



Anabela Cordeiro Jordão

A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra sob a orientação da Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e da Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho.

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE INGLÊS E DE ALEMÃO

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO DE INGLÊS E DE ALEMÃO
Autora	Anabela Cordeiro Jordão
Orientadoras	Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Dr.ª Diana Mary Silver 2. Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e de Alemão
Data da defesa	22-10-2013
Classificação	17 valores



Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos/as os/as que me acompanharam ao longo do mestrado e do estágio.

Começo por agradecer aos meus pais, Manuel Jordão e Gracinda Lopes, e ao meu irmão, André Jordão, pelo apoio incondicional, pela paciência ilimitada, por me terem motivado a não desistir, por estarem sempre presentes.

Ao meu namorado, Miguel Duarte, pelo apoio incansável, pelos sorrisos quando precisei, pelas palavras certas, pela força e pela motivação, por nunca ter duvidado das minhas capacidades, pela paciência durante as longas horas a recortar material para as aulas de Alemão.

À minha orientadora de Alemão da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Doutora Judite Carecho, e à minha orientadora de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Doutora Teresa Tavares, por me terem incentivado, por terem acreditado nas minhas capacidades, pelo acompanhamento e encorajamento na realização deste relatório.

À minha orientadora de Alemão da Escola C/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, Dr.^a Isabel Silva, pelo seu tempo e pela sua paciência, por me ter ensinado a ser uma boa professora, pela partilha e troca de ideias sobre algumas técnicas cooperativas.

À minha orientadora de Inglês da Escola C/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, Dr.^a Maria Sobral, pelo seu tempo e pela sua paciência, por me ter ensinado a ser uma boa professora, por ter acreditado, a certa altura, que a aprendizagem cooperativa valia a pena.

À minha colega estagiária, Sónia Leitão, por ter cooperado comigo, pela sua disponibilidade na organização das salas de aula, para que eu pudesse pôr em prática as técnicas cooperativas.

À turma de Inglês do 7º ano e à turma de Alemão do 10º ano, da Escola c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz, por me terem recebido de braços abertos.

Às minhas ex-orientadoras da Escola Secundária de Gouveia que me receberam muito bem e conseguiram compreender a minha desistência antes de estagiar na Figueira da Foz. Um agradecimento especial à minha ex-orientadora de Alemão de Gouveia, Dr.^a Ana Paula Reis, pelo carinho e preocupação.

Por último, aos/às meus/minhas amigos/amigas, por compreenderem a minha ausência ao longo de um ano letivo em que não consegui estar presente nas suas vidas. Um agradecimento especial à Eva Marta, que me incentivou a fazer este Mestrado e, se não fosse a sua teimosia, nada disto teria sido possível.

Índice

Introdução	1
1. Caracterização do contexto socioeducativo	2
1.1. O meio envolvente	2
1.2. A escola.....	3
1.3. As turmas	4
1.3.1. A turma de Inglês	4
1.3.2. A turma de Alemão	6
2. Descrição e reflexão sobre o estágio	8
2.1.1. Experiência prévia e expectativas antes do estágio	8
2.1.2. Decurso do estágio	9
2.1.3. Balanço do estágio	13
3. A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão.....	14
3.1. Definição do conceito	14
3.1.1. Origem e fundamentos teóricos.....	15
3.2. Características da aprendizagem cooperativa	16
3.2.1. Diferenças entre o trabalho de grupo tradicional e a aprendizagem cooperativa	16
3.2.2. Interdependência positiva	18
3.2.3. Interação direta	18
3.2.4. Competências sociais	18
3.2.5. Responsabilidade individual	19
3.2.6. Avaliação e reflexão	19
3.2.7. Partilha e apresentação	20
3.3. Implementação das técnicas cooperativas	21
3.3.1. Duração dos grupos	21
3.3.2. Formação dos grupos	22
3.3.3. Dimensão dos grupos	23
3.3.4. Conhecer os elementos do grupo.....	24
3.3.5. Organização da sala de aula.....	25
3.3.6. Regras para trabalhar em grupo.....	25
3.3.7. Papéis a desempenhar pelos/as alunos/as	26
3.3.8. O papel e as responsabilidades do/a professor/a.....	27
3.4. Aplicação prática nas aulas de Inglês (7º ano) e de Alemão (10º ano)	28
3.4.1. Técnicas cooperativas.....	28
Conclusão.....	46
Fontes consultadas	48
Anexos.....	50

Introdução

Este relatório de estágio representa o meu trabalho, enquanto estagiária, ao longo do ano letivo 2012/2013, na Escola c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho da Figueira da Foz.

O relatório será dividido em três partes. Na primeira parte, será apresentado o contexto socioeducativo através de uma breve caracterização. Falarei inicialmente do meio envolvente (localização geográfica, principais atividades económicas, património histórico e cultural), depois da escola (caracterização física, oferta formativa, etc.) e, por fim, das turmas (uma turma de Inglês de 7º ano e uma turma de Alemão de 10º ano).

Na segunda parte deste relatório, farei uma descrição e reflexão sobre a minha experiência enquanto estagiária. Mencionarei a minha experiência prévia assim como as minhas expectativas antes do estágio. Por fim, farei algumas observações sobre o decurso e o balanço do estágio.

Na terceira e última parte deste relatório, será dada importância ao tema do meu estágio: a aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão. Como tal, será feita uma abordagem teórica (definição do conceito, origem e fundamentos teóricos, principais características, implementação das técnicas cooperativas) e prática (aplicação de algumas técnicas cooperativas na turma de Inglês e na turma de Alemão).

1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1. O meio envolvente¹

A Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho está situada na zona norte da cidade de Figueira da Foz e pertence à freguesia de Tavadede, que faz fronteira com as freguesias de Buarcos e de S. Julião. Localiza-se perto do Estádio Municipal e do Parque das Abadias. O seu patrono figueirense, Dr. Joaquim de Carvalho (1892-1958), era professor na Universidade de Coimbra e conhecido como filósofo, pensador e historiador.

Uma vez que a cidade está geograficamente bem situada (costa atlântica de Portugal, na região centro), os seus recursos turísticos principais são o sol, as praias e os espaços verdes (sendo o mais procurado o espaço da Serra da Boa Viagem por ser a maior área florestal junto à cidade). Estas características propiciam os desportos ao ar livre (corrida, caminhada) e a cidade é conhecida por ter condições favoráveis para realizar campeonatos profissionais de *surf*, *bodyboard*, entre outros. O turismo é, assim, uma das principais atividades económicas da cidade, que é mais procurada na primavera e no verão devido ao bom tempo e às praias que envolvem todo o concelho.

Rodeada de praias, a cidade vive de atividades económicas relacionadas com o mar (a pesca e indústrias associadas, a reparação naval), assumindo também importância as indústrias de celulose, de plásticos, madeira e vidro. No setor comercial reina o comércio tradicional de restauração, têxteis e vestuário. Como tem vindo a acontecer em todas as cidades, também na Figueira o grande centro comercial acaba por abafar o pequeno comércio, mas em geral o setor terciário (comércio, serviços, hotelaria e restauração) é o mais desenvolvido, de seguida o secundário e por último o primário.

Como toda a cidade tem uma história para contar, a Figueira da Foz é também dotada de um património histórico e cultural valioso (o Museu Municipal Dr. Santos Rocha, o Palácio Sotto Mayor, o Forte de Sta. Catarina, entre outros) que é igualmente motivo de atração turística.

Culturalmente, é uma cidade muito dinâmica com espaços para congressos, palestras, exposições, teatro, cinema, espetáculos teatrais e musicais (principalmente no Centro de Artes e Espetáculos e no Casino).

É, sem dúvida, uma cidade que tem muito para oferecer aos/às habitantes que nela residem e é este contexto que envolve a Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho.

¹ Fontes consultadas: Câmara Municipal da Figueira da Foz, consultado a 19/11/2012 em <http://www.figueiradigital.com> e Projeto Educativo 2009/2013 da Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho, consultado a 19/11/2012 em http://www.esjcff.pt/admin/PE_2010.pdf.

1.2. A escola²

Fisicamente, a escola é composta por um edifício central e um pavilhão gimnodesportivo, rodeados por espaços verdes e um parque de estacionamento.

Dentro do edifício principal encontram-se as várias salas de aula, laboratórios, serviços administrativos, cozinha, bar, refeitório, anfiteatro, papelaria, etc. Existe ainda uma sala específica para atendimento dos pais e encarregados de educação, uma sala para os/as funcionários/as, uma sala para diretores/as de turma, salas e áreas de trabalho para professores/as e gabinetes de departamento curricular. Existem ainda serviços de psicologia/orientação e o CNO (Centro de Novas Oportunidades), ativo desde 2007, que permite aos cidadãos a oportunidade de ver as suas competências reconhecidas.

A escola passou recentemente por um processo de requalificação, que envolveu tanto as estruturas físicas como os equipamentos, por isso as salas encontram-se bem equipadas (com quadros de porcelana e interativos, computadores com acesso à Internet, etc). A biblioteca, acessível a todos, e as áreas de trabalho, acessíveis aos/às professores/as e aos/às diretores/as de turma, estão, também elas, muito bem equipadas e organizadas por áreas do saber, dotadas de materiais e recursos educativos fáceis de consultar.

Ao nível da oferta formativa, a escola oferece cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. Os cursos EFA (Educação e Formação para Adultos) estiveram ativos até 2008/2009. É uma escola que se preocupa com o bem-estar dos/as alunos/as proporcionando boas condições para estudar, trabalhar e realizar atividades extracurriculares, como o clube de línguas (integrado no projeto "Escolas-Piloto de Alemão" [PEPA]³), o clube de jornalismo (também responsável pelas "acrobacias de palavras" ilustradas pelos/as alunos/as de artes), o clube da leitura em voz alta, o clube da matemática, o clube da natureza, o teatro, entre outros projetos. Estes clubes fomentam a criatividade, capacidade crítica, partilha de ideias, respeito e solidariedade. A escola também participa em vários campeonatos desportivos, incentivando assim a prática de atividades desportivas saudáveis essenciais para o bem-estar físico e mental dos/as alunos/as.

Para fomentar o espírito coletivo, o clube de jornalismo criou o jornal *Sinal* que está disponível *online* para toda a comunidade escolar. Promovem-se assim as atividades

² Fontes consultadas: Projeto Educativo 2009/2013 da Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho, consultado a 19/11/2012 em http://www.esjcff.pt/admin/PE_2010.pdf, site da Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho Figueira da Foz, consultado a 19/11/2012 em <http://www.esjcff.pt> e alguma informação disponibilizada pela orientadora de Alemão.

³ Sobre o projeto "PEPA" consultar o site <http://www.goethe.de/ins/pt/lis/lhr/pts/ptindex.htm>.

realizadas ao longo do ano letivo. Através de uma consulta rápida⁴, por exemplo, fiquei a saber que os/as alunos/as do ensino secundário participaram no programa “Parlamento dos Jovens 2012-2013” cujo tema era “Os jovens e o emprego: que futuro?”. Esta participação mostra que a escola se preocupa com o futuro dos/as alunos/s e pretende criar uma maior consciência no que diz respeito à questão do desemprego que tanto afeta os/as jovens nos nossos dias. Outros exemplos que englobam toda a comunidade escolar são a associação de estudantes e as jornadas culturais.

A escola pretende ainda dar uma alternativa aos/às alunos/as com mais dificuldades nas várias áreas do saber, tendo por isso criado as ARAS (Aulas de Reforço e Aprendizagem) para os/as ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e procurando criar hábitos de estudo. Um dos objetivos referidos no projeto educativo para o desenvolvimento global dos/as alunos/as é o de criar hábitos de trabalho individual e em grupo, favorecendo a abertura de espírito e a adaptação à mudança.

É uma escola bastante ativa, com exposições e decorações durante todo o ano, quer para celebrar épocas festivas ou como forma de criar um sentido de responsabilidade individual nos/as alunos/as enquanto cidadãos (reciclagem, etc).

No geral, é uma escola que consegue bons resultados académicos, tendo uma baixa taxa de abandono escolar. Por exemplo, a taxa de sucesso escolar até 2007/2008 era de 91,7% (abandono 0%) para o 7º ano e de 90,1% (abandono de 2,4%) para o 10º ano.

O único aspeto negativo que poderia mencionar é o facto de, nos períodos mais frios do ano, o aquecimento não estar sempre a funcionar e os/as professores/as terem de trabalhar durante horas em espaços onde se sente bastante o frio. Trata-se de uma pequena exceção para todo o conjunto de vantagens e de qualidades já referidas sobre esta escola.

1.3. As turmas

1.3.1. A turma de Inglês⁵

A turma de Inglês era constituída por 28 alunos/as (18 raparigas e 10 rapazes), sendo a média de idades de 12 anos e havendo apenas um aluno repetente com 15 anos. Na sua maior parte, os/as alunos/as vieram da Escola Básica 2/3 Dr. João de Barros, também da Figueira da Foz, e eram de nacionalidade portuguesa, havendo apenas o aluno repetente

⁴ Blogue do jornal *Sinal*, consultado a 30/01/2013 em jornal-sinal.blogspot.pt.

⁵ A caracterização da turma baseia-se num inquérito (disponibilizado às estagiárias pela orientadora de Inglês) feito aos encarregados de educação e aos/às alunos/as, dos/as quais 24 responderam (2 alunas são irmãs gémeas, tendo por isso o mesmo encarregado de educação) e 4 não responderam. Alguns dados foram pesquisados e retirados do sistema informático disponível na escola para os/as diretores/as de turma (consultado com a autorização da orientadora de Inglês).

que tinha outra nacionalidade (búlgara). A área de residência dos/as alunos/as situava-se, maioritariamente, nas freguesias de Buarcos e de Tavarede, permitindo a deslocação a pé ou em transporte familiar.

No geral, os/as alunos/as referiram que não tinham dificuldades de aprendizagem relativamente à língua inglesa e apenas 3 tiveram apoio a inglês. Apesar de alguns/mas alunos/as ainda não terem a certeza relativamente ao seu futuro profissional, pelo menos grande parte queria seguir os estudos (ensino superior), principalmente para acesso a profissões ligadas à área da saúde.

O encarregado de educação era maioritariamente a mãe. No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, existia um grande número com o 12º ano e com licenciatura, havendo apenas um com doutoramento. Quanto à profissão, eram na sua grande parte professores/as ou empresários/as, havendo apenas um registo de uma mãe desempregada. O rendimento familiar, no geral, provinha do setor terciário. Poder-se-á concluir que a maior parte dos/as alunos/as eram provenientes da classe média, embora alguns beneficiassem de subsídio escolar.

Nesta turma, a maior parte dos/as alunos/as tinha um bom comportamento, embora existisse um ou outro elemento mais conversador. Desde o primeiro dia que se mostraram muito contentes por receber estagiárias, elogiando as atividades desenvolvidas pelas mesmas e facilitando o seu trabalho com a turma.

Em termos de aprendizagem, era uma turma que tinha muito bons/boas alunos/as, alunos/as médios e alunos/as com algumas/muitas dificuldades. Um dos alunos que tinha maior dificuldade de concentração nas aulas foi colocado junto das estagiárias durante as aulas para que estas o pudessem ajudar. Esta alternativa foi bem aceite pelo aluno. Já no final do ano letivo, outras alunas foram colocadas junto das estagiárias para que estas as conseguissem ajudar a superar as suas dificuldades. No primeiro e no segundo caso, notaram-se mudanças progressivas mais ao nível da concentração e participação do que na aprendizagem e aquisição da língua. Tratando-se de alunos/as com alguma/muita dificuldade, precisariam de outro tipo de apoio para além das aulas.

Quanto à participação, era uma turma que tinha alunos/as muito participativos/as, outros/as que sabiam a resposta mas não participavam e outros/as com dificuldade que participavam só quando solicitados/as. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa ajudou os/as que não participavam tanto, ao permitir que dentro dos pares/grupos existisse um à-vontade de partilha de ideias e troca de conhecimentos.

Relativamente à aplicação do meu tema, a turma reagiu sempre muito bem na formação de pares e de grupos, mesmo quando implicava não trabalhar com o/a colega que

normalmente estava sempre sentado/a ao seu lado. Saindo da sua zona de conforto, os/as alunos/as arriscaram e trabalharam, cooperando num ambiente agradável e sem conflitos. Mesmo os/as alunos/as mais competitivos/as nunca se opuseram à realização das tarefas cooperativas.

1.3.2. A turma de Alemão⁶

A turma de Alemão era inicialmente constituída por 28 alunos/as (13 rapazes e 15 raparigas), mas no início do segundo período uma aluna desistiu. Estes/as alunos/as eram provenientes de várias turmas, sendo que 13 eram da turma E (Curso de Ciências e Tecnologias), 3 da turma F (Curso de Ciências e Tecnologias), 8 da turma G (Curso de Línguas e Humanidades) e 4 da turma H (Curso de Artes Visuais)⁷. A média de idade situava-se nos 15 anos e a maior parte dos/as alunos/as residia perto da escola (Tavarede, S. Julião), deslocando-se em transporte familiar ou a pé. No entanto, existiam alunos/as que demoravam mais tempo na sua deslocação (Paião, Alqueidão), usando como transporte o carro ou autocarro.

De acordo com a orientadora, a maior parte dos/as alunos/as foi para esta turma para não ter Inglês, uma vez que o Alemão era uma língua de iniciação, tendo como objetivo principal subir a média. Por isso encontrámos alunos/as motivados para aprender a língua e outros/as desmotivados/as porque o único interesse era o de “fugir” a um nível de Inglês mais exigente. No entanto, a professora titular conseguiu, já a partir do final do primeiro período, motivá-los/as e fazer com que quase todos/as se interessassem pela língua alemã.

