. Mosteiro de Alcobaça
 4. Mosteiro dos Jerónimos
-

Q8: Os humanistas portugueses lançaram a ideia de:

1. Contar a história dos gregos
 2. Escrever um soneto
 3. Contar a história do povo luso
 4. Descobrir o mundo
-

Q9: A epopeia de Camões exalta principalmente

1. As descobertas do povo português
 2. A vida do povo
 3. A vida na corte
 4. A vida de Camões
-

Q10: A obra "Os Lusíadas", mostra claramente:

1. O estilo de vida no século XVI
 2. Os diferentes tipos de embarcações
 3. O espírito cómico dos navegadores
 4. A valorização das capacidades do Homem e o conceito de herói
-

Anexo 7 – Tabela explicativa sobre a divisão interna e externa da obra “Os Lusíadas”

Estrutura Externa	I	III	IV	V		VI	IX	X
Estrutura Interna	Proposição (est. 1-3)	Invocação	Narração (est.84-93)	Narração (est. 37-60)		Narração (est. 70-94)	Narração (est. 18-29 e 75-84)	Invocação (est. 142-144)
	Invocação							Narração (est. 145-146 e 154-155)
	Dedicatória	Narração (est. 118-135)						
	Narração							
		<ul style="list-style-type: none"> - Proposição: O poeta anuncia o objetivo do poema e quem o vai cantar; - Invocação: Pedido de ajuda às Musas; - Dedicatória: O poeta dedica o poema a D. Sebastião; - Narração: narração da viagem de Vasco da Gama até à Índia. 				<ul style="list-style-type: none"> - Versos decassilábicos heroicos; - Estrofes de oito versos – oitavas heroicas; - Esquema rimático: ABABABCC; - 1102 estrofes. 		
Planos	Plano da Viagem	Plano da História de Portugal	Plano da História de Portugal	Plano Mitológico		Plano da Viagem	Plano Mitológico	Plano Mitológico
	Plano Mitológico			Plano da Viagem		Plano da Viagem		Plano da Viagem
	Plano da História de Portugal	Plano das Reflexões do Poeta	Plano das Reflexões do Poeta	Plano das Reflexões do Poeta		Plano das Reflexões do Poeta	Plano das Reflexões do Poeta	Plano da História de Portugal
	Plano das Reflexões do Poeta							Plano das Reflexões do Poeta
		<ul style="list-style-type: none"> - Plano da viagem: central; - Plano mitológico: paralelo; - Plano da história de Portugal: encaixado; - Plano das reflexões do poeta: ocasional. 						

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Nomes: _____

Grupo: ____ **Ano:** ____ **Turma:** _____ **Data:** ____/____/____

Proposição – Ficha de Interpretação

- 1) Depois de uma primeira leitura, aponta as palavras que não conheces e, em grupo, tentem descobrir pelo contexto o seu significado.**

- 2) O que vai enaltecer o poeta durante a sua obra? Justifica com expressões do texto.**

- 2.1) O que deseja o poeta que se pare de cantar?**

- 3) A quem se refere o poeta quando diz “o peito ilustre lusitano”? Selecciona a opção correta.**

- a) Aos reis; c) Alexandro e Trajano;
b) Aos portugueses; d) Neptuno e Marte;

4) Tendo em conta o que já sabes, enuncia em quantos planos se divide a obra “Os Lusíadas”?

4.1) Recorrendo ao texto, enunciem quais são estes planos e extraiam uma passagem que faça referência a cada um deles.

5) Agora que já sabes mais sobre a obra, em que consiste a “Proposição”?

6) Como sabes a obra “Os Lusíadas” é uma narrativa e também poderia ser escrita em prosa. Lê os diferentes excertos do texto que retrata a obra *Os Lusíadas* e organiza-os, tendo em conta o texto original.

Anexo 9 – Ficha de interpretação colaborativa: “Consílio dos Deuses no Olimpo”

Consílio dos Deuses no Olimpo		
1) Nesta aula vamos analisar o episódio do Consílio dos deuses no Olimpo. Para começarem, tomem em atenção a estância 19 e de seguida as estâncias 20-23, vão notar algumas diferenças.		
Análise	Por palavras tuas	Citação
Planos	19: 20-23:	19: 20-23:
Espaços	19: 20-23:	19: 20-23:
Ações	19: 20-23:	19: 20-23:
Quem preside o Consílio		
Quem está presente		
Como se distribuem os Deuses		
Caracterização de Júpiter		

Posições dos Deuses

2) Cada um dos grupos vai analisar um excerto sobre este episódio. Façam primeiro uma leitura geral de todo o episódio e depois leiam com atenção o vosso fragmento, indicando qual o deus que está a “falar” e qual a sua posição em relação ao destino dos portugueses, extraíndo os versos em que apresenta os seus argumentos.