A maior parte dos/as alunos/as eram de nacionalidade portuguesa, mas havia um aluno ucraniano e faziam parte da turma dois falantes de língua alemã: um aluno proveniente da Suíça e uma aluna da Alemanha. A presença dos falantes de língua alemã foi muito importante, uma vez que, desta forma, os/as outros/as alunos/as conseguiam ter várias perspetivas dentro da sala de aula, relativamente à pronúncia e aspetos culturais dos países de língua alemã („Landeskunde”).

Quanto aos dados sobre os encarregados de educação, ficámos a saber que, na maior parte dos casos, o encarregado de educação era a mãe, havendo apenas um/a aluno/a que tinha como encarregado de educação a avó. Quanto às habilitações literárias, existiam

⁶ A caracterização tem por base um inquérito feito aos/às alunos/as durante uma aula, assim como dados que a orientadora de Alemão foi fornecendo às estagiárias. Alguns dados foram pesquisados e retirados do sistema informático disponível na escola para os/as diretores/as de turma (consultado com a autorização da orientadora de Inglês).

⁷ Relação de alunos/as, consultada a 23/10/2012 em <http://www.esjcff.pt>.

muitos pais que tinham o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o secundário e depois a licenciatura. As famílias obtinham o seu rendimento em profissões do setor dos serviços, seguindo-se o secundário e por último o primário. A maior parte trabalhava por conta de outrem ou por conta própria, existindo, no entanto, algumas situações de desemprego.

Nesta turma, a maior parte dos/as alunos/as tinha um bom comportamento, mas eram muito conversadores. Existia, no entanto, registo de algumas sanções disciplinares (3 repreensões e uma suspensão) do ano letivo anterior referentes a 3 alunos/as desta turma. Existiam também duas alunas que foram aconselhadas a ter apoio especial e a ir para um curso profissional por haver registos de dificuldades de aprendizagem. Apesar de não terem seguido esta via, conseguiram acompanhar a matéria lecionada nas aulas de Alemão, embora com alguma falta de concentração e motivação, demonstrando muita dificuldade na expressão oral.

As estagiárias também foram bem recebidas por esta turma e sempre que precisaram de ajuda para resolver os exercícios, as/os alunas/os recorriam não só à professora titular mas também às estagiárias, concluindo-se que já se sentiam à vontade com a presença das mesmas.

Em termos de aprendizagem, era uma turma que tinha alunos/as muito bons/boas, alunos/as médios/as e alunos/as que não estudavam nem se esforçavam e, por isso, tinham dificuldades em acompanhar a matéria e em obter bons resultados.

Quanto à participação, era uma turma que tinha alguns/mas alunos/as participativos/as, mas na sua maior parte não participavam muito. No geral, era preciso insistir muito com eles/as e cativá-los/as para a aprendizagem. A aplicação da aprendizagem cooperativa nesta turma visou fomentar a participação dentro dos grupos/pares. Relativamente à aplicação do meu tema, a turma reagiu sempre bem na formação de pares e grupos, trabalhando e cooperando num ambiente agradável e sem conflitos. Mesmo os/as alunos/as mais competitivos/as nunca se opuseram à realização das tarefas cooperativas.

2. Descrição e reflexão sobre o estágio

2.1.1. Experiência prévia e expectativas antes do estágio

Relativamente à minha experiência como professora de Inglês, já tinha dado aulas de Inglês em Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ao 1º, 2º, 3º e 4º anos e formação a adultos (curso livre e curso EFA). Mas, de facto, nunca tinha trabalhado numa Escola Secundária. No entanto, pela minha experiência enquanto explicadora (principalmente desde 2005), sentia-me à vontade com os conteúdos temáticos e linguísticos do 7º ano, nível de continuação.

Quanto à disciplina de Alemão, não tinha nenhuma experiência de ensino. Terminei a minha Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas variante de Estudos Ingleses e Alemães em 2005 e nunca mais voltei a ouvir, ler ou escrever em alemão até começar a frequentar o Mestrado em Ensino. Portanto, estava realmente muito apreensiva.

Outra questão é o facto de, durante muitos anos, não me ter imaginado a dar aulas. Quando terminei a Licenciatura, apenas com a via científica na altura, jamais pensaria no ensino. Fiz muitas cadeiras de tradução como opção e o que queria mesmo era trabalhar em empresas. E, de facto, consegui. Mas, facilmente cheguei à conclusão de que me faltava alguma coisa para me sentir realizada. Foi quando comecei a trabalhar nas AEC e a dar mais importância às explicações que me apercebi de que a tarefa mais gratificante para mim era a de ensinar. E assim resolvi, anos mais tarde, tirar o Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde também me tinha licenciado, para me especializar na área do ensino e perceber que era mesmo o que queria fazer para o resto da vida. Ou pelo menos tentar, mesmo com o nível de desemprego que enfrentamos nos nossos dias.

Quando fui aceite no mestrado (do qual comecei por frequentar cadeiras isoladas) e concorri a estágio, não consegui ficar perto de casa. Mesmo assim, resolvi tentar e aceitei ir para Gouveia, onde fui muito bem recebida. No entanto, por motivos pessoais e profissionais fui obrigada a desistir logo no início do ano letivo. Felizmente, no ano seguinte consegui ficar na Figueira da Foz, na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, onde, finalmente, terminei o estágio.

Antes do estágio, estava ansiosa para conhecer a escola, as turmas e as orientadoras. O primeiro contacto com a escola teve lugar no dia da reunião geral de professores/as, onde conheci as orientadoras de Inglês e de Alemão e onde encontrei, também, o meu único professor de Alemão do Ensino Secundário, Dr. João Santos. Fui muito bem recebida e a

orientadora de Alemão teve o cuidado de nos mostrar alguns espaços da escola para que nos começássemos a integrar logo desde o primeiro dia.

Quando terminei o 12º ano, tinha ficado com uma impressão muito positiva da língua alemã mas, já na Faculdade, logo no primeiro ano, senti alguma desilusão no que dizia respeito aos conteúdos que nos obrigavam a estudar, como por exemplo, gramática durante um ano letivo, quando esta nunca deveria ser ensinada de forma isolada, desmotivando qualquer aluno/a para a aprendizagem de uma língua. Voltei a sentir o mesmo entusiasmo pela aprendizagem e ensino da língua alemã que tinha sentido no secundário anos mais tarde, durante o mestrado e o estágio.

O primeiro contacto com as turmas foi positivo, embora na turma de Inglês tenha sido mais formal, uma vez que os/as alunos/as nos fizeram perguntas para nos conhecerem melhor. Notei que os/as alunos/as reagiram muito bem à nossa presença e foram, desde o início, muito simpáticos/as. Apercebi-me de que, no geral, a escola tem recebido estagiários/as todos os anos e, por isso mesmo, os/as alunos/as estão habituados/as e gostam de ter estagiários/as nas suas aulas. Na turma de Alemão, a orientadora apresentou as estagiárias e os/as alunos/as não nos fizeram perguntas. Os/as alunos/as de Alemão também reagiram bem à nossa presença, mas eram mais reservados/as.

No caso do Alemão, assistir às aulas da orientadora desde o princípio deixou-me mais confiante, e os apontamentos que fui tirando sempre foram muito úteis quando chegou a minha vez de dar aulas. No caso do Inglês, a integração não foi difícil porque me sentia à vontade com a língua e os/as alunos/as foram muito atenciosos/as, elogiando sempre o trabalho das estagiárias.

2.1.2. Decurso do estágio

No que diz respeito à disciplina de Alemão, lecionei, na totalidade, 1 aula de 45 minutos e 9 aulas de 90 minutos para fins avaliativos. Os temas que me foram propostos foram os seguintes: „Hobbys“, „Freizeitaktivitäten“, „Familienmitglieder“, „Weihnachten“, „Schulfächer“, „Stundenplan“, „Tagesablauf“ e „Märchen: Dornröschen“.

No início, a maior dificuldade esteve relacionada com a seleção dos conteúdos e respetivos materiais. Também o facto de ter de aplicar as técnicas da aprendizagem cooperativa nas aulas de Alemão se tornava um grande problema para mim. Sendo um dos objetivos das técnicas cooperativas a comunicação, a discussão e a troca de ideias, como é que poderia fazer uma turma de Alemão com um nível de iniciação comunicar, discutir e trocar ideias em alemão?

À medida que ia dando as aulas, ia sentindo menos dificuldade na escolha dos materiais, tentando torná-los cada vez mais interessantes e apelativos. Quanto à planificação, uma vez que já tinha estado em Gouveia e tinha tido a oportunidade de fazer um plano para Alemão, não senti dificuldade em planificar e definir objetivos. Mas fui progredindo cada vez mais, melhorando-os.

Quanto à gestão do tempo, também não senti grande dificuldade, conseguindo executar globalmente todas as tarefas planeadas e, por isso, cumprir os planos na totalidade. A parte mais difícil era a transição entre as tarefas, e para isso ajudaram-me bastante os comentários da orientadora e da minha colega estagiária, que me permitiram evoluir.

Senti que o meu medo e ansiedade iniciais no que diz respeito à língua alemã, quer oralmente quer na escrita, acabaram por ser ultrapassados. No entanto, ainda cometo alguns erros de pronúncia, que poderiam desaparecer completamente se continuasse a estar em contacto todos os dias, ou pelo menos todas as semanas, com a língua alemã.

Relativamente às atividades previstas para Alemão no Plano Individual de Formação (PIF), participei em várias atividades extraletivas que me facilitaram a integração na escola e na comunidade escolar. Participei em várias reuniões, como a reunião geral de professores (no início do ano letivo), as reuniões de departamento disciplinar (uma por período), as reuniões de conselho de turma (uma por período) e as reuniões de articulação curricular de Alemão (todas as semanas).

Embora com o estatuto de observadora, assistí durante o 1º período a uma aula do 11º ano sobre „Lernstationen”/”Estações de aprendizagem”. Uma vez que se tratava de uma técnica interessante para o meu trabalho de investigação sobre a aprendizagem cooperativa, seria importante perceber como funcionava na prática. O meu objetivo seria aplicar essa mesma técnica nas minhas aulas de Alemão, mas pelo que pude observar, acabei por considerar que seria uma técnica demasiado complexa para um nível de iniciação, exigindo principalmente muito por parte do/a professor/a, pois era necessário estar completamente à vontade com a língua alemã para poder preparar as inúmeras atividades que esta técnica exige. De qualquer forma, fui descobrindo outras técnicas cooperativas que se revelaram interessantes, muito práticas e que me deixavam mais confiante para as poder aplicar.

Participei ativamente nas Jornadas Culturais, em que se procurou dinamizar o ensino da língua alemã através de atividades lúdicas (“O cantinho do Alemão”). Participei também, embora não estivesse previsto no PIF, na atividade “Aqui tão próximo”, realizada por alguns/algumas professores/as e alunos/as da escola, o que me permitiu

conhecer melhor os espaços da escola e perceber que se trata de uma escola dinâmica que tem alunos/as e professores/as com muitos e diversos talentos (canto, teatro, etc.).

Apesar de também não estar previsto no PIF, gostaria ainda de mencionar que participei, com muito gosto, num trabalho de investigação sobre o ensino do Alemão em Portugal, disponibilizando duas das minhas aulas de 90 minutos para que fossem gravadas (imagem e som) de forma a dar o meu contributo para essa mesma investigação.

No que se refere à disciplina de Inglês, lecionei, na totalidade, 5 aulas de 90 minutos e 5 aulas de 45 minutos para fins avaliativos sobre os temas seguintes: “Jobs and Qualities”, “Extreme Jobs/Extreme Looks”, “Natural Phenomena/Disasters” e “Bullying”.

No início, tive alguma dificuldade em distanciar-me do PowerPoint como forma de apresentação das matérias a lecionar, por estar demasiado concentrada nas aulas de Alemão. Uma vez que os/as alunos/as da turma de Inglês não estavam num nível de iniciação, precisava de encontrar outras formas de introduzir as matérias. Ao longo do ano letivo, consegui superar esta limitação e passei a usar outros recursos mais apropriados para um nível de continuação, como textos, músicas, etc. Fui evoluindo e fui notando cada vez mais essa evolução na preparação e apresentação dos materiais (as fotocópias sempre a cores, por exemplo, uma vez que utilizava imagens para as tornar mais apelativas), PowerPoints mais dinâmicos (usados essencialmente como auxiliares na correção de exercícios, poupando assim tempo para outras atividades) e utilizando recursos mais modernos como o Prezi e o Wordle. Uma vez que o manual escolhido para esta turma era bastante bom, a orientadora pediu-nos que usássemos em duas aulas o CD interativo, tendo assim oportunidade de experimentar o quadro interativo, que os/as alunos/as muito apreciaram.

Em relação ao tema “Extreme Jobs” tive alguma dificuldade em selecionar material para as aulas, pois não é um tema comum a todos os manuais. No entanto, tentei ser criativa, usando a técnica cooperativa “Jigsaw” (da qual falarei mais adiante) e criando os meus próprios textos sobre personagens que, no seu dia a dia, tinham um trabalho ou uma profissão de risco.

As críticas construtivas da minha orientadora fizeram com que eu não tivesse receio de arriscar nas técnicas cooperativas. Uma vez que a orientadora de Inglês não acreditava muito na eficácia dessas técnicas (devido ao facto de uma colega estagiária já as ter tentado aplicar na escola), senti que precisava de lhe mostrar que a aprendizagem cooperativa tinha técnicas simples e úteis, podendo tornar-se fáceis de preparar e de aplicar. A verdade é que a aprendizagem cooperativa é um conceito complexo de entender e difícil de mostrar se resulta ou não, por isso senti necessidade de simplificar, para me

ajudar também a mim e aos/às alunos/as, principalmente para que pudessem compreender as indicações de cada técnica (na maior parte das vezes através de imagens). A meio do ano letivo, consegui ver a minha orientadora de Inglês a afirmar que realmente estava a começar a gostar da aprendizagem cooperativa. Isso deixou-me muito contente e com mais força para arriscar e aplicar outras técnicas.

Quanto às atividades previstas para Inglês no Plano Individual de Formação (PIF), participei em várias reuniões, como a reunião geral de professores/as no início do ano letivo, as reuniões de departamento disciplinar e as reuniões de conselho de turma. Participei ativamente nas Jornadas Culturais para as atividades de Inglês, principalmente na decoração e dinamização do espaço (“A brincar também se aprende inglês”) onde as mesmas se realizaram. Considero que estávamos tão empenhadas nas atividades de Alemão e a adesão foi tão grande que durou dois dias, que acabámos por não ter tanto tempo para a atividade do Inglês.

Participei, também, num projeto entre escolas que incluía a troca de postais com o objetivo de fazer um intercâmbio cultural. Os/as alunos/as escreveram postais em inglês dando a conhecer um pouco da sua cultura e do seu país. Depois, os postais foram enviados para uma escola na Turquia e outra na Ucrânia, com a ajuda da orientadora que tinha contactos de professores/as nessas mesmas escolas. Ficámos à espera da resposta, mas nunca chegou. Infelizmente, e apesar dos nossos esforços, acabou por ser uma atividade que não ficou concluída. Se tivesse corrido bem, queríamos ter exposto os postais e fazer um mural com os/as alunos/as na escola. Seria um incentivo para a aprendizagem da língua inglesa, assim como uma experiência enriquecedora pelo facto de ficarem a conhecer culturas diferentes.

Procurámos ainda fazer com que os/as alunos/as mostrassem a sua criatividade e originalidade ao criar um blogue onde seriam capazes de dar continuação a uma história iniciada por nós (“Communal Story Building”).⁸ Inicialmente, os/as alunos/as estavam bastante empenhados/as, porque cada um trazia as suas ideias para as aulas, que eram depois escritas no quadro para as estagiárias colocarem no blogue. No entanto, como acabava por “roubar” algum tempo da aula, acabámos por decidir que seriam os/as próprios/as alunos/as a enviar diretamente as suas ideias para o blogue, uma vez que todos/as tinham acesso à Internet (quer em casa, quer na escola). Esta mudança de procedimento levou a que os/as alunos/as acabassem por se esquecer e, não se tratando de uma “obrigação”, acabaram por não dar continuidade à história. Numa das minhas

⁸ A história poderá ser consultada aqui: <http://fantasticteens.wordpress.com/> (última consulta feita a 16/08/2013).

aulas avaliadas usei a personagem da história criada pelos/as alunos/as e procurei dinamizar novamente o blogue ao continuar a história, associando também ao meu tema (“Bullying”). Mesmo assim, a história acabou por ficar por ali, acabando por ser mais uma atividade que não ficou concluída, apesar dos nossos esforços. Se a atividade tivesse sido finalizada, queríamos ter exposto, provavelmente através de cartazes, a história dos/as alunos/as na escola. Seria, também, uma forma de promover a aprendizagem da língua inglesa, assim como valorizar a criatividade e originalidade dos/as alunos/as.

Gostaria de mencionar que também participei no evento organizado pela Porto Editora (“Apresentação de novos projetos – Inglês 10º ano”) e no evento organizado pela Editora Areal (“Grammar is fun”). Estes dois eventos não estavam previstos no PIF, mas foram muito úteis para conhecer os novos manuais e respetivos conteúdos (10º ano), para o próximo ano letivo, bem como para tomar contacto com várias formas de ensinar gramática (através de uma música, vídeo, imagem, etc.).

Para finalizar, queria ainda mencionar a **cooperação** entre as orientadoras (de Inglês e de Alemão) e as estagiárias na organização da animação do jantar de Natal. Juntas escolhemos 3 alunas da turma de Inglês, que se disponibilizaram de imediato, para cantar na festa de Natal. Para além da música, as estagiárias e as orientadoras leram poemas durante o jantar. A atividade correu bem e foi aplaudida pelas pessoas que estiveram presentes.

2.1.3. Balanço do estágio

Neste momento, faço um balanço muito positivo do estágio e de toda a experiência que tive oportunidade de viver enquanto estagiária. Considero que me tornei uma professora mais competente. Consigo prestar atenção a coisas que antes não me preocupavam tanto, como a apresentação gráfica dos materiais. Considero que sou uma pessoa com maior autonomia para escolher materiais, diversificá-los e adaptá-los consoante o nível dos/as alunos/as. Estou muito feliz por ter alcançado esta vitória na minha vida profissional e por ter chegado até aqui.

3. A aprendizagem cooperativa no ensino de Inglês e de Alemão

Esta secção do relatório é dedicada ao tema que elegi como objeto de investigação-ação durante o meu ano de estágio. Após explicar as razões da minha escolha, procurarei definir o conceito de aprendizagem cooperativa, referindo as suas origens e fundamentos teóricos. Farei uma descrição das características da aprendizagem cooperativa e, por último, mencionarei as técnicas cooperativas aplicadas por mim, nas turmas de Inglês e de Alemão, no decorrer do meu estágio. Pretendo, assim, mostrar que existem outras estratégias de ensino-aprendizagem diferentes das habituais, que poderão ser aplicadas nas aulas de línguas estrangeiras, para fomentar, por exemplo, a responsabilidade individual e o trabalho em equipa, como é o caso da aprendizagem cooperativa.

A escolha deste tema está relacionada com o facto de ter ouvido falar, pela primeira vez, desta estratégia de ensino-aprendizagem, durante o primeiro ano de mestrado, nas aulas de Multiculturalismo e Educação, com o Doutor João Maria André, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Como achei o tema interessante e na altura tinha feito um trabalho escrito sobre a educação intercultural e a aprendizagem cooperativa no ensino de línguas estrangeiras, queria realmente saber mais sobre o tema e colocar em prática algumas técnicas cooperativas para perceber que vantagens/desvantagens poderiam trazer para o/a professor/a e, principalmente, para os/as alunos/as.

3.1. Definição do conceito

A aprendizagem cooperativa é um método de ensino (Johnson, Johnson e Holubec, 1993, *apud* Lopes e Silva 2009, 3) ou uma estratégia de ensino (Balkcom, 1992, *idem*, 2009, 3) cuja aplicação envolve várias técnicas e regras. Consiste num trabalho de pequenos grupos, cujos elementos cooperam para atingir o mesmo objetivo; este objetivo comum só é passível de ser alcançado quando dentro do grupo existe interdependência positiva, ou seja, quando cada aluno/a é responsável pela sua aprendizagem e por ajudar os/as colegas, pois o sucesso de um/a depende do sucesso dos/as outros/as (Lopes e Silva, 2009, 4).

De acordo com Hammoud *et al.* (2009, 45), este conceito de aprendizagem envolve uma mudança de papéis por parte do/a aluno/a e do/a professor/a. Ou seja, o/a professor/a não está limitado/a à transferência de conhecimento, mas cria antes um ambiente de aprendizagem que permite ao/à aluno/a deixar o seu papel de “consumidor de conhecimento” para, em vez disso, construir o seu próprio conhecimento individual em

cooperação com os/as colegas, assim como desenvolver as suas próprias soluções para os problemas.

Hammoud e Ratzki (2009, 5) admitem que a aprendizagem cooperativa é, muitas vezes, confundida com o trabalho de grupo. No entanto, aquela segue regras mais rigorosas, que permitem assegurar que todos os elementos estejam envolvidos nas tarefas, em que cada um traz o seu próprio conhecimento para o grupo. A aprendizagem cooperativa permite, ainda, que os/as melhores alunos/as não dominem e que todos/as contribuam para o resultado do grupo. A diferença reside sobretudo na descoberta do trabalho individual como parte do trabalho em grupo (*idem*, 9), por isso é necessário que cada aluno/a resolva primeiro a tarefa sozinho/a para depois apresentar ao grupo o seu resultado.

Para uma melhor compreensão, as autoras apresentam (*idem*, 6) um exemplo simples de cooperação: uma equipa de futebol num jogo. Um jogo de futebol é bem-sucedido quando: todos os jogadores estão presentes, falam uns com os outros, vêem-se uns aos outros e passam a bola („Direkte Interaktion”/“Interação direta”). Cada jogador é responsável por uma tarefa concreta (por exemplo, a tarefa do guarda-redes é defender as bolas), havendo assim a chamada „Individuelle Verantwortung”/“Responsabilidade individual”. Todos os jogadores estão envolvidos no jogo para, juntos, conseguirem um melhor desempenho („Positive gegenseitige Abhängigkeit”/“Interdependência positiva”). No intervalo do jogo os jogadores discutem, juntamente com o treinador, as estratégias usadas até ao momento e decidem outras estratégias para a segunda parte do jogo („Reflexion und Evaluation”/“Reflexão e Avaliação”). Cada jogador tem um comportamento adequado em relação aos membros da sua equipa, ao treinador, à sua equipa adversária, e ao árbitro („Soziale Kompetenzen”/“Competências sociais”).

Creio que esta metáfora do jogo de futebol define e esclarece, de uma forma muito simples, os conceitos que estão associados à aprendizagem cooperativa que serão explicados na secção 3.2.

3.1.1. Origem e fundamentos teóricos

Segundo Freitas e Freitas (2003, 11 [teoria]), é preciso ter em conta que a aprendizagem cooperativa não é uma ideia nova e terá tido a sua origem nos EUA. Por exemplo, no final do século XIX, o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey tentara demonstrar “a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder tornar-se diferente, mais ligada à vida em sociedade” (*idem*, 11). Para ele

os/as alunos/as deveriam receber, na escola, “as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Lopes e Silva, 2009, 9).

Para além da investigação de Dewey, no final da década de 1930, Kurt Lewin e os seus discípulos Lippit e White da Universidade de Iowa, realizaram um estudo sobre a influência do trabalho em grupo em crianças e concluíram que os grupos que tinham líderes democráticos obtinham melhores resultados do que aqueles que tinham líderes autocráticos (*apud* Freitas e Freitas 2003, 12 [teoria]). É ainda relevante mencionar o trabalho de um dos alunos de Lewin, Morton Deutsch, que investigou a produtividade dos/as alunos/as em grupos competitivos e cooperativos, concluindo que existia maior produtividade nos grupos que cooperavam (*idem*, 12). Também Robert Slavin, em 1983, baseado em 46 estudos, e numa segunda revisão em 1996 com base em 99 casos, concluiu que os/as alunos/as obtinham mais sucesso escolar através da aprendizagem cooperativa (*apud* Bessa e Fontaine 2002, 124). Surgiram ainda outros nomes ligados à investigação sobre a aprendizagem cooperativa entre os quais os irmãos Johnson (David e Roger). De facto, Johnson e Johnson, juntamente com Holubec e Roy, publicaram, em 1984, um dos livros pioneiros da aprendizagem cooperativa, intitulado *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, (*apud* Freitas e Freitas 2003, 11 [teoria]).

Todos estes autores, entre outros aqui não mencionados, contribuíram para os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa.

3.2. Características da aprendizagem cooperativa

3.2.1. Diferenças entre o trabalho de grupo tradicional e a aprendizagem cooperativa

Embora não seja fácil distinguir a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional, Hammoud e Ratzki (2009, 10) elaboraram a seguinte tabela para tentar exemplificar algumas dessas diferenças:

Aprendizagem cooperativa	Trabalho de grupo tradicional não estruturado
<ul style="list-style-type: none">▪ Formação controlada de grupos heterogéneos.▪ O/a professor/a esclarece as tarefas e a sequência das atividades através do quadro ou de uma folha de acetato.	<ul style="list-style-type: none">▪ Grupos aleatórios, frequentemente homogéneos.▪ O/a professor/a dá uma tarefa ao grupo sem mais especificações quanto à estrutura.

- Começa sempre com o trabalho individual: refletir sobre a tarefa sozinho/a, depois formar par com o/a colega.
- Cada membro do grupo desempenha um papel e é responsável pelo trabalho no seu grupo. Cria-se assim uma interdependência positiva.
- O/a professor dá um tempo específico para permitir a fase de desenvolvimento do trabalho.
- Para a apresentação o/a professor/a chama, de forma aleatória, um membro do grupo. Todos/as têm de estar preparados/as.
- O/a professor/a e os/as alunos/as dão *feedback*. O grupo reflete sobre o seu trabalho.
- As competências sociais são sistematicamente desenvolvidas. A aprendizagem social e a aprendizagem dos conteúdos são igualmente importantes.
- O grupo discute a tarefa e procura um caminho para a solução.
- Geralmente não há responsabilidade pelo resultado do trabalho dos outros membros do grupo. A interdependência positiva não é um objetivo.
- O tempo para o trabalho de grupo não é estruturado, embora seja definido um limite de tempo global.
- O grupo decide quem apresenta. Normalmente é escolhido o/a melhor aluno/a. Os/as outros/as descansam.
- *Feedback* e reflexão sobre o trabalho no grupo são raros.
- As competências sociais são pressupostas e geralmente não são desenvolvidas de forma consciente.

Como se pode verificar, as diferenças residem principalmente no tipo de grupos (heterogêneos), na forma como se apresentam as tarefas, no trabalho individual durante o trabalho de pares ou grupos, na atribuição de papéis aos elementos do grupo, na existência de uma interdependência positiva entre os elementos do grupo, no tempo específico para a fase de desenvolvimento do trabalho, na apresentação de forma aleatória, na reflexão após o trabalho em conjunto e nas competências sociais desenvolvidas sistematicamente.

3.2.2. Interdependência positiva

A interdependência positiva é o aspeto mais importante da aprendizagem cooperativa, sem ela não haverá cooperação (Johnson, Johnson e Holubec, 1999, *apud* Lopes e Silva, 2009, 16). Segundo Lopes e Silva (*ibidem*) a interdependência positiva “é a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos”. De acordo com Johnson e Johnson (1994, 2) é preciso haver uma “dupla responsabilidade” por parte de cada elemento do grupo (aprender a matéria e assegurar-se de que todos os elementos do grupo também a aprendem) para existir a interdependência positiva. A interdependência positiva acontece quando cada membro do grupo percebe que só chegará ao objetivo final se todos os elementos chegarem.

No entanto, existem casos em que se pode gerar uma “interdependência negativa”, como nos debates (Johnson e Johnson, 1994, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 28). Mesmo com a aprendizagem cooperativa, haverá sempre grupos que perdem e grupos que ganham; ou seja, existe interdependência positiva dentro do grupo mas pode existir interdependência negativa entre as equipas (Freitas e Freitas, 2003, 28 [teoria]).

3.2.3. Interação direta

A interação é o segundo aspeto mais importante da aprendizagem cooperativa. De acordo com Hammoud e Ratzki (2009, 7) a “interação direta” implica que os membros do grupo estejam sentados perto uns dos outros, de forma a conseguirem ver-se e ouvir-se sem esforço. Segundo Lopes e Silva (2009, 18), “enquanto a interdependência positiva cria as condições para que os/as alunos/as trabalhem juntos, é a interação face a face que efetiva as possibilidades de que os/as alunos/as trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns/umas dos/as outros/as e estabeleçam as relações pessoais”.

De acordo com estes autores (*ibidem*), os/as alunos/as devem trabalhar em pequenos grupos (2 a 4 elementos) para que a interação funcione. Também Freitas e Freitas (2003, 29 [teoria]) concordam, afirmando que os grupos “têm de ser suficientemente pequenos para que todos os seus elementos se possam fitar olhos nos olhos, discutir sobre um problema de modo que todos participem”.

3.2.4. Competências sociais

De acordo com Hammoud e Ratzki (2009, 7), as competências sociais envolvidas na aprendizagem cooperativa são formas de interação que favorecem, por exemplo, a

comunicação, a confiança, a capacidade de decisão, cooperação e gestão de conflitos. Lopes e Silva (2009, 34) defendem que estas competências precisam de ser ensinadas e que os/as alunos/as precisam de ser motivados/as a usá-las. Os autores referem algumas competências sociais como as que se seguem: falar num tom baixo, partilhar ideias, ser paciente, saber escutar, ajudar os outros, aceitar as diferenças, tomar decisões, resolver conflitos, comunicar, etc. De acordo com Spencer Kagan (1989, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 33 [teoria]), é aconselhável introduzir uma competência de cada vez, de modo a que os/as alunos/as tenham oportunidade de as treinar e de as sentir como necessárias.

3.2.5. Responsabilidade individual

De acordo com Hammoud e Ratzki (2009, 7), a aprendizagem cooperativa exige que cada elemento do grupo seja responsável pela sua própria aprendizagem, bem como pela dos outros elementos do grupo, se tivermos em conta que todos têm de entender a matéria para conseguir realizar as tarefas, contribuindo ativamente para a conclusão das mesmas. Segundo Lopes e Silva (2009, 17), “a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno/a e os resultados da sua avaliação são transmitidos ao grupo [...] para se determinar quem precisa mais de ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão”.

3.2.6. Avaliação e reflexão

De acordo com Freitas e Freitas (2003, 29 [teoria]), “a responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais”. Assim, o/a professor/a fica a saber se o/a aluno/a se está a esforçar e o quanto contribuiu para o grupo. Também consegue perceber as dificuldades de cada um/a em particular. Segundo Johnson e Johnson (1999, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 29 [teoria]), a avaliação individual pode ser feita de várias formas, como por exemplo as que se seguem:

- Testes individuais;
- Questões orais colocadas aleatoriamente a elementos do grupo;
- Observação sistemática do trabalho dos grupos;
- Atribuição do papel de “verificador da aprendizagem” a um dos elementos do grupo para que se consiga perceber se todos compreenderam a matéria, se são capazes de a explicar, etc.

Johnson e Johnson (1994, 4) referem ainda outras formas de avaliação: observar cada grupo e registar a frequência das contribuições de cada elemento ou fazer com que os/as alunos/as expliquem a matéria uns/umas aos/às outros/as (“simultaneous explaining”).

Para além da avaliação individual, deve existir um momento no final da aula para a avaliação do trabalho em grupo. De acordo com Hammoud *et al.* (2009, 56-57), existem várias formas de avaliar o trabalho de grupo, como as que se seguem:

1. Relógio do desenvolvimento da aprendizagem: o/a professor/a coloca a imagem de um relógio na sala de aula e pede aos/às alunos/as de cada grupo para pensarem individualmente no seu grau de satisfação relativamente aos resultados do grupo. Cada aluno/a cola os ponteiros no relógio, de modo a mostrar se está muito insatisfeito (ponteiro na uma hora), bastante insatisfeito (ponteiro nas 3 horas), mais ou menos satisfeito (ponteiro nas 6 horas), bastante satisfeito (ponteiro nas 9 horas) e muito satisfeito (ponteiro nas 12 horas). As 12 horas mostram o nível máximo de satisfação e a uma hora mostra o nível máximo de insatisfação.
2. Faixas do tempo: o/a professor/a coloca uma faixa de cartão com os símbolos do estado do tempo na sala de aula. Depois de pendurada, cada aluno/a recebe uma mola de madeira onde escreve o seu nome. O/a professor/a pede para cada aluno/a pensar individualmente na forma como o seu grupo trabalhou e colocar a mola na faixa perto do símbolo que corresponde ao seu grau de satisfação: quem colocar a mola perto do sol indica que está muito contente com o resultado do seu grupo, quem colocar perto das nuvens mostra que está muito descontente com o resultado do seu grupo.
3. Questionários: o/a professor/a entrega uma folha com perguntas sobre o trabalho de grupo e os/as alunos/as escolhem a melhor resposta de acordo com o seu grau de satisfação relativamente aos resultados do seu grupo.

No final de cada uma destas tarefas de avaliação, poderá haver um momento de reflexão, sendo uma boa oportunidade para praticar a expressão de opinião, a crítica construtiva, o elogio e/ou a formulação de propostas de melhoramento.

3.2.7. Partilha e apresentação

De acordo com Hammoud *et al.* (2009, 56), no momento da partilha e da apresentação dos resultados do trabalho de grupo, todos os/as alunos/as devem estar preparados, uma vez que os/as alunos/as que apresentam são selecionados de forma aleatória. A

impossibilidade de o próprio grupo escolher quem é responsável pela apresentação do trabalho é um aspeto importante para assegurar que exista a interdependência positiva nas atividades de aprendizagem cooperativa.

Os autores dão as seguintes sugestões para as apresentações:

- Cartazes ou desenhos;
- Apresentações em PowerPoint.

Embora não se trate de um passo obrigatório, convém os/as alunos/as fazerem a partilha de ideias e, se tiverem alguma forma de ilustrar os resultados do seu grupo, melhor. Os/as alunos/as gostam de ver os seus trabalhos expostos e valorizam este tipo de apresentações.

3.3. Implementação das técnicas cooperativas

Para implementar as técnicas cooperativas numa sala de aula é necessário que o/a professor/a promova a formação de equipas. Kagan e Kagan (1994, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 89 [teoria]) esclarecem que preferem usar a palavra “equipa” em vez de “grupo” porque tratando-se de uma equipa vai acabar por criar laços mais fortes do que um grupo. De facto, ao falar de trabalho de grupo no contexto da aprendizagem cooperativa estamos também a falar de um verdadeiro trabalho em equipa.

3.3.1. Duração dos grupos

Existem três tipos de grupos identificados por Johnson, Johnson e Holubec (1998, *apud* Lopes e Silva 2009, 21-22): grupos formais, grupos informais e grupos cooperativos de base. Os grupos mencionados diferem entre si na sua duração. Os grupos formais têm a duração de 1h no mínimo mas podem durar até várias semanas de aulas; os grupos informais têm a duração de alguns minutos no mínimo mas podem durar uma aula inteira; por último, os grupos de base são de longa duração e podem durar até um ano letivo. O/a professor/a tem de adequar as tarefas a cada tipo de grupo que formar durante as aulas ou durante o ano letivo.

De acordo com Lopes e Silva (2009, 54), no início, deve manter-se os mesmos grupos para evitar quebrar o espírito de coesão. É necessário dar tempo aos grupos para construírem a sua própria identidade e para se conhecerem. Por outro lado, Freitas e Freitas (2003, 41 [teoria]) afirmam que os grupos cooperativos não devem ser permanentes, ficando juntos apenas “o tempo suficiente para que o grupo ganhe a sua identidade” (Putnam 1997, *apud* Freitas e Freitas 2003, 42 [teoria]).