Deuses	Posição	Argumentos
Decisão Final		

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Nomes: _____

Grupo: ____ **Ano:** ____ **Turma:** ____ **Data:** ____/____/____

Ilha dos Amores” – Ficha de Interpretação

1. Após uma leitura atenta do episódio “Ilha dos Amores” (página 236 do manual), respondam, de forma individual,

2. Partilhando os vossos conhecimentos com os restantes membros do grupo, corrijam e escrevam as respostas de

1.1. Onde estava e para onde se dirigia a armada portuguesa quando os marinheiros avistaram a “ínsula divina”?

2.1. Onde estava e para onde se dirigia a armada portuguesa quando os marinheiros avistaram a “ínsula divina”?

1.2. Quem decide recompensar os portugueses?

2.2. Quem decide recompensar os portugueses?

- a) Júpiter c) Cupido, filho de Vénus
- b) Vénus d) Baco

- a) Júpiter c) Cupido, filho de Vénus
- b) Vénus d) Baco

1.2.1. Onde encontram essa informação? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

2.2.1. Onde encontram essa informação? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

1.2.2. Por que mereciam os portugueses esta recompensa? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

1.3. Como foram recebidos os portugueses quando chegaram à ilha? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

1.4. Na estância 25 pode ler-se: “Contra o mundo *revelde*, por que emende / Erros grandes que há dias nele estão, / Amando cousas que nos foram dadas / Não pera ser amadas, mas usadas.” O que pretende o autor dizer com estes versos?

1.5. Qual era a missão de Cupido?

- a) Fazer com que as Ninfas se apaixonassem pelos portugueses;
- b) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa encontrassem as suas amadas quando regressassem a Lisboa;
- c) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa se apaixonassem pelas Ninfas;
- d) Fazer com que os portugueses se apaixonassem pela Deusa Diana.

2.2.2. Por que mereciam os portugueses esta recompensa? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

2.3. Como foram recebidos os portugueses quando chegaram à ilha? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

2.4. Na estância 25 pode-se ler: “Contra o mundo *revelde*, por que emende / Erros grandes que há dias nele estão, / Amando cousas que nos foram dadas / Não pera ser amadas, mas usadas.” O que pretende o autor dizer com estes versos?

2.5. Qual era a missão de Cupido?

- a) Fazer com que as Ninfas se apaixonassem pelos portugueses;
- b) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa encontrassem as suas amadas quando regressassem a Lisboa;
- c) Fazer com que os cavaleiros da armada portuguesa se apaixonassem pelas Ninfas;
- d) Fazer com que os portugueses se apaixonassem pela Deusa Diana.

1.6. Nas estâncias 26, 27 e 28, Cupido dá exemplos como “ninguém ama o que deve”. Que exemplos são estes (seleciona três das seguintes opções):

- a) Um caçador que não soube amar os humanos;
- b) Os homens que só se amam a si próprios;
- c) As leis que apenas defendem os direitos do rei e desprezam o povo;
- d) Aqueles que acumulam fortunas e não a dividem com os mais pobres;
- e) Os homens que cometem crimes contra os mais inocentes;
- f) Os animais que se alimentam de outros animais.

1.7. Em que plano da ação se insere o episódio analisado?

2.6. Nas estâncias 26, 27 e 28, Cupido dá exemplos como “ninguém ama o que deve”. Que exemplos são estes (seleciona três das seguintes opções):

- a) Um caçador que não soube amar os humanos;
- b) Os homens que só se amam a si próprios;
- c) s leis que apenas defendem os direitos do rei e desprezam o povo;
- d) queles que acumulam fortunas e não a dividem com os mais pobres;
- e) Os homens que cometem crimes contra os mais inocentes;
- f) Os animais que se alimentam de outros animais.

2.7. Em que plano da ação se insere o episódio analisado?

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Nomes: _____

Grupo: ____ **Ano:** ____ **Turma:** ____ **Data:** ____/____/____

“Leonardo e Efire” – Ficha de Interpretação

1. Após uma leitura atenta do episódio “Ilha dos Amores” (página 236 do manual), respondam, de forma individual,

2. Partilhando os vossos conhecimentos com os restantes membros do grupo, corrijam e escrevam as respostas de

1.1. Onde se desenrola o episódio?

2.1. Onde se desenrola o episódio?

1.2. Como é caracterizado Leonardo? (escolhe seis das opções que se seguem)

- a) bem disposto
- b) cavaleiro
- c) Apaixonado e galã
- d) Manhoso
- e) Valente e corajoso
- f) persistente
- g) rude
- h) machista
- i) cobarde
- j) mentiroso