3.3.2. Formação dos grupos

Para além de decidir a duração dos grupos, um/a professor/a tem de decidir que critérios quer usar para a sua constituição. De acordo com Hammoud *et al.* (2009, 47), a construção dos grupos pode ser feita ao acaso ou com base em critérios de heterogeneidade ou de interesses.

Há várias maneiras de formar grupos ao acaso. No entanto, quando os/as alunos/as ainda não se sentem confortáveis a trabalhar em grupo, o/a professor/a pode inicialmente formar pares (*idem*, 47). Neste caso, para formar pares ao acaso, os autores referem que o/a professor/a pode começar por formar uma fila ordenada de acordo com datas de aniversário, alfabeto (a começar pela última letra: Z,Y,X,W,V...) ou até mesmo usar os apelidos trocando a ordem (Meyer → Reyem). Depois, pede à primeira e última pessoa dessa fila para formar um par, a segunda e a penúltima formam outro, e assim sucessivamente.

Os autores (*idem*, 47) dão outras ideias para a formação de grupos ao acaso, como distribuir cartas e construir puzzles. No primeiro caso, as cartas são escolhidas dependendo do número de alunos/as e do tamanho de cada grupo, as restantes cartas são retiradas. Cada aluno/a tira uma carta e todos/as os/as que tiverem cartas com o mesmo número ou figura juntam-se em grupo. No caso dos puzzles, o/a professor/a corta, por exemplo, postais ou fotos, em quatro partes (consoante o número de elementos em cada grupo). Depois, baralha as peças cortadas e distribui aos/às alunos/as para que todos/as encontrem os/as colegas que têm as outras partes das suas imagens e, com eles/as, formem um grupo.

Um modo mais simples de constituir grupos ao acaso (*idem*, 47) é através de números: o/a professor/a decide quantos grupos quer constituir dentro da turma (por exemplo, numa turma com 32 alunos/as, serão precisos 8 grupos de 4 elementos cada) e distribui números de 1 a 8 aos/às alunos/as. Depois, todo/as os/as alunos/as com o número 1 encontram-se e formam um grupo (e assim sucessivamente até chegar ao número 8). Os autores aconselham a que, qualquer que seja a forma usada na construção dos grupos, se tenha o cuidado de não usar critérios que possam ofender os/as alunos/as (como a idade, o tamanho, a altura, etc.).

Para a formação de grupos heterogéneos, os autores sugerem (*idem*, 48) o seguinte exemplo para uma turma com 32 alunos/as tendo cada grupo (8 grupos no total) 4 elementos:

1. Escrever o nome de cada aluno/a num cartão;
2. Ordenar de acordo com as notas dos/as alunos/as;

3. Colocar em cima de uma mesa 8 cartões formando a primeira fila;
4. Colocar 8 cartões numa quarta fila e os cartões restantes na segunda e terceira filas.

Após ordenar os/as alunos/as de acordo com o seu rendimento escolar, o/a professor/a deve reorganizar os cartões de acordo com o sexo, as competências sociais, o *background* cultural, pontos fortes e pontos fracos, etc, de modo a que, no final, cada coluna corresponda a um grupo heterogéneo. Para fazer estas mudanças, deverá haver apenas trocas de lugar entre cartões que estejam na mesma fila⁹.

Para a formação dos grupos de interesse, os autores sugerem (*idem*, 48) o jogo dos 4 cantos e os cartões coloridos. No jogo dos 4 cantos, o/a professor/a escolhe 4 temas para os/as alunos/as trabalharem em grupo, correspondendo cada canto da sala a um desses temas. Os/as alunos/as escolhem o seu tema, dirigindo-se a um dos cantos da sala e formando, assim, o seu grupo de interesse. Caso existam muitos/as alunos/as a escolherem o mesmo tema, é necessário subdividir esse grupo. Quanto aos cartões coloridos, o/a professor/a atribui uma cor a um tema ou a uma tarefa. De modo a indicar o grau de dificuldade da tarefa, o/a professor/a poderá dar, por exemplo, a cor azul à tarefa mais fácil, a cor vermelha a uma tarefa de dificuldade média e a cor preta à tarefa mais complexa. Os/as alunos/as escolhem a cor e realizam o seu trabalho individualmente. Depois, procuram um par com a mesma cor para discutir as questões centrais. Após a troca de ideias, juntam-se com outros pares que tenham a mesma cor.

Johnson e Johnson (1999, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 19 [teoria]) afirmam que existem mais vantagens na formação de grupos heterogéneos, uma vez que os/as alunos/as são “expostos a uma variedade de ideias, a múltiplas perspectivas e a diferentes métodos de resolução de problemas”. Freitas e Freitas (*idem*, 39-40) também referem que é a escolha mais indicada, pois quando são os/as próprios/as alunos/as a escolher o grupo onde querem ficar acaba por se ter “grupos de amigos” em vez de “grupos de trabalho”.

3.3.3. Dimensão dos grupos

De acordo com Lopes e Silva (2009, 54-55), é aconselhável formar grupos pequenos, entre 3 a 4 elementos, para dar lugar a uma participação igualitária e para que cada elemento tenha oportunidade de contribuir para a resolução da tarefa. No entanto, Spencer Kagan (1989, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 41 [teoria]) defende que os grupos

⁹ Apesar de no texto estar mencionado que os cartões a serem trocados devem ser os das colunas („vertikalen Reihe”) considera-se que aqui existe um erro, pois faz mais sentido serem os cartões das filas horizontais a serem trocados.

devem ter sempre 4 elementos, pois num grupo de 3 elementos há sempre alguém que fica marginalizado. Ou seja, há tendência para 2 interagirem e alguém ficar de parte.

Durante a implementação das técnicas cooperativas há lugar, também, para a formação de pares e de grupos maiores (com mais de 4 elementos), como poderemos ver na secção 3.4 deste relatório. A decisão sobre a dimensão dos grupos depende de múltiplas variáveis (Johnson e Johnson, 1999, *apud* Freitas e Freitas, 2003, 40 [teoria]), tais como: o tempo para realizar a tarefa (se o/a professor/a tiver pouco tempo, então um grupo mais pequeno será o mais indicado), a experiência dos/as alunos/as em trabalho de grupo (se já conhecem as regras, se há conflitos, etc.), os materiais a utilizar (por exemplo, tesoura, cartolina, etc), os recursos disponíveis dentro da sala de aula (por exemplo, carteiras, cadeiras), etc.

3.3.4. Conhecer os elementos do grupo

Quando se inicia o trabalho em equipa pela primeira vez é necessário que os/as alunos/as tenham oportunidade para se conhecerem. Para não inibir os/as alunos/as e tornar as apresentações formais incómodas, Hammoud *et al.* (2009, 49-50) sugerem que se inicie as apresentações de forma lúdica. Entre os exemplos que referem, incluem-se entrevista de pares/grupo e cartões com nomes.

Para fazer a entrevista, cada aluno/a terá de pensar primeiro nas perguntas que gostaria de colocar ao seu par (por exemplo, ocupação de tempos livres preferida). Depois, as perguntas são recolhidas e escritas numa folha ou acetato, podendo ser agrupadas por temas para serem escolhidas para a entrevista. Outra alternativa seria o/a professor/a dar as perguntas aos/às alunos/as em vez de serem eles a escolhê-las. Após terem sido selecionadas as perguntas, os/as alunos/as escrevem-nas numa folha-modelo própria para a entrevista e entrevistam o seu par. Vão registando as respostas do seu par e respondendo também às perguntas dele/a. No final, cada aluno/a apresenta, no seu grupo, o que descobriu sobre o seu par.

Quanto aos cartões com os nomes, cada aluno/a escreve no meio de uma folha o seu nome e responde a cada uma das 4 questões que se encontram nos cantos dessa mesma folha (*idem*, 49):

a. *Was ist dein Lieblingsmusiker?*

b. *Was isst du am liebsten?*

Andrea

c. *Welches ist dein Lieblingsfach?*

d. *Wohin würdest du am liebsten reisen?*

As perguntas¹⁰ podem não estar na folha, podem ser escritas no quadro ou numa folha de acetato. Cada aluno/a procura um parceiro/a para formar um par e ler as respostas que escrever na sua folha. Depois cada par (aluno/a A e aluno/a B) procura um outro par para apresentar as suas respostas (A apresenta as respostas do B e o B apresenta as respostas do A). Encontrados os dois pares, forma-se eventualmente um grupo. O grupo recebe depois uma tarefa que lhes permite desenvolver a identidade de grupo (decidir o nome do grupo, o logótipo, a canção, etc.). No final, o/a professor/a escolhe um elemento do grupo para que este/a possa apresentar o resultado do trabalho à turma.

3.3.5. Organização da sala de aula

As salas de aula precisam de estar preparadas e equipadas para implementar as técnicas cooperativas durante o trabalho de grupo. Os recursos mínimos, tal como numa sala de aula tradicional, são as cadeiras, carteiras e o quadro. Por isso, torna-se fácil adaptar as técnicas cooperativas a uma sala de aula tradicional.

De acordo com Lopes e Silva (2009, 54), o/a professor/a tem de organizar a sala de aula de forma a que os/as alunos/as consigam movimentar-se facilmente. Para tal, é necessário que o mobiliário seja leve e, se possível, fácil de transportar de um lado para o outro (*ibidem*). É também necessário que os elementos do grupo se consigam sentar de forma a interagirem diretamente uns com os outros. Freitas e Freitas (2003, 43 [teoria]) mencionam ainda que o relógio analógico ou digital é, também, um instrumento importante para o/a professor/a numa sala de aula, pois permite-lhe controlar o tempo durante a realização das atividades cooperativas.

3.3.6. Regras para trabalhar em grupo

É importante ensinar os/as alunos/as a trabalhar em grupo. Para a maior parte dos/as alunos/as, trabalhar em grupo é sinónimo de brincadeira e de muita conversa. De acordo com Lopes e Silva (2009, 55), para que a aprendizagem cooperativa tenha sucesso é necessário que o/a professor/a utilize alguns momentos da sua aula para treinar e estabelecer os comportamentos desejados, como por exemplo o de elogiar, esperar pela sua vez, participar nas decisões, resolver conflitos, etc.

Os autores (*idem*, 64) indicam ainda que, na implementação das técnicas cooperativas, o/a professor/a precisa de circular pela sala e observar a forma como os/as alunos/as

¹⁰ a. “Qual é o teu músico preferido?”; b. “Qual é a tua comida preferida?”; c. “Qual é a tua disciplina preferida?”; d. “Para onde gostarias de viajar?”.

interagem uns/umas com os/as outros/as. Se for necessário, terá de intervir e poderá ter de usar uma “lista de resolução de conflitos”, que deverá incluir as seguintes regras: os/as alunos/as devem ouvir-se uns/umas aos/às outros/as, definir responsabilidades, valorizar as competências dos/as seus/suas colegas, etc. Cada grupo deverá ter uma destas listas para prevenir comportamentos indesejáveis (*idem*, 64) e fazem sugestões para que se consiga estabelecer um “código de cooperação” (*idem*, 57) entre os elementos de cada grupo:

Código de cooperação

- Partilhar a responsabilidade pelo progresso e sucesso do grupo;
- Estar presente e ser pontual em todas as sessões;
- Ser um/a ouvinte ativo/a;
- Mostrar respeito pelos contributos dos/as outros/as colegas;
- Criticar as ideias, não as pessoas;
- Resolver os conflitos de uma forma construtiva;
- Prestar atenção (...);
- Evitar conversas paralelas (...);
- Participar mas não dominar;
- Ser sucinto/a (...).

É preciso ainda acrescentar que a aprendizagem cooperativa envolve um certo “healthy noise” (Kagan e Kagan, 2009, 1 e 4). Este “barulho saudável” significa que os/as alunos/as estão em constante interação, discutem ideias, partilham pontos de vista e opiniões sem prejudicar a aula. É necessário que o/a professor/a consiga controlar o “barulho” ou que seja capaz de o direccionar de uma forma produtiva (*idem*, 4). Um importante aspeto da aprendizagem cooperativa é o facto de ensinar competências sociais (mencionadas na secção 3.2.4 deste relatório) que contribuem para eliminar muitos dos problemas disciplinares (*ibidem*).

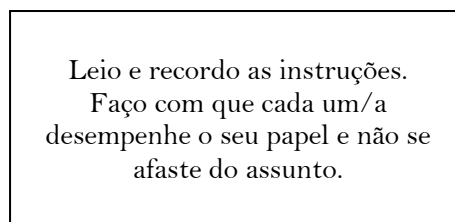
3.3.7. Papéis a desempenhar pelos/as alunos/as

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999, *apud* Lopes e Silva, 2009, 23-24), uma das vantagens da atribuição de papéis é a redução de atitudes passivas ou dominantes por parte dos/as alunos/as dentro dos grupos. Ao atribuir papéis o/a professor/a garante que os/as alunos/as estejam mais concentrados/as nas tarefas e trabalhem em conjunto.

Gaudet *et al.* (1998, *apud* Lopes e Silva, 2009, 24-27) mencionam alguns papéis que podem ser atribuídos aos/às alunos/as, como por exemplo “verificador/a” (verifica a compreensão da tarefa), “facilitador/a” (orienta a execução da tarefa), “harmonizador/a” (previne conflitos), “intermediário/a” (pede ajuda ao/à professor/a depois de consultar os membros do grupo), “guardião/o ou controlador/a do tempo” (certifica-se de que a tarefa é concluída a tempo) e “observador/a” (anota comportamentos e realça os progressos).

Kagan (1994, *apud* Lopes e Silva, 2009, 27), também sugere outros possíveis papéis que os/as alunos/as podem desempenhar dentro do grupo, como por exemplo “capitã/o do silêncio” (controla o barulho), “registador/a” (registra as ideias), “moderador/a” (equilibra a participação)¹¹, “superintendente” (mantém o grupo a trabalhar na tarefa), “elogiador/a” (elogia o trabalho do grupo), etc. De acordo com Hammoud e Ratzki (2009, 12) os/as alunos/as podem ainda ter a função de assegurar que o grupo dispõe dos recursos materiais necessários (“responsável pelo material”).

Lopes e Silva (2009, 28) referem igualmente que é necessário atribuir estes papéis de forma gradual e, inicialmente, deve-se atribuir apenas papéis muito simples. É importante que os/as alunos/as se habituem primeiro a trabalhar em grupo para, posteriormente, introduzir papéis de forma rotativa, permitindo variar as funções desempenhadas por cada um/a. Uma maneira simples de apresentar os papéis aos/às alunos/a poderá ser através de cartões que ilustrem e descrevam cada papel, como o exemplo que se segue (Lopes e Silva, 2009, 31)¹²:



3.3.8. O papel e as responsabilidades do/a professor/a

O/a professor/a tem o papel de organizar e acompanhar a aprendizagem (Hammoud e Ratzki, 2009, 12), que inclui, entre outras, as seguintes responsabilidades (Johnson, Johnson e Smith, 1991, *apud* Lopes e Silva, 2009, 53-55): na fase de pré-implementação, o/a professor/a deve planificar aulas que promovam a interdependência, distribuir tarefas que se adaptem às técnicas cooperativas, estipular o tempo para a realização dessas

¹¹ Os autores usam o termo “porteiro”, mas parece-me mais clara a designação “moderador”.

¹² Os autores usam a imagem de um juiz, por isso foi usada uma imagem alternativa (consultado a 02/09/2013 em http://www.scraggie.co.uk/character_design_gallery14.htm), mantendo o mesmo sentido.

tarefas, preparar instrumentos de avaliação (individual e de grupo), etc. Durante a fase de implementação (*idem*, 64-65), deve controlar comportamentos indesejáveis, intervir para resolver conflitos, ajudar os grupos que precisarem e elogiar o seu trabalho. Na fase de pós-implementação, o/a professor/a deve avaliar o trabalho de grupo e dar *feedback* relativamente à forma como cada grupo trabalhou para que os/as alunos/as possam desenvolver as suas competências sociais (mencionadas na secção 3.2.4) (*idem*, 65-66).

3.4. Aplicação prática nas aulas de Inglês (7º ano) e de Alemão (10º ano)

3.4.1. Técnicas cooperativas

A tabela seguinte mostra as técnicas cooperativas que foram aplicadas por mim, durante o período de estágio, nas aulas de Inglês e de Alemão:

Técnicas cooperativas	Inglês	Alemão
1. “Think–Pair– Share” / „Denken–Austauschen–Vorstellen(-Bewerten)“	X	X
2. “Think–Pair–Square–Share”	X	X
3. “Rally Robin”	X	
4. “Numbered Heads Together”	X	X
5. “Jigsaw” / „Gruppenpuzzle-Expertenrunde”	X	
6. „Satzpuzzle”		X
7. „Textpuzzle”		X
8. „Partnerdiktat”		X
9. „Partner Interview”		X

Passarei, de seguida, a descrever essas técnicas, mencionando primeiro as leituras que fiz sobre cada uma para, depois, explicar como as apliquei e quais os resultados.

1. “Think–Pair–Share” / „Denken–Austauschen–Vorstellen–(Bewerten)“

De acordo com Lopes e Silva (2009,141), esta técnica foi proposta por Lyman e colegas em 1981. A designação em inglês¹³ está de acordo com a tradução de Lopes e Silva (*idem*, 141): “Pensar-Formar Pares-Partilhar”. No entanto, Hammoud *et al.* (2009, 50) sugerem outro verbo para o segundo passo – „austauschen” (“trocar ideias”), bem como para o terceiro passo – “vorstellen” (“apresentar”), referindo que pode ser acrescentado um quarto passo, que é o da avaliação (“bewerten”).

Segundo Hammoud *et al.* (*idem*, 50) esta técnica constitui o princípio básico da estrutura de todas as técnicas de aprendizagem cooperativa. Servirá para “encorajar a participação” e poderá ser usada em “turmas numerosas” (Lopes e Silva, 2009, 141).

¹³ NISE, s/da, “Doing CL – Think-Pair-Share” e “Think, Pair, Share Cooperative Learning Strategy”, s/d.

No primeiro passo (“Pensar”), o/a professor/a formula uma pergunta e escreve-a no quadro, depois os/as alunos/as refletem sobre a pergunta individualmente e registam os seus pensamentos, como forma de ativar o conhecimento prévio (Hammoud *et al.*, 2009, 50). É necessário dar tempo aos/às alunos/as para pensarem sobre a questão – poderá ser entre meio e um minuto (NISE, s/da, “Doing CL - Think-Pair-Share”) ou apenas dez segundos (Lopes e Silva, 2009, 142).

No segundo passo (“Formar Pares/Trocar Ideias”), os/as alunos/as agrupados em pares discutem os seus pensamentos (“Think, Pair, Share Cooperative Learning Strategy”, s/d, 1). Aqui também é importante que seja dado tempo aos/às alunos/as para realizar esta tarefa e que seja suficiente para permitir a discussão e a troca de ideias (*idem*, 1).

No terceiro passo (“Partilhar/Apresentar”) a partilha é feita com a turma toda (Hammoud *et al.*, 50). Por último, no quarto passo (“Avaliar”), que poderá ser acrescentado, o grupo avalia o seu próprio trabalho: o que correu bem, onde residem os problemas e como o trabalho pode ser melhorado (*idem*, 50).

No entanto, existem autores (Lopes e Silva, 2009, 142; Hammoud *et al.*, 2009, 50) que indicam uma variante desta técnica cooperativa (pode ser consultada no ponto 2 desta secção). Hammoud *et al.* (2009, 50), por exemplo, refere, que o/a professor/a deve constituir grupos antes de iniciar a técnica. Depois deve formar os pares dentro dos próprios grupos onde discutem ideias antes da tarefa ser trabalhada em conjunto. E, no fim, os elementos do grupo partilham os resultados do seu trabalho com a turma toda.

Quanto à aplicação prática, na turma de Inglês, por exemplo, num dos temas que me foi proposto (“Natural Phenomena/Disasters”), após ter dado o vocabulário sobre esse tema, entreguei uma ficha onde constava uma pergunta (“What do you think are the most dangerous natural disasters? Explain your reasons.”). Não foi necessário escrever a pergunta no quadro porque o meu objetivo era que todos/as os/as alunos/as registassem as suas ideias na folha para ajudar a estruturar o pensamento. Portanto, neste primeiro passo os/as alunos/as trabalharam individualmente com o tempo sugerido por mim: entre 3 a 5 minutos (seria impossível dar menos tempo, se pensarmos que estruturar o pensamento e escrever em inglês não é tão fácil, para a maior parte dos/as alunos/as, como em português). Pelo que pude observar, a maioria tentou escrever frases completas e alguns/mas apenas fizeram apontamentos. Finalizado o tempo, pedi aos/às alunos/as para formarem par com o/a colega que estava mesmo ao seu lado, por uma questão de economia de tempo. Neste segundo passo, os/as alunos/as discutiram opiniões e trocaram ideias durante 2 a 3 minutos. Pelo que pude observar, os pares interagiram diretamente e não houve conflitos no que diz respeito a pontos de vista diferentes, pelo contrário,

souberam escutar e aceitar as opiniões diferentes das suas. Esta interação fez com que cada aluno/a se sentisse à vontade porque não estava a falar perante toda a turma (o que poderia desencorajar a sua participação).

Quando terminou o tempo do segundo passo, pedi aleatoriamente a alguns/mas alunos/as para partilharem as suas ideias com a turma toda. Observei que a maior parte dos/as alunos/as se sentiram confiantes na participação, e mesmo os que não participavam tanto nas aulas quiseram mostrar o seu ponto de vista relativamente ao tema. Não realizei o quarto passo (“avaliar”), uma vez que os/as alunos/as estavam a trabalhar em pares; penso que no trabalho de grupo faz mais sentido avaliar os resultados do trabalho em conjunto. Uma vez que para além da reflexão sobre o trabalho é necessário fazer a avaliação individual, aqui a avaliação foi feita através da observação direta (ao circular pela sala, fui observando como os pares interagiam e se estavam todos a participar na discussão); caso fosse necessário, também poderia ter pedido aos/às alunos/as para me entregarem a folha e avaliado o que tinham escrito.

Quanto aos/às alunos/as que tinham mais dificuldade, não quiseram partilhar ideias, por isso fui adaptando esta técnica a outro tipo de questões mais simples (preenchimento de espaços, por exemplo) para lhes aumentar a confiança na participação e, de facto, consegui notar alguns resultados positivos.

Nenhum dos autores que foram citados menciona que se deve voltar a registar as novas ideias antes de serem partilhadas (antes do terceiro passo), e eu própria também não o fiz, mas considero agora que teria sido útil para provar a eficácia (principalmente no que diz respeito ao aumento de vocabulário) desta técnica neste relatório.

No caso do Alemão, como se tratava de um nível de iniciação, os/as alunos/as não trocavam ideias, mas comparavam resultados. Por exemplo, após terem resolvido individualmente uma ficha (ver anexo 1) sobre o vocabulário referente ao tema „Tagesablauf”/”Rotina diária” em que tinham de associar as palavras/expressões e frases às imagens, compararam as suas opções com os seus pares (o/a colega que estava sentado/a ao seu lado). Por isso, foi usado nesta turma o verbo „vergleichen” (comparar) em vez de „austauschen” (trocar ideias). Para cada passo também sugeri tempo para resolverem as tarefas: entre 8 a 10 minutos para o primeiro passo (uma vez que tinham 12 frases para associar e escrever em alemão) e 2 minutos para o segundo (foi tempo a mais porque alguns pares começaram a falar sobre outros assuntos). Na altura da partilha perante a turma, alguns pares sentiam-se à vontade para falar alemão, mas a maior parte dos/as alunos/as tinha sempre um certo receio em participar, provavelmente com medo de errar na pronúncia.

Quer na turma de Inglês, quer na turma de Alemão, durante a execução desta técnica não me foi possível observar a interdependência positiva, uma vez que a tarefa não exigia que os/as alunos/as estivessem dependentes uns/umas dos/as outros/as para a terminar. De qualquer forma, poderia ter dado a cada par apenas uma folha na qual teriam de chegar juntos a uma conclusão quanto à resposta, criando assim a necessidade de colaborarem para concluir a tarefa. Quanto a mim, houve responsabilidade individual mesmo sem ter existido interdependência positiva: os/as alunos/as tornaram-se mais ativos na sua aprendizagem, ou seja, responsabilizaram-se por aprender a matéria durante a aula para conseguirem formar a sua própria opinião sobre o assunto e partilhá-la com os/as colegas.

Pude observar ainda que as competências sociais estiveram sempre presentes mesmo sem serem ensinadas: os/as alunos/as foram pacientes, escutaram as ideias dos/as colegas, respeitaram as opiniões uns/umas dos/as outros/as, partilharam o conhecimento, etc.

Na minha opinião, um/a professor/a que queira pôr em prática este tipo de técnicas deve não só fazer algumas leituras sobre o assunto, mas também procurar vídeos¹⁴ (no *YouTube*, por exemplo) para conseguir visualizar exemplos reais de professores/as a aplicar a técnica nas suas aulas.

2. “Think–Pair–Square–Share”

Esta técnica, como já referi, constitui uma variante da técnica acima descrita. Segue os mesmos passos, mas agora é acrescentado um novo passo, o “Square”¹⁵. Este passo implica que os/as alunos/as, antes de partilharem as ideias com toda a turma, troquem ideias num grupo de 4 elementos¹⁶. Nesta fase, um grupo heterogéneo pode ser enriquecedor, uma vez que os seus elementos contribuem com diferentes conhecimentos e capacidades (Hammoud *et al.*, 2009, 50).

Quanto à aplicação prática, no que diz respeito à turma de Inglês, preparei a sala e organizei 7 grupos heterogéneos de 4 elementos cada (28 alunos/as no total). Os grupos foram pensados com a orientadora de Inglês tendo em conta o rendimento escolar de cada um. Ao lecionar o tema “Natural Phenomena/Disasters”, entreguei a cada elemento do grupo uma ficha com vocabulário sobre as principais consequências dos desastres naturais (ver anexo 2). Esta ficha serviria para prevenir dificuldades de compreensão do texto a ler. Pedi aos/às alunos/as para a resolverem individualmente: 6 minutos para associar as 6

¹⁴ No meu caso, para esta técnica, foi-me útil visualizar um vídeo no *YouTube*, consultado a 31/10/1012 em <http://www.youtube.com/watch?v=-9AWNl-A-34>.

¹⁵ NISE, s/db, “Doing CL - Think-Pair-Square” e “Think-Pair-(Square)-Share” (s/d).

¹⁶ NISE, s/db, “Doing CL - Think-Pair-Square” e “Think-Pair-(Square)-Share” (s/d).

palavras às imagens (exercício A) e depois à sua definição correta (exercício B). Ao circular pela sala, notei que alguns/mas alunos/as estavam com dificuldade nalgum vocabulário e, por isso, dei mais tempo para a conclusão da tarefa. Terminado o tempo, pedi aos/às alunos/as para formarem par com o/a colega que estava ao seu lado e confrontarem as suas respostas, procurando verificar se havia diferenças e porquê. Após 2 minutos pedi para os/as alunos/as partilharem as suas respostas com os outros elementos do grupo (“Square”). No entanto, este passo acabou por não ser útil, uma vez que os/as alunos/as ao trabalharem em grupo, acabavam por dialogar com todos os elementos do grupo logo no passo “Pair”, mesmo antes de a professora dizer “Square”. No final, pedi aleatoriamente a alguns elementos do grupo para partilharem as suas respostas, perguntando a outros grupos se tinham uma resposta diferente.

Nesta turma, e de acordo com a forma como apliquei, consegui observar que os/alunos/as interagem diretamente, de forma a conseguirem ver-se e ouvir-se sem dificuldades. Durante esta interação houve algum barulho dentro da sala mas não foi exagerado. As regras estavam no quadro e o comportamento dos grupos foi registado para evitar confusão. Quanto às competências sociais, observei que as ideias foram partilhadas, os/as alunos/as foram pacientes, souberam escutar e respeitar as ideias dos/as seus/suas colegas. Não existiram conflitos. Quanto à interdependência positiva, notei que os elementos do grupo se esforçavam por cooperar uns com os outros de forma a que as respostas estivessem corretas para que, quando fosse feita a chamada aleatória, todos/as estivessem preparados/as. Esta chamada aleatória cria nos elementos do grupo uma responsabilidade individual, fazendo com que se preocupem em ter as coisas “bem feitas” e em ajudar os/as colegas. A avaliação individual foi feita através da observação direta e, para a avaliação de grupo, foi realizado um inquérito no final da aula (ver anexo 3), dado que esta técnica foi aplicada na mesma aula da técnica “Numbered Heads Together” (ver ponto 4).

No que diz respeito à turma de Alemão, preparei a sala para 7 grupos (6 grupos de 4 e 1 grupo de 3 elementos) e, à entrada da sala, distribuí números ao acaso (de 1 a 4). Todos/as os/as alunos/as com o número 1 deveriam juntar-se numa mesa, todos/as os/as alunos/as com o número 2 deveriam juntar-se noutra, e assim sucessivamente. Considero que teria sido mais fácil e teria poupado tempo se tivesse numerado as mesas. Os/as alunos/as também não reagiram bem ao facto de terem de ficar com pessoas diferentes daquelas a que estavam habituados nas outras aulas, havendo, por isso, alunos/as a fazer batota e a trocar números antes de entrarem na sala.

Estando os/as alunos/as todos/as sentados/as, iniciei então a aula com um jogo didático (“Bingo”) para fazer revisão da aula anterior, sobre o conto da tradição oral „Dornröschen”/”A Bela Adormecida”. De seguida, expliquei as instruções, em alemão, através de um Powerpoint com imagens: os/as alunos/as teriam de escrever uma nova versão do conto que tinham aprendido, não esquecendo as sequências „Es war einmal”¹⁷ e „wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute”.¹⁸ Disse-lhes que iriam trabalhar no grupo onde estavam e que haveria um computador por grupo para fazerem as suas apresentações, que poderiam escolher entre PPT, Movie Maker, Voki, Wordle, Prezi, peça de teatro, etc. Expliquei ainda que, para fazerem esta nova versão, teriam primeiro de anotar as suas ideias individualmente numa ficha dada para o efeito:

1. *Mach Notizen und fülle die Tabelle aus.*

<i>Wer?</i>	<i>Wo?</i>	<i>Was?</i>

Dei 5 minutos para os/as alunos/as registarem as suas ideias (“Think”) e entre 2 a 3 minutos para partilharem com o/a colega que estava ao seu lado (“Pair”) e só depois pedi para partilharem com os restantes elementos do grupo (“Square”). No entanto, alguns/mas os/as alunos/as demoraram muito a resolver a tarefa do primeiro passo (“Think”) e houve outros alunos/as que começaram a dialogar com os/as colegas do grupo durante o segundo passo (“Pair”), antecipando o terceiro passo (“Square”).

Pedi para gerirem bem o tempo, uma vez que só teriam aquela aula para escrever e apresentar/contar a sua nova versão do conto. Pelo que pude observar, a maior parte dos grupos estava a interagir diretamente, a cooperar e a seguir as instruções corretamente. Havia um ou outro grupo que não estava a cooperar nem a registar as suas ideias, aproveitando-se assim apenas das ideias de um dos elementos do grupo. No entanto, souberam dividir as tarefas: um/a escrevia, outro/a pensava em formas de apresentação, outro/a procurava imagens, etc. Observei que alguns grupos conseguiram atingir a interdependência positiva e notava-se que estavam muito empenhados em concluir a tarefa antes de terminar a aula. Nesses grupos sentiu-se a responsabilidade individual por parte de cada aluno/a que tentava ajudar os/as colegas e dividir tarefas. Nos grupos em que alguns membros não apresentaram trabalho próprio, aproveitando-se apenas do

¹⁷ Fórmula usada como frase inicial dos contos, a que em português corresponde frequentemente “Era uma vez”.

¹⁸ Fórmula usada como frase final dos contos, a que em português corresponde frequentemente: “E viveram felizes para sempre”.

esforço dos outros, não houve interdependência nem responsabilidade individual (é de louvar, no entanto, o esforço que os outros elementos estavam a fazer). Na altura das apresentações (que os grupos optaram por fazer em PPT e Movie Maker), foi feita a avaliação individual (todos leram uma parte da sua versão do conto), mas também durante a execução da tarefa pude fazer uma observação direta dos grupos.

Os/as alunos/as não conseguiram avaliar o trabalho de grupo nesta aula; no entanto, a orientadora de Alemão disponibilizou o início da aula seguinte para que eles pudessem preencher o inquérito de forma a avaliar/refletir sobre o trabalho de grupo (ver anexo 3), assim como terminar algumas apresentações.

Relativamente ao inquérito (adaptado de Lopes e Silva, 2009, 60), os resultados foram os seguintes¹⁹:

Perguntas do inquérito	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Escutámos as opiniões e as ideias dos outros elementos do grupo.	19	6		
b) Contribuímos com ideias e opiniões.	14	12		
c) Discutimos os nossos pontos de vista.	17	6	4	
d) Expressámos os nossos desacordos de forma adequada.	18	7	1	
e) Conseguimos chegar a um consenso.	19	4		
f) Gerimos o nosso tempo com eficácia.	2	18	5	

O questionário foi elaborado em português, uma vez que era importante que todos/as os/as alunos/as respondessem às perguntas, mesmo os/as que tinham mais dificuldades. Pode-se concluir que os/as alunos/as escutaram as opiniões e as ideias dos elementos do grupo, mas nem sempre contribuíram com as suas próprias ideias e opiniões. Os pontos de vista foram discutidos mas houve, pelo menos, 4 elementos que não tiveram essa oportunidade dentro do seu grupo. Quanto aos desacordos, foram quase sempre expressos de forma adequada, havendo apenas um elemento que sentiu que dentro do seu grupo isso não foi feito de forma adequada. Conseguiram chegar a um consenso mas nem sempre

¹⁹ Relativamente à 1ª pergunta deste relatório, numa turma de Alemão com 27 alunos/as no total, apenas 25 responderam à alínea a), 26 responderam à alínea b), 27 responderam à alínea c), 26 responderam à alínea d), 23 responderam à alínea e), 25 responderam à alínea f). No anexo 4 encontram-se as respostas relativamente à 2ª pergunta deste questionário.

geriram o tempo com eficácia. Uma vez que os/as alunos/as tiveram apenas uma aula de 90 minutos para escrever e apresentar as novas versões do conto popular, sentiram que precisariam de mais tempo para concluir a tarefa.

Como o inquérito foi aplicado na minha última aula de Alemão, não cheguei a mostrar esta tabela aos/às alunos/as, mas teria sido importante para que eles/elas soubessem os aspetos onde precisariam de melhorar da próxima vez que voltassem a trabalhar em grupo.

3. “Rally Robin”

De acordo com o artigo de Kagan (2011, 2), esta técnica funciona da seguinte maneira: o/a professor/a coloca uma questão (pede, por exemplo, aos/às alunos/as para pensarem no maior número de palavras sobre determinado tema), depois os/as alunos/as formam pares e ficam voltados/as uns/umas para os/as outros/as, de forma a interagir face a face. O/a professor/a pede para os/as alunos/as iniciarem a tarefa, mas têm de esperar pela sua vez antes de dizerem as respostas. Por exemplo, o aluno/a “A” diz uma resposta e o/a aluno/a “B” espera que “A” termine para, depois, dizer a sua resposta, e assim sucessivamente até esgotarem as respostas. No final, partilham as respostas com a turma toda. De acordo com o autor, esta técnica oferece vantagens como as que se seguem: promove a participação igualitária (e por isso um estatuto igualitário entre os elementos de cada um dos pares); os/as alunos/as aprendem a esperar pela sua vez; como os/as alunos/as não podem repetir as palavras dos seus colegas, é-lhes exigida uma boa capacidade de compreensão oral; os/as alunos/as interagem uns com os outros; etc.