2.2. Como é caracterizado Leonardo? (escolhe seis das opções que se seguem)

- a) bem disposto
- b) cavaleiro
- c) Apaixonado e galã
- d) Manhoso
- e) Valente e corajoso
- f) persistente
- g) rude
- h) machista
- i) cobarde
- j) mentiroso

1.3. Como é caracterizada Efire? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

1.4. Leonardo tenta convencer Efire de quê? Justifica a tua resposta com expressões do texto.

1.4.1. Quais os argumentos que Leonardo apresenta para convencer Efire? Resultam? _____

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

2.3. Como é caracterizada Efire? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

2.4. Leonardo tenta convencer Efire de quê? Justifiquem a vossa resposta com expressões do texto.

2.4.1. Quais os argumentos que Leonardo apresenta para convencer Efire? Resultam? _____

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

1.5. Na estância 84, a que ato se está a referir o autor com os versos: “Com palavras formais e estipulantes / Se prometem eterna companhia, / Em vida e morte, de honra e alegria.”?

1.6. Em que plano da ação se insere o episódio analisado?

2.5. Na estância 84, a que ato se está a referir o autor com os versos: “Com palavras formais e estipulantes / Se prometem eterna companhia, / Em vida e morte, de honra e alegria.”?

2.6. Em que plano da ação se insere o episódio analisado?

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Nomes: _____

Grupo: ____ **Ano:** _____ **Turma:** _____ **Data:** ____/____/____

“Ilha dos Amores” – Construção de uma narrativa

Atividade de aprendizagem colaborativa

Com esta atividade terão oportunidade de consolidar, de forma conjunta, conhecimentos relativos ao episódio “Ilha dos Amores” da obra “Os Lusíadas”, assim como, qual a estrutura de um texto narrativo.

1. Depois de lerem e interpretarem o episódio “Ilha dos amores” da obra “Os Lusíadas”, vão agora construir uma narrativa, passando os seus versos para prosa, conforme os exemplos vistos em episódios anteriores. Para isso, devem seguir os seguintes os seguintes passos:

1.1. Em primeiro lugar, completem o quadro que se segue, para que possam identificar as diferentes categorias da narrativa:

Personagens:



Espaço:

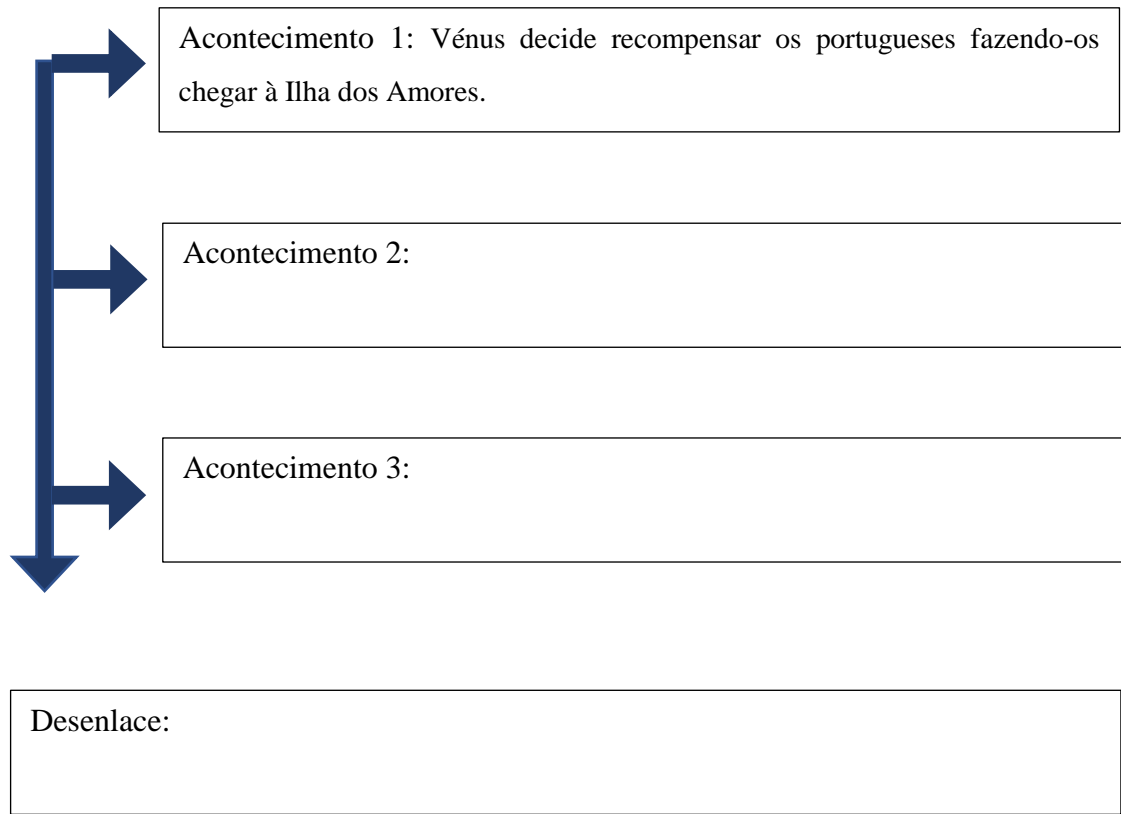


Situação inicial: Os portugueses iniciavam a viagem de regresso para Lisboa.



Objetivo:





1.2. Agora que já completaram o esquema, em grupo, escrevam uma narrativa sobre o episódio analisado.

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Nomes: _____

Grupo: _____ **Ano:** _____ **Turma:** _____ **Data:** ____/____/____

Atividade de aprendizagem colaborativa

Com esta atividade terão oportunidade de consolidar, de forma conjunta, conhecimentos relativos ao episódio “Leonardo e Efire” da obra “Os Lusíadas”, assim como qual a estrutura de um texto dramático.

“Leonardo e Efire” – Construção de um texto dramático

1. Depois de lerem e interpretarem o episódio “Leonardo e Efire” da obra “Os Lusíadas”, vão agora construir um texto dramático, completando o guião de acordo com os diferentes momentos do episódio:

Leonardo e Efire

(Após desembarcarem na “insula divina”, preparada por Vénus para recompensar os marinheiros portugueses pelo seu esforço e sofrimento vivido na viagem até à Índia, os navegantes deparam-se com um paraíso terrestre.)

(Leonardo, soldado _____ e alegre, cavaleiro apaixonado, mas _____, corria atrás de Efire, ninfa sedutora, e dizia:

Leonardo: Todas as outras se cansam de _____, só tu continuas a fugir de mim! É por já saberes quem eu sou? _____

(Mas Efire não lhe fazia caso e continuava a correr.)

Leonardo: Não te canses, a minha má sorte é tanta que _____
nunca te conseguirei alcançar. Mas só tu poderás mudar, se _____, esta
minha ventura.

*(Efire seguia bela e sedutora pela ilha, fugindo do cavaleiro apaixonado. Aquele jogo de
sedução dava-lhe, também, algum prazer.)*

Leonardo: Minha ninfa, devolve-me pelo menos o _____ e poderás
_____. Se não o fizeres, eu continuarei a seguir-te pois, se me
amares, só tu poderás mudar esta má sorte.

*(Após ouvir o seu doce canto e as mágoa que dizia, Efire está agora banhada em riso e
alegria e deixa-se cair aos pés do vencedor que todo se desfaz em puro amor.*

*_____ eram os beijos na floresta, _____ o os afagos e os risinhos _____.
“Melhor é esprimentá-lo que julga-lo, mas julgue-o quem não puder esprimentá-lo.”)*

*(Por fim, as formosas ninfas com os seus amados, ornamentados de _____,
eram dadas como esposas enquanto proferiam _____,
prometendo-se, um ao outro, _____.)*

1.1. Agora que já terminaram o guião, dividam as personagens por alguns membros do grupo, e apresentem o vosso trabalho à turma fazendo uma pequena encenação do episódio.

Questionário de verificação

O presente faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira da Universidade do Minho. Este instrumento tem como objetivos principais perceber de que forma o trabalho colaborativo te ajudou, ou não, a compreender melhor os textos e a adquirir novos conhecimentos relacionados com a disciplina de espanhol.

**As tuas respostas são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.
Não existem respostas corretas nem incorretas nem formarão parte da tua avaliação.**

Obrigada por colaborares 😊

Lê com atença as seguintes questões e escreve a tua opinião:

1- Por que é que achas que tens estudado os textos em grupo?

2- Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos. Concordas com esta afirmação? Porquê?

3- Tens gostado de trabalhar em grupo? Porquê?

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Este questionário faz parte do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira da Universidade do Minho. Os objetivos principais são avaliar se o trabalho colaborativo foi eficaz, isto é, se te ajudou a compreender melhor os textos e a adquirir novos conhecimentos relacionados com a disciplina de Espanhol.

**As tuas respostas são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.
Não existem respostas corretas nem incorretas nem formarão parte da tua avaliação.**

Obrigada por colaborares ☺

→ Assinala o teu grau de concordância com as afirmações listadas abaixo.