No meu caso, apliquei esta técnica na turma de Inglês com o tema “Bullying”. Eu queria que os/as alunos/as memorizassem as palavras, por isso procedi da seguinte forma: mostrei um anúncio publicitário que apresentava formas de ultrapassar o “Bullying”²⁰ e pedi para os/as alunos/as prestarem muita atenção às palavras-chave que iam ouvindo (“freedom”, “confidence”, etc.). De seguida, os/as alunos/as formaram par com os/as colegas que estavam ao seu lado e tentaram dizer o máximo de palavras de que se lembravam. Considero que deveria ter organizado a atividade de outro modo, por exemplo, pedindo a cada aluno/a para retirar de um saco uma letra (A ou B) que identificaria qual o elemento do par que daria início ao “Rally”.

À medida que ia circulando pela sala e observando os pares, constatei que havia pares em que apenas um dos elementos participava. Ou seja, os/as alunos/as que tinham mais dificuldades não estavam a participar (por isso a teoria de Spencer Kagan não se revela

²⁰ O vídeo foi consultado a 22/04/2013 em <http://www.youtube.com/watch?v=X8j4Fsko1Ck>.

plenamente eficaz, pois não estão numa “situação de igualdade”). No entanto, quando pedi aos pares para partilharem ideias (dizer as palavras de que se lembravam), reparei que os/as que tinham mais dificuldade se lembravam de algumas das palavras que tinham ouvido dos/as seus/suas colegas (aqui sim, observei vantagens).

Quanto à apresentação, nesta aula, os/as alunos/as tiveram oportunidade de apresentar os seus resultados finais na escola, através de um cartaz “Say ‘No’ To Bullying” que foi afixado perto do bar, com “mãos” recortadas e coladas contendo mensagens “anti-bullying” (ver anexo 5). Nessas “mãos” estavam as palavras que aprenderam e relembrou através do “Rally-Robin”. O material exposto também incluía mensagens pessoais que serviram para avaliar cada aluno/a individualmente.

Apenas apliquei esta técnica na turma de Inglês, mas considero que podia tê-la aplicado na turma de Alemão, principalmente quando se dá muito vocabulário sobre determinado tema. Como apliquei esta técnica apenas no final do ano letivo, não tive oportunidade de a ajustar ao meu último tema de Alemão.

Pelo que pude observar, a interação direta esteve presente em todos os pares (mesmo os/as alunos/as que se sentam sozinhos/as viraram-se para trás para conseguir ver e ouvir o/a seu/sua colega). Quanto à interdependência positiva, de acordo com Kagan (2011, 2) os/as alunos/as não estão à espera que os seus pares não tenham sucesso, muito pelo contrário, apreciam o contributo que têm para dar para, juntos, conseguirem lembrar-se do número máximo de palavras relacionadas com o tópico em questão. Existiu responsabilidade individual porque os/as alunos/as se esforçaram por memorizar as palavras para as poderem partilhar com os/as colegas. Quando os seus pares não os conseguiram acompanhar, foram pacientes e não criaram conflitos. A avaliação individual foi feita através da observação direta e não houve necessidade de fazer uma reflexão sobre o trabalho.

4. “Numbered Heads Together”

Esta técnica proposta por Spencer Kagan (1995, *apud* Lopes e Silva 2009, 91), de facto, tem toda a razão de se chamar assim. A tradução literal de Lopes e Silva (*idem*, 91) indica exatamente o seu objetivo: juntar cabeças, que são numeradas (cada elemento do grupo tem um número, de 1 a 4) com o fim de desenvolverem trabalho conjunto.

Após ter lido o manual de instruções desta técnica, escrito por Spencer Kagan (2008), fiquei a saber que se tratava de um “quiz” e que poderia tornar-se bastante interessante e dinâmico. Por isso mesmo, adaptei-o e fiz um PowerPoint para uma aula de Inglês sobre o tema “Natural Phenomena/Disasters” (ver anexo 6) e um PowerPoint para uma aula de Alemão sobre o tema „Tagesablauf” (ver anexo 6). Apliquei inicialmente na turma de Inglês e, após o sucesso desta, resolvi arriscar e aplicar na turma de Alemão.

No caso do Inglês, formei grupos heterogéneos com a orientadora e organizei a sala de aula consoante o número de grupos (neste caso, 7 grupos de 4 elementos cada). Entreguei a cada grupo números (de 1 a 4) para que os/as alunos/as pudessem escolher o seu próprio número (segui as instruções de Lopes e Silva, 2009, 92).

Expliquei as instruções do “quiz” (Kagan, 2008, 4) através de um PowerPoint com imagens; os/as alunos/as ficaram a saber que, para cada pergunta que lhes iria ser colocada, teriam tempo para pensar individualmente na resposta que estaria mais correta (cerca de meio a um minuto). Kagan (*ibidem*) refere que é necessário que os/as alunos/as de cada grupo escrevam a opção que escolherem num pedaço de papel para depois mostrarem aos/às seus/suas colegas. No entanto, não considerei este passo necessário e por isso não o realizei.

Depois, com a ajuda da imagem de um relógio, disse-lhes que teriam tempo para discutir a opção que tinham escolhido com os restantes elementos do grupo. Assim, ficariam a saber se existiam opiniões contrárias e porquê. Quando aparecesse o número no *slide* (número escolhido aleatoriamente), a pessoa que tivesse esse número em cada um dos grupos teria de se levantar e responder (Kagan, *idem*, 4). Portanto, essa pessoa apresentaria a escolha do grupo. Não diziam todos ao mesmo tempo, obviamente. Dei a indicação aos próprios grupos para responderem, esperando cada um a sua vez. De outra forma seria caótico. Caso as respostas fossem diferentes, cada aluno/a deveria ter tempo para explicar as razões que levaram o grupo a escolher determinada opção.

De acordo com Lopes e Silva (2009, 92), alguns dos objetivos desta técnica são a comunicação (pelo que pude observar, os/as alunos/as comunicaram uns/mas com os/as outros/as de forma a ouvir as opiniões e chegar a um consenso no caso de desacordos), a revisão da matéria (esta aula foi usada para isso mesmo, para rever a matéria que tinha

sido lecionada na aula anterior), escuta ativa (os/as alunos/as escutaram a opinião dos colegas sem criar conflitos), criar interdependência positiva (pelo que pude observar, todos/as cooperaram de forma a que um/a dos/as alunos/as os representasse caso o número dele/a fosse escolhido) e favorecer a responsabilidade individual (pelo que pude observar, os/as alunos/as ajudaram-se mutuamente, mesmo os/as que tinham mais dificuldades sentiram-se confiantes na altura de dar a resposta escolhida pelo seu grupo).

Não achei que tivesse sido uma atividade barulhenta, o barulho que existia dentro da sala de aula não era exagerado (é normal os/as alunos/as estarem um pouco mais agitados/as neste “quiz” que os/as obriga a interagir bastante com os/as colegas); no entanto, as regras da sala de aula foram mencionadas e escritas no quadro antes de iniciar a aula. O comportamento foi registado pelas professoras presentes na sala.

Quanto à avaliação, foi usada uma técnica cooperativa chamada “K-W-L” (“Know-Want-Learn”/“Saber-Querer-Aprender”) descrita no livro de Lopes e Silva (2009, 81). Embora os autores indiquem que a técnica deve ser usada em grupos, eu usei-a como forma de avaliação individual (ver anexo 7). Inicialmente os/as alunos/as escreveram o que sabiam sobre determinado tópico (“Natural Phenomena/Disasters”) antes de o mesmo ser abordado) e o que gostariam de saber sobre ele. Depois recolhi os papéis e dei início à exploração do tópico. Quando terminei, voltei a entregar os papéis e pedi para responderem à última questão: o que tinham aprendido sobre o tópico em questão. Confesso que esperava melhores resultados com esta técnica. Para além de os/as alunos/as não se sentirem à vontade com o tema, também não conseguiram terminar a questão na aula. Por isso, pedi que terminassem em casa. E esse é sempre um grande erro, porque acabam por não entregar ou por se esquecer de onde colocaram a folha. Foi exatamente o que aconteceu; de qualquer forma, consegui recolher ainda alguns exemplos (ver anexo 8). No que diz respeito à avaliação de grupo foi aplicado o inquérito já mencionado no ponto 2.

No caso do Alemão, não organizei grupos heterogéneos. Preparei a sala para 7 grupos de 4 e 1 grupo de 3 elementos (27 alunos no total) e deixei os/as alunos/as sentarem-se como queriam. A forma de implementação desta técnica foi a mesma que na turma de Inglês, mas agora em alemão e com o tema „Tagesablauf”. Apenas com a diferença de que, como havia um grupo com 3 elementos, quem tinha o número três teria de ser também o número quatro (Lopes e Silva, 2009, 92). A outra diferença é que, na turma de Alemão, os/as alunos/as não discutiram em alemão, mas sim em português pelo facto de estarem num nível de iniciação. Para além disso, as opções dadas não exigiam grandes discussões,

tratava-se de verificar se os/as alunos/as já conseguiam associar as imagens das atividades de rotina diária às frases, dando várias opções para o efeito.

Quanto aos objetivos desta técnica acima descritos, foram também observados nesta turma.

5. “Jigsaw” / „Gruppenpuzzle-Expertenrunde”

Esta técnica foi desenvolvida por Elliot Aronson e colegas (1978, *apud* Lopes e Silva 2009, 135). Lopes e Silva traduzem esta técnica como “Método dos Puzzles”, no entanto prefiro a versão de Hammoud *et al.* (2009, 54): „Gruppenpuzzle / Expertenrunde”, ou seja, “Puzzle de grupo / Grupo de peritos”. Considero esta designação mais apropriada porque, no fundo, esclarece os passos desta técnica, que explicarei de seguida.

De acordo com Aronson (s/d), esta técnica é fácil de aplicar, devendo o/a professor seguir passos como estes: dividir a turma em grupos heterogéneos de 5 ou 6 elementos que são designados como grupos de base; escolher um/a aluno/a para ser o líder (poderá ser a pessoa com mais maturidade); dividir o tema da aula em 5 ou 6 subtópicos; cada aluno/a deve estudar individualmente o subtópico que lhe foi destinado dentro dos grupos de base para depois formar um grupo, que será designado como grupo de peritos, com os/as colegas dos outros grupos que se ocuparam do mesmo subtópico; nesse grupo de peritos os/as alunos/as tornam-se *experts* no seu subtópico e, após terminar o tempo para a realização desta tarefa, preparam-se para apresentar o resultado aos/às seus/suas colegas quando voltarem ao grupo de base inicial; o passo final é dar aos/às alunos/as um “quiz” como forma de avaliação individual.

Não estou completamente de acordo com Aronson, pois para mim um grupo não deve ter um líder, porque para haver cooperação é preciso criar uma situação igualitária entre os elementos de cada grupo.

Hammoud *et al.* (2009, 54) esclarecem que, primeiro formam-se os grupos e depois dá-se a cada elemento dentro do grupo uma letra que corresponderá a uma das subtarefas. Pode eventualmente escrever-se uma tarefa central no quadro e, depois, os/as alunos/as recebem uma subtarefa de acordo com a sua letra. Por outro lado, Lopes e Silva (2009, 136) sugerem a realização de um mini-teste após o qual “os grupos com altas classificações recebem recompensas como diplomas e certificados”.

Não estou completamente de acordo com Lopes e Silva, pois não se deve recompensar apenas os grupos “com altas classificações”, uma vez que isso ia criar uma situação de desigualdade perante as outras equipas.

Para uma melhor compreensão desta técnica, veja-se o esquema dos grupos de base e dos grupos de peritos no anexo 9 deste relatório.

Quanto à aplicação prática, apenas apliquei esta técnica na turma de Inglês. Os grupos de base (4 grupos de 7 elementos cada) foram pensados de forma heterogénea (de acordo com o rendimento escolar) e os grupos de peritos (7 grupos de 4 elementos cada) formaram-se ao acaso. A sala foi organizada no único tempo disponível para o efeito (durante o intervalo) conseguindo aperceber-me só na altura de que havia cadeiras e mesas suficientes para os grupos de base, mas não havia cadeiras suficientes para os grupos de peritos, apenas mesas. De qualquer forma, isto não afetou o trabalho dos/as alunos/as, que lidaram bem com a situação.

O tema central era “extreme jobs/extreme looks”. Entreguei a cada grupo de base 7 fichas com números (1 a 7). Em cada uma dessas fichas constavam textos com exemplos de homens/mulheres que tinham profissões de risco (ver um exemplo no anexo 10), e outros/as que tinham uma aparência extravagante. Pedi aos/às alunos/as para lerem cada um o seu texto, em silêncio, sem preencherem a tabela. Após ter dado tempo para a leitura, pedi para todos os/as alunos/as com o texto número 1 formarem um grupo, os/as que tinham o texto número 2 formavam outro e assim sucessivamente. Disse-lhes que tinham de preencher a tabela nesse grupo para se tornarem peritos na sua personagem e conseguirem explicar, quando voltassem ao grupo de base, tudo o que sabiam sobre essa mesma personagem. Considero que nem todos os grupos de peritos funcionaram bem, dado que houve pelo menos um grupo de 3 elementos²¹ que não estava a cooperar. Em alguns grupos de peritos notei que os/as alunos/as com mais dificuldade e outros/as mais tímidos/as na sua participação estavam a partilhar as suas ideias com os/as colegas (quase sempre em inglês) e estavam motivados. A tarefa no grupo de peritos é uma forma de estabelecer a responsabilidade individual: cada aluno/a sente-se responsável por aprender para apresentar os dados de forma correta aos/às seus/suas colegas do grupo de base.

Quando voltaram para os grupos de base, entreguei uma ficha (ver anexo 11) em forma de “graphic organiser” para que cada aluno/a explicasse o que aprendeu sobre a personagem. Este gráfico seria também uma forma de conseguir avaliar os/as alunos/as individualmente e de conseguir a interdependência positiva: os/as alunos/as teriam de ouvir todos os/as seus/suas colegas de forma a completar a informação no gráfico, estando por isso dependentes do seu conhecimento. No entanto, considero que os textos eram demasiado grandes uma vez que os/as alunos/as não conseguiram concluir o

²¹ Um/a aluno/a faltou e não esteve presente nesta aula.

gráfico, não conseguindo por isso avaliá-los de uma forma eficaz e promover a interdependência positiva.

Como se trata de uma técnica mais dinâmica e obriga os/as alunos/as a interagirem diretamente e a movimentarem-se dentro da sala, logo no início da aula foram colocadas no quadro as regras a seguir, havendo um espaço para registar o comportamento de cada equipa. Nesta parte houve trabalho cooperativo entre as professoras presentes na sala de aula: todas registaram no quadro o comportamento dos grupos com o objetivo de diminuir o barulho dentro da sala de aula.

Outro momento importante é o da avaliação do próprio grupo. Para isso foi preparado um questionário (adaptado de Lopes e Silva, 2009, 60) elaborado em português, para que todos/as respondessem às perguntas, mesmo os que tinham mais dificuldades (ver anexo 3). Os resultados da turma de Inglês, após a aplicação da técnica “Jigsaw”, foram os seguintes²²:

Perguntas do inquérito	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
a) Escutámos as opiniões e as ideias dos outros elementos do grupo.	18	1		
b) Contribuímos com ideias e opiniões.	10	8	1	
c) Discutimos os nossos pontos de vista.	11	7	1	
d) Expressámos os nossos desacordos de forma adequada.	5	14		
e) Conseguimos chegar a um consenso.	14	5		
f) Gerimos o nosso tempo com eficácia.	7	11		

Pode-se concluir que a maior parte dos grupos conseguiram escutar as opiniões uns dos outros, mas nem sempre exprimiram os desacordos de forma adequada. No geral, contribuíram quase sempre com ideias e discutiram pontos de vista, apenas dois elementos admitem que não contribuíram e não conseguiram discutir o seu ponto de vista no grupo onde estavam inseridos. A maioria conseguiu, ainda, chegar a um consenso, mas alguns/mas alunos/as apresentaram dificuldade em gerir o seu tempo com eficácia.

²² Relativamente à 1ª pergunta, numa turma com 28 alunos/as, apenas 19 alunos responderam à alínea a), b), c), d) e e), 18 alunos/as responderam à alínea f). De salientar ainda que um/a aluno/a não esteve presente nesta aula. No anexo 12 encontram-se as respostas relativamente à 2ª pergunta do questionário.

Refletindo agora sobre esta avaliação, dou conta de que teria sido importante mostrar esta tabela aos/às alunos/as, para que soubessem os aspetos em que precisariam de melhorar da próxima vez que voltassem a trabalhar em grupo.

6. „Satzpuzzle“

Esta técnica foi-me ensinada pela orientadora de Alemão e apenas a usei nas aulas desta disciplina. Como o próprio nome indica, consiste em recortar frases e transformá-las num puzzle. Tal como as outras, também esta técnica segue os três passos da aprendizagem cooperativa: pensar individualmente, trocar ideias ou comparar resultados (em pares/grupos) e partilhar.

Quanto à aplicação prática, organizei os/as alunos/as em pares e dei a cada par um envelope. Dentro do envelope estavam palavras que os/as alunos/as teriam de juntar para construir frases gramaticalmente corretas e que fizessem sentido (ver anexo 13).

O tema em questão era a rotina diária. Os/as alunos/as já conheciam o vocabulário, que tinha sido dado na aula anterior e, por isso, acabou por servir de exercício de consolidação da matéria. Para a técnica funcionar corretamente é preciso que os/as alunos/as coloquem as peças que estão dentro do envelope em cima da mesa e pensem individualmente em combinar as palavras certas para formarem frases. Após ter sido dado tempo para esta tarefa, trocam ideias com o seu par e começam a formular hipóteses. Assim que tiverem a certeza, registam as suas ideias num pedaço de papel que está, também, dentro do envelope. Esta forma de registo servirá para fazer a avaliação dos pares, para perceber se sabem a matéria ou se ainda têm dificuldades.