1- Durante um trabalho de grupo consigo assumir diversas funções como:	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
a) Dividir tarefas;				
b) Propor ideias e dar a minha opinião;				
c) Ouvir as ideias dos outros;				
d) Motivar os meus colegas para a realização da atividade.				
e) Resolver as dúvidas em grupo;				
f) Fazer comentários construtivos às ideias dos outros;				
g) Controlar o tempo que tenho para a realização da atividade.				

2- Durante uma atividade de compreensão de textos de forma colaborativa sou capaz de:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
a) Identificar as ideias principais de um texto;				
b) Fazer um resumo;				
c) Identificar a estrutura de um texto para construir um novo;				
d) Fazer previsões a partir do título ou de fragmentos de um texto;				
e) Elaborar imagens mentais a partir de um texto;				
f) Relacionar os novos conhecimentos adquiridos a partir de um texto com os que já tinha;				
g) Refletir sobre aquilo que aprendi e sobre as minhas dúvidas.				

3- Qual o teu grau de concordância com a afirmação:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
a) O trabalho de grupo ajuda-me a compreender melhor os textos.				
b) O trabalho de grupo permitiu-me refletir sobre o processo de leitura.				
c) O trabalho de grupo permitiu-me assimilar melhor as estratégias que facilitam a leitura dum texto.				

Ficha de Interpretación

1. Un miembro del grupo lee el título del texto. Al final, pregunta a sus compañeros si conocen su significado y de que creen que va a tratar el texto.

2. ¿Qué sabíais ya sobre este tema?

3. Haced una lectura rápida e identificad las palabras que no conocéis. Después, intentad percibir su significado por el contexto y comprobadlo en el diccionario.

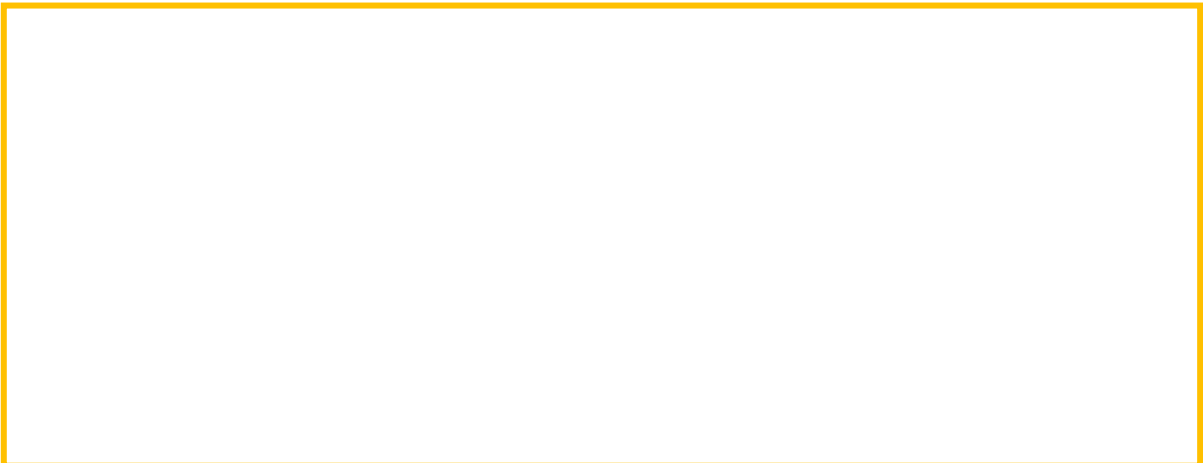
4. Haced una lista con las cinco ideas principales de vuestro informe.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

5. Haced un pequeño dibujo que ejemplifique el tema principal del texto.



1. Al final, todos los grupos van a leer su informe. Escuchad y haced aquí el dibujo de los otros informes.



1. El video que has visto al inicio de la clase anterior hablaba de una carta. Leedla y, en grupos, rellena la ficha de interpretación.

Carta a mí mismo cuando tenía 20 años:

No voy a preguntar cómo estás, porque lo recuerdo. Estás bien, y los años que vienen vas a estar bien.

No tengo mucho tiempo (no lo vas a tener, pues) ni mucho espacio. Apenas 2.500 caracteres para decirte algo importante desde el futuro. Así que elijo esto:

¡Viaja más!

Si te vas a empeñar en algo, empéñate en irte, cada vez que puedas y cada vez por más tiempo. Sigue los mismos sueños y los mismos planes, emprende los mismos proyectos y repite los mismos errores, si quieres. Pero viaja más.

En los próximos años te van a distraer ideas, sentimientos y personas. Aférrate al plan que yo sé lo que te digo. Invierte en viajar, que es invertir en vivir. Usa lo que te ganes para alejarte de vez en cuando, que no puede haber perspectiva sin distancia. Ve y regresa y vuélvete a ir. Créeme que nada te va a dar momentos de mayor felicidad.