No final, escolhi pares aleatoriamente e pedi para partilharem as suas ideias. Existiam pares com frases diferentes porque o exercício estava preparado para isso (ver exemplos no anexo 14). O que nem sempre correu bem foi o primeiro passo, pois os/as alunos/as, como já estavam em pares, nem sempre pensavam individualmente, começavam logo a trocar ideias com os/as colegas, tornando a fase individual muito curta ou inexistente.

De uma forma geral, pelo que pude observar, os pares interagiram diretamente e procuraram cooperar para conseguir chegar ao objetivo final. Tendo como avaliação individual a construção de frases, que depois seria entregue à professora no final da aula, sentiram a responsabilidade individual de fazer as coisas corretamente e de ajudar o/a colega para atingir esse fim. Quanto à interdependência positiva, creio que o facto de serem avaliados pelo seu trabalho em conjunto criou uma dependência entre os pares: “eu preciso de ti” e “tu precisas de mim”. Ou seja, cada um trouxe o seu próprio conhecimento para conseguir realizar a tarefa corretamente. Não houve conflitos.

Esta técnica não foi aplicada na aula de Inglês porque, na minha opinião, é mais aconselhável para níveis de iniciação e não de continuação.

7. „Textpuzzle“

Esta técnica também me foi ensinada pela orientadora de Alemão e, como o próprio nome indica, consiste em recortar um texto e transformá-lo num puzzle. Para funcionar corretamente também tem de seguir os seguintes passos: pensar individualmente, trocar ideias ou comparar resultados (pares/grupos) e partilhar.

Da primeira vez que a usei, os/as alunos/as estavam organizados em grupos ao acaso (sendo uma turma de 27 alunos, existiam 6 grupos de 4 elementos e 1 grupo com 3 elementos). Entreguei a cada grupo um envelope com frases e dei-lhes a tarefa de ordenar as frases de forma a construir um texto coerente. As instruções foram dadas através de um PowerPoint com imagens para que entendessem a tarefa. Teriam então, de tirar as frases do envelope e pensar individualmente na sequência do texto; só depois poderiam trocar ideias com os/as colegas. Mas como estavam a trabalhar em grupo, começaram logo a trocar ideias, como aconteceu na técnica acima descrita.

No final, pedi a todos os grupos para apresentarem as soluções. Como é normal, e tratando-se de um texto longo, acabou por ser uma atividade muito demorada. Deveria ter pedido apenas a alguns grupos para apresentarem e perguntar aos outros se concordavam/discordavam e porquê.

Da segunda vez que apliquei esta técnica, também na aula de Alemão, usei uma estratégia diferente. Em vez de colocar só frases dentro do envelope, coloquei também imagens. Organizei os/as alunos/as em pares e entreguei um envelope a cada par. O tema eram os „Märchen“/“Contos de tradição oral”, e neste caso específico o conto escolhido foi o da „Dornröschen“/“A Bela Adormecida”, dos irmãos Grimm (ver anexo 15). Os/as alunos/as já estavam familiarizados com a história, mas eu queria saber se eles se lembravam da sequência da história em alemão. As imagens estavam organizadas, para facilitar tarefa, pelo que os/as alunos/as teriam apenas de organizar as frases e associá-las às imagens corretas. Para isso, colocaram tudo em cima da mesa e deveriam ter pensado primeiro individualmente na sequência e só depois trocariam ideias com o/a colega, sendo no final escolhidos aleatoriamente alguns pares para apresentarem as suas ideias. No entanto, os/as alunos/as saltaram novamente o primeiro passo (“pensar individualmente”) e começaram logo a trocar ideias com o seu par.

De uma forma geral, existiu interdependência positiva entre os pares, uma vez que precisavam um/a do/a outro/a para concluir a tarefa, ou seja, precisavam do

conhecimento que um/a e outro/a tinha sobre a sequência da história para conseguir executar a tarefa corretamente. Sentiram-se responsáveis pela sua aprendizagem e pela do/a seu/sua colega para atingirem os dois o mesmo objetivo, que era o de acertar na sequência e na associação de imagens. Interagindo diretamente, os pares souberam cooperar, escutar as opiniões contrárias e chegar a um consenso. Não houve conflitos durante esta tarefa. A avaliação individual foi feita através da observação direta.

Esta técnica não foi aplicada na aula de Inglês porque, na minha opinião, é mais aconselhável para níveis de iniciação e não de continuação.

8. „Partnerdiktat“

Esta técnica, como o próprio nome indica, consiste em fazer ditados a um/a colega. Apesar de conhecer a técnica do ditado, não a conhecia enquanto estratégia cooperativa. Mais uma vez, tive conhecimento desta técnica pela minha orientadora de Alemão.

De facto, o ditado traz muitas vantagens no que diz respeito à oralidade (articular e reconhecer palavras em alemão) e à escrita (o/a aluno/a reconhece as palavras e escreve-as). Estando os/as alunos/as num nível de iniciação, é importante que façam muitos ditados para que possam notar o seu progresso, quer a nível oral quer da escrita.

Quanto à aplicação prática, apenas usei esta técnica na turma de Alemão. Distribuí a cada par duas partes de uma folha, com as instruções e a indicação de „Schüler A”/”Aluno A” e „Schüler B”/”Aluno B”. Cada aluno/a tinha uma informação incompleta, para que o/a aluno/a A ditasse a informação que faltava ao/à aluno/a B e vice-versa (ver anexo 16).

Se pensarmos na estrutura “pensar individualmente”, “trocar ideias/comparar resultados” e “partilhar”, quem escreve o ditado está a pensar individualmente na forma como as palavras se escrevem e quem dita está a pensar individualmente na forma como se pronunciam as palavras. Os pares comparam resultados (corrigem os seus próprios erros) ao compararem os textos originais com o que escreveram. No final existe a tarefa da partilha: alguns pares lêem as suas soluções (o que acaba por ser também um momento de avaliação individual). De qualquer forma, as folhas foram recolhidas para que eu pudesse avaliar os/as alunos/as em casa e ver se tinham feito batota ou não (se tinham copiado). Alguns exemplos do trabalho dos/as alunos/as encontram-se no anexo 17 deste relatório.

De uma forma geral, os/as alunos/as precisaram uns/umas dos/as outros/as para concluir a tarefa: uma vez que uns/umas tinham uma parte do texto que os/as outros/as não tinham e vice versa, estabelecendo assim uma relação de interdependência positiva. Os/as alunos/as foram responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela dos/as colegas porque precisavam ambos de ditar a informação correta e de a escrever corretamente para

obterem uma boa avaliação. Na interação direta entre os pares não registei conflitos, mas sim cooperação, paciência para repetir as palavras e para as ouvir.

9. „Partnerinterview“

Esta técnica também me foi ensinada pela orientadora de Alemão e apliquei-as várias vezes ao longo do ano letivo. Como o próprio nome indica, consiste em fazer entrevistas a um/a colega.

Quanto à aplicação prática, apenas a usei nas aulas de Alemão. Por exemplo, após ter lecionado o tema “Schulfächer”/”Disciplinas” organizei os/as alunos/as em pares. Entreguei a cada um/a uma ficha com informação diferente sobre duas personagens e tinham de fazer entrevistas ao/à colega para obter a informação que faltava (ver anexo 18).

O/a aluno/a A, por exemplo, tinha a informação do que a “Claudia” pensava (através de imagens) sobre três das suas disciplinas e teria de encontrar adjetivos para as definir. O aluno B tinha de pensar nas perguntas e entrevistar o/a aluno/a A para, depois, escrever a informação que lhe faltava. Os/as alunos/as, no geral, não fizeram batota e, por isso, conseguiram fazer as perguntas em alemão. Ambos/as os/as alunos/as A e B tiveram a oportunidade de fazer perguntas, de responder e de escrever (no anexo 18 apenas está mencionada uma personagem por uma questão de economia de espaço).

No final, compararam os resultados e apresentaram-nos aos/às restantes colegas de turma. A avaliação foi feita através da observação direta, ao perguntar aleatoriamente aos pares as suas soluções para cada personagem. De um modo geral, os/a alunos/as foram responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela do/a colega, procurando transmitir a informação correta para concluírem a tarefa. O facto de precisarem uns/umas dos/as outros/as fez com que se estabelecesse a interdependência positiva. Durante a interação direta, os pares escutaram as ideias dos colegas e cooperaram. Também aqui não foram registados conflitos.

Conclusão

De acordo com diversos autores, a aplicação das técnicas da aprendizagem cooperativa traz muitas vantagens, entre as quais podemos referir as seguintes (Ted Panitz, 1996; Palmer, Peters e Streetman, 2003, *apud* Lopes e Silva, 2009, 49-51): os/as alunos/as aprendem a criticar ideias, não pessoas; a sua auto-estima melhora e há uma redução da ansiedade na sala de aula; o pensamento crítico é estimulado; os/as alunos/as com mais dificuldades melhoram o seu desempenho (particularmente se forem formados grupos heterogéneos) e consolidam o seu próprio conhecimento (ao explicarem/ensinarem a matéria aos/às colegas); são também proporcionadas formas alternativas de avaliação (observação de grupos); etc. É ainda referido que a aprendizagem cooperativa “é especialmente útil nas aulas de línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes” (*idem*, 51). Segundo Freitas e Freitas (2003, 21 [teoria]), a aprendizagem cooperativa tem ainda obtido resultados positivos no que se refere a problemas disciplinares e absentismo escolar.

Pela minha experiência durante o estágio, que é necessariamente limitada, as principais vantagens das técnicas cooperativas, tendo em conta também as competências sociais, foram as seguintes: partilha e discussão de ideias, respeito pelas ideias dos outros, fomento do pensamento crítico, participação mais confiante (melhoria na auto-estima) e aumento/enriquecimento de vocabulário. A maior desvantagem da aprendizagem cooperativa que pude comprovar deriva de uma incorreta gestão do tempo: se for dado tempo a mais para os/as alunos/as resolverem as tarefas, poderão acabar por falar sobre assuntos não relevantes para a aula.

No que diz respeito à observação de grupos considero-a um instrumento de avaliação importante, mas que deve ser associado a outras formas de avaliação (testes, fichas, etc) para que os/as alunos/as sintam que as aulas não são meramente lúdicas e que precisam de estar concentrados/as para aprender a matéria.

Não considerarei necessário atribuir papéis aos/às alunos/as, uma vez que os alunos/as precisaram de, primeiro, habituar-se a trabalhar em grupos de forma cooperativa. Considero que esses papéis podem ser dados quando os/as alunos/as já se sentem à vontade com as técnicas cooperativas e toda a estrutura que as envolve.

Será também mais vantajoso formar grupos heterogéneos consoante o nível de rendimento escolar, não só por ficarem mais equilibrados, mas porque todos/as os/as alunos/as têm a lucrar na sua aprendizagem se cooperarem. É certo que ajudará muito mais os/as alunos/as que têm dificuldades a superá-las e ajudará os/as mais tímidos/as a

sentirem-se mais à vontade para participar, mas os/as bons/as alunos/as lucram também neste sentido: aprendem a partilhar o conhecimento.

De uma forma geral, a minha experiência mostrou que as salas de aulas tradicionais podem ser facilmente adequadas às técnicas cooperativas. No entanto, técnicas mais complexas como o “Jigsaw”, serão mais difíceis de ser aplicadas por falta de recursos disponíveis (cadeiras essencialmente) e também por falta de espaço (para os/as alunos/as se movimentarem e também para o/a professor/a).

Após as leituras e aplicações práticas que realizei, concluo que muito mais haveria ainda para ser estudado, havendo igualmente muito trabalho a fazer no sentido de procurar simplificar as técnicas cooperativas e todo o trabalho que implicam da parte do/a professor/a. Considero que o maior obstáculo continua a ser a estrutura complexa que as tarefas cooperativas envolvem, nomeadamente no sentido de garantir que criam efetivamente a necessária interdependência positiva entre os membros dos pares ou grupos. Assim, e embora a aprendizagem cooperativa traga, de facto, algumas das vantagens já referidas, ela é uma estratégia de ensino-aprendizagem entre outras que poderão ser usadas nas aulas de língua estrangeira, contribuindo para a variedade de estratégias essenciais para uma aprendizagem bem-sucedida.

Fontes consultadas

Aronson, Elliot (s/d). “Jigsaw Classroom”. *Social Psychology Network*. Consultado a 1 de Outubro de 2012, em <http://www.jigsaw.org/steps.htm>.

Bessa, Nuno e Fontaine, Anne Marie (2002). “A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18: 123-147.

Freitas, Luísa e Freitas, Cândido (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Hammoud, Antje *et al.* (2009). „Die Werkzeugkiste“. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 41: 45-57.

Hammoud, Antje e Ratzki, Anne (2009). „Was ist Kooperatives Lernen“. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 41: 5-13.

Johnson, Roger T. e Johnson, David W. (2009/1994). “An Overview of Cooperative Learning”. *Cooperative Learning Institute*. Consultado a 15 de Dezembro de 2012, em http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf.

Kagan, Spencer (2008). “Numbered Heads Together – The Quiz Show Review Game (User’s Manual)”. *KaganOnline*. Consultado a 27 de Dezembro de 2012, em http://www.kaganonline.com/catalog/ENH/NumberedHeadsTogether_Users_Manual.pdf.

Kagan, Spencer e Kagan, Miguel (2009). “Kagan Cooperative Learning”. *Kagan Online Magazine*. Consultado a 23 de Agosto de 2013, em http://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/309/Cooperative-Learning-Frequent-Questions.

Kagan, Spencer (2011). “Why Call on Just One When We Can Call on Everyone?”. *Kagan Online Magazine*. Consultado a 22 de Abril de 2013, em http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/303/Why-Call-on-Just-One-When-We-Can-Call-on-Everyone?.

Lopes, José e Silva, Helena (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.

NISE – National Institute for Science Education (s/da). “Doing CL - Think-Pair-Share”. *Wisconsin Institute for Education Research*. Consultado a 15 de Dezembro de 2012, em <http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/thinkps.htm>.

NISE – National Institute for Science Education (s/db). “Doing CL - Think-Pair-Square”. *Wisconsin Institute for Education Research*. Consultado a 28 de Dezembro de 2012, em <http://www.wcer.wisc.edu/archive/cl1/cl/doingcl/thinksq.htm>.

“Think, Pair, Share Cooperative Learning Strategy” (s/d). *TeacherVision*. Consultado a 31 de Outubro de 2012, em <http://www.teachervision.fen.com/group-work/cooperative-learning/48547.html>.

“Think-Pair-(Square)-Share” (s/d). *Kooperatives Lernen*. Consultado a 28 de Dezembro de 2012, em http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000423.

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de uma ficha para a técnica cooperativa „Denken-Austauschen-Vorstellen (-Bewerten)“.

der Tagesablauf





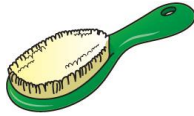







Arbeitsblatt Nr. _____

Datum _____

1. Betitle die Bilder und bilde Sätze wie im Beispiel.

1. in die Schule gehen 2. frühstücken 3. mit dem Moped fahren
4. sich anziehen 5. ~~aufwachen~~ 6. duschen 7. sich kämmen 8. aufstehen
9. ins Bad gehen 10. den Rucksack packen 11. die Zähne putzen 12. in die Küche gehen

- a. ~~Ich wache auf~~ b. Ich gehe ins Bad. c. Ich putze die Zähne.
d. Ich gehe in die Schule. e. Ich dusche. f. Ich ziehe mich an. g. Ich frühstücke.
h. Ich gehe in die Küche. i. Ich kämme mich. j. Ich stehe auf. k. Ich fahre mit dem Moped.
l. Ich packe meinen Rucksack.

		
<p>1. <i>aufwachen</i> Ich wache auf.</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
		
<p>4.</p>	<p>5.</p>	<p>6.</p>
		
<p>7.</p>	<p>8.</p>	<p>9.</p>
		
<p>10.</p>	<p>11.</p>	<p>12.</p>

Anexo 2 – Exemplo de uma ficha para aplicar a técnica cooperativa “Think-Pair-Square-Share”.

Natural disasters: consequences

1. A- Match the words in the box with the pictures.

a. Homeless b. Poverty c. Devastation d. Casualties e. Famine f. Disease





B - Match the words on the left with their definition on the right.

1. Homeless

2. Devastation

3. Casualties

4. Poverty

5. Famine

6. Disease

a. an event that results in total destruction.

b. illness or sickness in general.

c. the condition of being without adequate clothes, food, etc.

d. people who don't have a home to live in.; sometimes they live in cardboard boxes.

e. an accident, involving injury or loss of life.

f. a severe shortage of food.

Anexo 3 – Exemplo de um inquérito para avaliar o trabalho de grupo.

Reflexão sobre o trabalho de grupo

Nome do/a aluno/a: _____ Data: _____

1. Pensa na maneira como o teu grupo executou as tarefas. Assinala a resposta adequada de acordo com a escala proposta.

Hoje, no nosso grupo...

- a. Escutámos as opiniões e as ideias dos outros elementos do grupo.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

- b. Contribuímos com ideias e opiniões.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

- c. Discutimos os nossos pontos de vista.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

- d. Expressámos os nossos desacordos de forma adequada.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

- e. Conseguimos chegar a um consenso.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

- f. Gerimos o nosso tempo com eficácia.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

2. Assinala com um X a opção que corresponde à tua aprendizagem e explica as tuas razões.

- ❖ Sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo.

<input type="checkbox"/>

- ❖ Sinto que aprendo mais se trabalhar sozinho/a.

<input type="checkbox"/>

Anexo 4 – Resultados da avaliação do trabalho de grupo na turma de Alemão (resposta à 2ª pergunta do questionário do anexo 3).