Viaja joven, las circunstancias no harán más que complicarse luego. Viaja lejos y viaja cerca. Viaja con tu gente más querida, viaja solo, viaja soltero. Sólo después viaja en pareja. “Nada pone a prueba el amor como viajar juntos” decía Mark Twain, viajero incansable y astuto que encontró el amor, viajando.

Camina, camina, camina. Gástate los pies recorriendo calles nuevas. Piérdete sin miedo, habla con desconocidos, escucha todas las historias, haz todas las preguntas. Come solo, come en bola, come sin prisa, come de camino. Come allá lo que nunca vas a comer acá. Lo caro y lo barato, lo verde y lo rojo, lo duro y lo espeso.

Exprime cada día y cada noche. Emborráchate al menos una vez en cada ciudad, prueba todo lo que no te mate. Hace ridículo, enamórate por un par de días, ama en otro idioma, habla en lenguas. Toca la gloria.

Viaja con humildad que es lo que garantiza la capacidad de asombro. Asómbrate de lo épico y de lo simple, de lo extraordinario y de lo mundano. Asómbrate de los olores, de los colores, de la naturaleza y de lo que la gente hace con la naturaleza. Asómbrate del arte, del caos, del futuro y del pasado, de lo exquisito y de lo repugnante. Aprende sin soberbia y déjate arrollar una y otra vez por el asombro, que es lo que hidrata al alma y el cerebro. Que “viajar es fatal para los prejuicios, la intolerancia y la estrechez de mente”. “Nadie adquiere una visión amplia, saludable y generosa si se queda en una esquina de la Tierra toda su vida”.

Vas a ver que el mundo se va a hacer más pequeño. El obstáculo entonces será tu voluntad, o la falta de ella. Me habría gustado entenderlo más temprano. Que no te pase.

Por cierto, en el título digo “carta” por decir cualquier cosa. En el futuro ya nadie escribe cartas. Ni siquiera cuando está de viaje.

Ficha de Interpretación

1. Leed el texto y elegid la opción correcta.

1.1. La carta está escrita desde el:

- a) Pasado.
- b) Presente.
- c) Futuro.

1.2. El autor de la carta aconseja que:

- a) Se permanezca más tiempo en los mismos lugares.
- b) Se conozcan sitios nuevos.
- c) Se vean películas y lean libros sobre viajes.

1.3. Debemos tener cuidado con:

- a) Lo que comemos y bebemos.
- b) Por donde andamos para que no nos perdamos.
- c) Algunas ideas, sentimientos y personas.

1.4. El único obstáculo para no viajar es/son:

- a) Las circunstancias.
- b) Tu capacidad de asombro.
- c) Tu voluntad.

2. Retirad del texto las frases que comprueban las siguientes afirmaciones:

a) Cuanto más viajamos, más pequeño vemos el mundo.

b) Sólo podemos admirar las cosas nuevas si tenemos humildad.

c) Viajar con novio(a) puede poner a prueba una relación.

d) Cuando viajas te dedicas a tu vida.

e) Podemos repetir siempre el mismo plan, pero lo importante es viajar.

3. Intentad percibir el significado de las siguientes palabras.

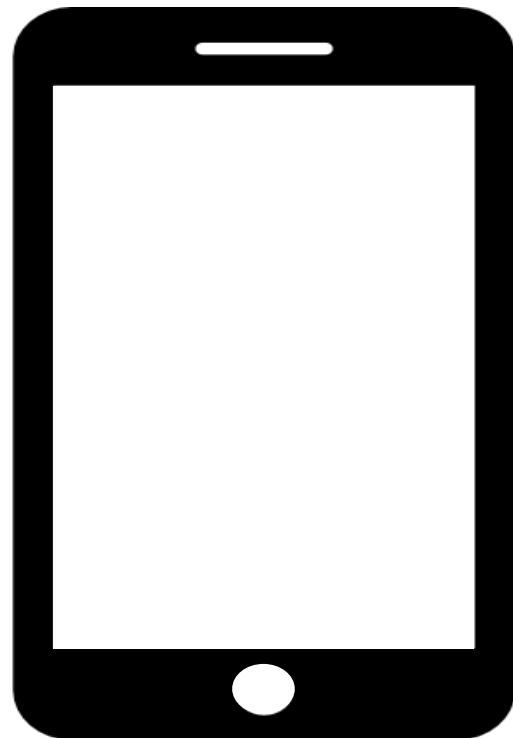
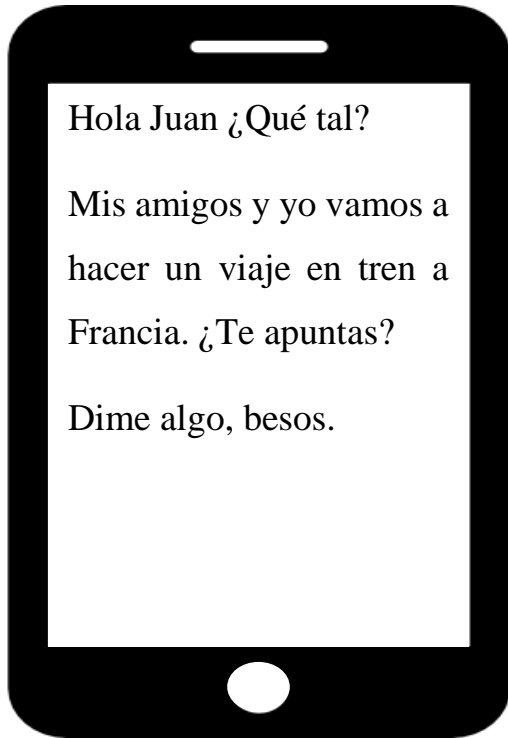
- a) “Aférrate” _____
- b) “Invierte” _____
- c) “Alejarte” _____
- d) “Recorriendo” _____
- e) “Asómbrate” _____
- f) “Soberbia” _____

4. ¿Qué quiere decir el autor con la frase: “Exprime cada día y cada noche”?

5. ¿Conseguís identificar el tiempo verbal más utilizado en el texto? ¿Por qué creéis que el autor lo utiliza?

6. Resumid en pocas líneas el mensaje del texto.

7. En las últimas líneas del texto, se puede leer: “En el futuro ya nadie escribe cartas”. Así, utilizando el medio de comunicación más frecuente actualmente, escribid un mensaje, invitando a uno de tus compañeros a hacer un viaje y elegid el medio de transporte que vais a utilizar. Para eso, primero prestad atención a la explicación del profesor sobre cómo debe ser su estructura. Podéis también ver en la página 59 de vuestro manual algunas abreviaturas que los jóvenes utilizan.



Ficha de trabajo: visualización y lectura de un texto sobre Hispanoamérica

Ejercicio de pre-visualización

1. Antes de visualizar un vídeo sobre Sudamérica, disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=HSvfL-izIQ>, reflexiona sobre los países hispanoamericanos que conoces y lo que sabes sobre esta región del mundo. Así pues, cada miembro del grupo debe escribir en su cuaderno cuáles son sus conocimientos sobre Hispanoamérica y, después, se hará una puesta en común con las ideas de todos. Finalmente, uno de vosotros escribe las ideas más representativas del grupo en la ficha de trabajo.

2. Mirad las imágenes presentadas abajo y relacionad cada una de ellas con el fragmento del texto que le corresponde.



Mis amigas y yo decidimos empezar nuestro viaje y nos fuimos a Chañaral.”	Cuando llegamos a la estación de tren no había nadie, ni siquiera un tren (...).”
Alguien nos invitó a su casa hecha de paja como en todas las islas flotantes y nos explicó cómo viven (...).”	Cuando quisimos entrar en Ecuador, tuvimos alguna complicación porque los funcionarios de la aduana de Perú no

3. Con base en los fragmentos anteriores, ¿de qué pensáis que va a tratar el texto? (Cuál será la temática, cómo serán los personajes, dónde se desarrollará...)

4. Ahora, después de haber hecho previsiones sobre el tema de lectura, leed el texto “Sudamérica, un viaje inolvidable” en la página 146 de vuestro manual y seleccionad las ideas principales. Después haremos una lectura conjunta.

5. Ahora, vamos a realizar un ejercicio de comprensión lectora. En grupo, elegid la opción que os parezca la más adecuada según la información del texto. Elegid la opción correcta:

a. El viaje lo hicieron tres amigas.

1.		Las tres eran europeas.
2.		Dos eran europeas y la tercera no.
3.		Dos nos eran europeas y la tercera sí.

b. Para llegar Bolivia cogieron...

1.		Un tren.
2.		Un autobús.
3.		Un taxi.

c. En la capital boliviana conviven...

1.		Hombres con trajes de mujer con personas con trajes tradicionales.
2.		Hombres vestidos con vaqueros con personas con ropas típicas del país.
3.		Hombres de corbata con personas con trajes regionales.

d. En la Paz cuesta respirar porque...

1.		El aire es muy pobre.
2.		Hace mucho calor.
3.		Hay mucha contaminación por el tráfico.

e. En Venezuela las tres amigas tuvieron problemas porque...

1.		El pueblo es muy pobre.
2.		No habían timbrado el sello de salida.
3.		Las trataron como criminales.

6. Encontrad las siguientes expresiones en el texto.

a. Una aldea donde no había ninguna cosa.

b. Gozamos de unos ocasos que eran para retener en la memoria.

c. Las cosas suceden menos rápidas.

d. Conducen de forma caótica.

e. Estuvimos en una casa sobre el agua hecha de cañas.

f. Viajamos en avión de Perú a Venezuela.

g. El pueblo caraqueño es bastante pobre.

7. Contestad a las preguntas.

a. ¿Qué países visitaron las tres amigas? _____

b. En la isla Margarita vivieron experiencias muy distintas. Explica esta afirmación.

8. ¿Las previsiones que habéis hecho sobre el texto estaban correctas? ¿De qué habla el texto?

Texto 1

1. Antes de leer el texto, en grupo, haced una puesta en común sobre lo que conocéis sobre la comunidad autónoma de Galicia.

2. Ahora que ya habéis tenido la oportunidad de anticipar algunos conocimientos, vais a leer un texto sobre los tópicos de estas comunidades. Así, leed el texto que viene a continuación y haced corresponder los tópicos que están al final con su descripción.

Retranca, morriña, indecisión... ¿qué hay de cierto en los tópicos sobre gallegos?

Se dice que los gallegos son gente trabajadora, desconfiada y muy hospitalaria. Ligados siempre a la imagen de la escalera, es difícil descubrir si suben o bajan



1. _____. Una de las metáforas con las que se suele describir a los gallegos es la de la escalera. El «nunca se sabe si suben o si bajan» es universal, aunque muchos no estén de acuerdo con esta faceta de la personalidad galaica.
2. _____. Muy ligado al rasgo anterior está el de la indefinición. Es una idea bastante difundida la de que los gallegos acostumbran a responder con una nueva pregunta o con esta palabra, ¿no?
3. _____. El sentido del humor propio de esta tierra tiene un nombre. Una mezcla de sarcasmo e ironía sana que sus habitantes dominan a la perfección y que puede acabar con la paciencia de más de uno.
4. _____. «Allí donde vayas te encontrarás con un gallego». Entre el mito y la realidad, este tópico hace referencia al pasado emigrante de sus gentes y a su capacidad para plantar cara a las dificultades emprendiendo nuevos proyectos donde tengan oportunidad.
5. _____. Relacionado con el afán aventurero de los gallegos está una de sus características más universales. Nadie duda de su entrega y de su saber hacer, una característica conocida en cualquier punto del mapa.
6. _____. Pese a ser uno de los pueblos más hospitalarios, a los gallegos también se les conoce por ser personas que tardan tiempo en ofrecerse a los demás. Cuando lo hacen, dicen los tópicos, has ganado un amigo para toda la vida.
7. _____. Son términos que los habitantes de esta tierra han convertido en universales. De ahí que muchos piensen que en su lengua todas las palabras acaban así.
8. _____. El sentimiento universal por excelencia al que cantó Rosalía de Castro y que todo gallego siente al alejarse de su tierra. Más que un tópico es una forma de vida.

9. _____. Dice respecto al pasado mágico de esta esquina atlántica y a unas de sus moradoras más temidas y respetadas, las meigas...

(disponible en el enlace: <http://www.abc.es/local-galicia/20121213/abci-topicos-gallegos-retranca-201212131052.html>, 14/12/2012, adaptado)



3. Ahora que ya sabéis un poco más sobre las personas de esta comunidad, en grupo, preparad una cartulina en la que se ilustren los tópicos que le corresponde.

Espera-se que com o trabalho de grupo consigas compreender melhor os textos.
Concordas com esta afirmação? Porquê?

Durante un trabajo de grupo soy capaz de:	1	2	3	4
a) Animar a los restantes miembros a participar;				
b) Contribuir con ideas y opiniones;				
c) Escuchar las ideas de los otros;				
d) Hacer comentarios constructivos a las ideas de los otros;				
e) Dividir tareas;				
f) Participan en la realización de las actividades;				
g) Ayudar a los restantes miembros cuando alguien tiene una duda;				

Durante una actividad de comprensión de textos de forma colaborativa soy capaz de:	1	2	3	4
a) Anticipar conocimientos que ya poseo relacionados con la temática del texto;				
b) Hacer previsiones sobre el tema del texto después de leer el título o algunos fragmentos;				
c) Elaborar imágenes mentales;				
d) Identificar las ideas principales de un texto;				
e) Hacer el resumen de un texto;				
f) Identificar la estructura de un texto y utilizarla para construir un nuevo;				
g) Relacionar las nuevas informaciones presentes en un texto con mis conocimientos previos;				