Trabalho em grupo	Trabalho individual
<p>“Eu sinto que compreendo mais a matéria trabalhando em conjunto pois, assim, podemos tirar as nossas dúvidas, partilhando opiniões, pontos de vista e discutir os assuntos da aula.”</p> <p>“Sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo, mas se for num grupo constituído por nós, pois ficamos mais à vontade e, normalmente, essas pessoas partilham a mesma opinião. Mas, tirando isso, trabalhar em grupo torna-se mais produtivo, pois todos os elementos do grupo sabem qualquer coisa que o outro não sabe.”</p> <p>“Em grupo aprendo mais porque trocamos ideias, se um não sabe o outro poderá saber.”</p> <p>“Em grupo aprende-se mais porque podemos trocar ideias em relação à matéria em estudo e, assim, as pequenas dúvidas que existem são facilmente esclarecidas.”</p> <p>“Na minha opinião, sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo, porque assim podemos trocar ideias com os elementos do grupo; a aula torna-se mais “divertida” e sentimo-nos mais à vontade.”</p>	<p>“É um bocado mais difícil trabalhar em grupo, quando o tempo é apertado (...).”</p> <p>“Eu acho que aprendo mais quando trabalho sozinha, pois concentro-me mais facilmente e tenho um ritmo específico para fazer as atividades. Eu prefiro trabalhar com pessoas com quem me dou bem e conheço a forma como elas trabalham.”</p> <p>“Porque há muito barulho e não dá para raciocinar.”</p> <p>“Porque existem menos distrações, não estamos dependentes dos outros e somos mais autónomos.”</p> <p>“Eu acho que aprendo mais se trabalhar sozinha, pois sozinha prossigo da maneira que eu quero e não tenho que respeitar a opinião dos outros, pois quero fazer o trabalho à minha maneira. Também prefiro trabalhar com pessoas com quem me dou bem e já conheço.”</p> <p>“Porque se for trabalho de grupo fazemos menos, uma vez que as tarefas são distribuídas por todos os elementos do grupo e, se for sozinho/a trabalhamos mais e conseguimos ver onde temos mais</p>

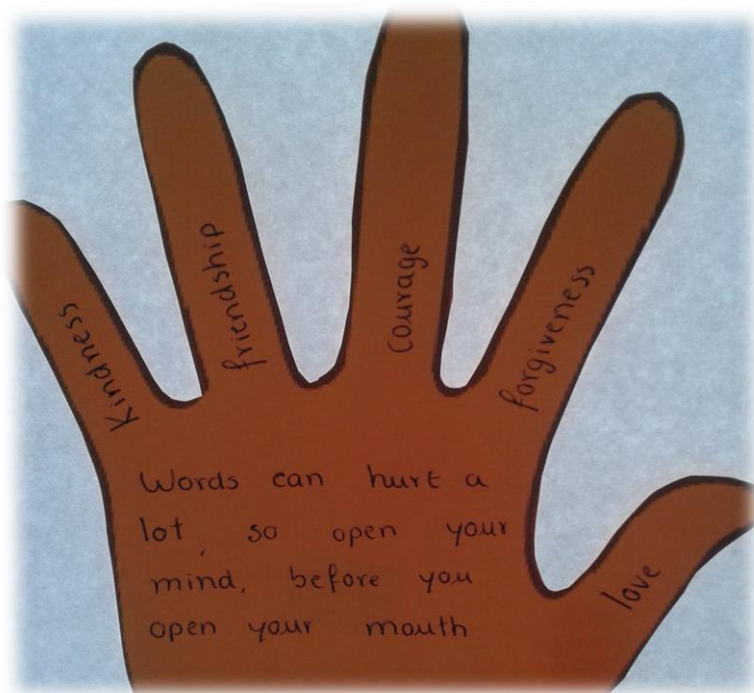
<p>“Na minha opinião, aprendo mais ao trabalhar em grupo, mas podíamos ter trabalhado todos mais.”</p> <p>“Porque ajudamo-nos uns aos outros e colocamos dúvidas.”</p> <p>“Porque nos ajudamos uns aos outros, ajudando assim a superar as dúvidas mais facilmente.”</p> <p>“Sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo, pois, muitas vezes, os nossos colegas conseguem explicar algumas dúvidas que podemos ter e não há tanta “pressão”. Trocamos ideias, ouvimos as opiniões de todos os membros do grupo e estabelecemos fortes ligações.”</p> <p>“Ao trabalharmos em grupo debatemos assuntos que reforçam a nossa aprendizagem.”</p> <p>“Aprendo mais ao trabalhar em grupo, pois aprendo com os outros e eles ajudam-me sempre.”</p> <p>“Foi um trabalho interessante no qual superámos algumas dificuldades. Causou incentivo na leção do tema (...)”</p> <p>“Porque acho que é mais fácil para tirar dúvidas e é mais rápido para realizar as</p>	<p>dificuldades.”</p> <p>“Porque quando estou em grupo distraio-me mais e, às vezes, em grupos mais fracos faço quase tudo.”</p>
---	--

<p>tarefas dadas. Para além disso, as aulas tornam-se mais divertidas e ficam com melhor ambiente.”</p> <p>“Realizando este trabalho, pudémos resolver algumas dúvidas. Preferia que os grupos fossem escolhidos por cada um, pois assim seria mais fácil realizar o trabalho (...).”</p> <p>“Porque quando não percebo alguma coisa os elementos do grupo explicam.”</p> <p>“Porque podemos expôr as nossas ideias com os outros colegas, tirar algumas dúvidas e o ambiente fica mais animado entre os alunos.”</p> <p>“Trabalhando em grupo, aprendemos mais porque ajudamo-nos mutuamente, partilhando as nossas opiniões.”</p> <p>“Penso que aprendo mais em grupo, pois mais do que uma pessoa pensam melhor do que se fosse só uma. Todos tentam desempenhar o trabalho o melhor possível, ou seja, há uma maior concentração na realização do trabalho. Por estes motivos e aspetos, penso que é melhor trabalhar em grupo do que trabalhar individualmente.”</p>	
---	--

Anexo 5 – Cartaz *anti-bullying* realizado pelos/as alunos/as de Inglês.




Exemplo das mensagens *anti-bullying* escritas pelos/as alunos/as:




Anexo 6 – Exemplo da técnica cooperativa “Numbered Heads Together”.

Inglês (7º ano)


Natural disasters



4. What natural disaster releases ash, gas and lava destroying entire cities?

a. Drought 


b. Lightning

c. Volcanic eruption 


d. Flood

1

5. _____ are caused by lack of rain over a long period of time.

a. Hurricanes 


b. Avalanches

c. Droughts 


d. Floods

4

7. “_____ Katrina” was the second strongest natural disaster to hit the USA in 2005.

a. Tsunami 

b. Tornado


c. Hurricane 

d. Volcano

1

Alemão (10º ano)

der Tagesablauf




QUIZ

Regeln:

1. Die Lehrerin stellt eine Frage und nennt eine Zahl (1, 2, 3, 4);

2. Der Schüler/die Schülerin mit dieser Zahl sollen aufstehen, um die Antwort zu geben (Option A, B, C, D).





1. Ich ____ um 6.00 Uhr ____.

a. ...wache... auf.

b. ...stehe...auf.

c. ...schlafe...weiter.

d. ...ziehe mich...an.

4



3. Ich ...

a. ...gehe in die Küche.

b. ...gehe ins Bad.

c. ...gehe in die Schule.

d. ...gehe ins Schlafzimmer.

3

Anexo 7 - Exemplo da técnica cooperativa “K-W-L” como estratégia de avaliação individual.

Name: _____ Date: _____

Natural disasters

1. *What I know about natural disasters:*

I know a lot about natural disasters ☺

For example:

I don't know anything about it ☹ but I want to learn more!

2. *What I want to know about natural disasters:*

3. *What I learnt about natural disasters:*

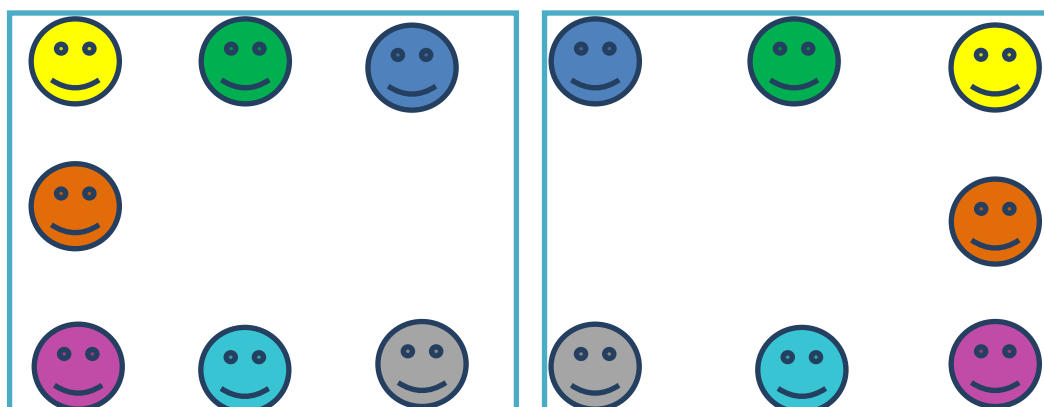
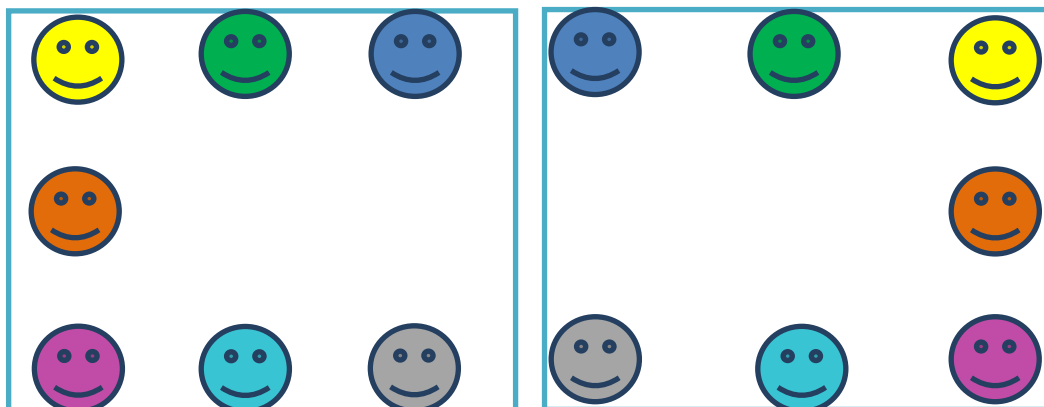
Good work ☺

Anexo 8 – Alguns resultados da técnica cooperativa “Know-Want-Learn”.

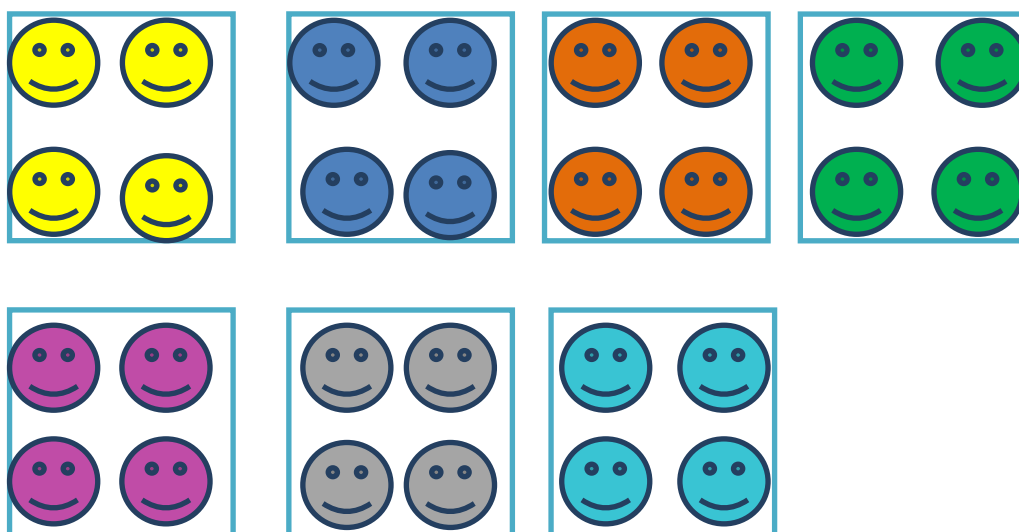
Aluno/a	Questão número 1	Questão número 2	Questão número 3
1	não respondeu	“I want to know a lot about natural disasters. I want to know why they happen.”	“I learnt a lot about natural disasters and their consequences (...)”
2	“I don’t know a lot! I only know some facts about it. I know a lot of types of natural disasters like: tsunami, tornado, lightning, storm (...)”	“I would like to know what the causes of natural disasters are (...) how can we protect from these natural disasters.”	“I learnt that it can cause a lot of bad things, like destruction and devastation (...)”
3	“I know about tornadoes, storms...”	“I want to know how they happen (...)why they happen(...)”	“Now, I know how many natural disasters exist, what precautions can we take, why they happen, what are the most dangerous (...) the things I need to survive.”
4	não respondeu	“I want to know how to say their names in English (...) why they happen.”	“(…) some natural disasters are: avalanche, tsunami, tornado, earthquake, drought, hurricane, flood and volcanic eruption. I also learnt some consequences: homeless, poverty, devastation, casualties, famine and disease.”

Anexo 9 - Esquema de trabalho para a técnica cooperativa “Jigsaw”.

GRUPOS DE BASE (turma com 28 alunos)



GRUPOS DE PERITOS



Anexo 10 – Exemplo de um texto para ser trabalhado nos grupos de base/grupos de peritos durante a técnica cooperativa “Jigsaw”.

Name: _____ Date: _____

1. Read the text.



I have an extreme job and I love it! It's exciting but also dangerous. Let me tell you all about it...

My name is Garrett Mcnamara and I'm 45 years old. I'm a professional surfer. Some people do it for fun and I do it for a living.



You probably know me. I'm the big wave rider who surfed the biggest wave ever in Nazaré, Portugal. I'm in the Guinness World Records.



My job requires a high level of training to keep my body in the best shape. My day starts at six in the morning because I have to practise hard and I must be fit before the competitions. Each wave is different but I must be patient and wait for the “big wave”. When the wave is big, it's very exciting!



In my job, injuries are very common and shark attacks can happen. I have to stay calm and think fast. A good decision can save my life. When I come out of the wave, I feel lucky I'm still alive!

Anyway, I'm the sort of person who isn't afraid of danger situations. I'm brave and daring. I must say I'm very good at surfing and I think that my job is the best and the most dangerous of all!

By Anabela Jordão

2. Fill in the table with the information from the text.




Name/age:	
Occupation/Job:	
Extreme sport:	
Qualities:	
Likes/Habits:	
Risk/Danger:	

Anexo 11 - Exemplo de um “graphic organiser” como estratégia de avaliação individual.

Extreme Jobs/ Extreme Looks

Name of the student: Date:

1. Fill in the table.

<i>Extreme Jobs/Sports</i>	<i>Information</i>
	<p>Name/age: Garrett Mcnamara /</p> <p>Extreme Job:</p> <p>Extreme Sport:</p> <p>Qualities:</p> <p>Likes/Habits:</p> <p>Risk/Danger:</p>
	<p>Name/age: Valentino Rossi /</p> <p>Extreme Job:</p> <p>Extreme Sport:</p> <p>Qualities:</p> <p>Likes/Habits:</p> <p>Risk/Danger:</p>
<i>Extreme Looks</i>	<i>Information</i>
	<p>Name/age: Rick Genest /</p> <p>Occupation/Job:</p> <p>Extreme Look:</p> <p>Qualities:</p> <p>Likes/Habits:</p>

Anexo 12 – Avaliação do trabalho de grupo na turma de Inglês (resposta à 2ª pergunta do questionário do anexo 3).

Trabalho em grupo	Trabalho individual
<p>“Gosto mais de trabalhar em grupo, mas em grupos pequenos.”</p>	<p>“Eu prefiro trabalhar sozinha pois não me desconcentro e consigo perceber melhor a matéria, se estivesse em grupo não iria aprender nada, só me iria desconcentrar.”</p>
<p>“Sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo pois podemos discutir as nossas ideias e eu acho que ao fazermos isso percebemos melhor a matéria e as ideias dos outros.”</p>	<p>“Porque nesta turma quase todos os meus colegas são faladores, logo eu nunca estou atento. Prefiro aprender sozinho porque gosto de aprender Inglês e quero estar atento nas aulas.”</p>
<p>“Gosto mais de trabalhar em grupo porque quando eu não sei alguma coisa há sempre alguém que me diz. E depois podemos esclarecer dúvidas uns com os outros e também partilhar ideias.”</p>	<p>“Para além de gostar de trabalhar em grupo, penso que para mim será melhor trabalhar sozinha pois num grupo há mais probabilidade de existir barulho ou distrações, mesmo tendo em conta as regras, às vezes escapa, por isso prefiro trabalhar sozinha, sinto que assim tenho mais concentração e tenho melhor aproveitamento.”</p>
<p>“Porque aprendemos mais uns com os outros.”</p>	<p>“Eu sinto que aprendo mais se trabalhar sozinha porque não falo tanto e estou mais concentrada.”</p>
<p>“Conseguimos trabalhar de forma ordenada e conseguimos estar mais atentos logo aprendemos mais.”</p>	<p>“Sinto que aprendo mais a trabalhar sozinha pois assim não me distraio. Também não gosto de depender dos outros.”</p>
<p>“Se nós não soubermos uma coisa, as outras pessoas podem saber.”</p>	
<p>“Sinto que aprendo mais se trabalhar em grupo pois assim se tivermos alguma dificuldade nalgum exercício/palavras os colegas do grupo poderão ajudar.”</p>	
<p>“Sinto que aprendo mais se trabalhar em</p>	<p>“Eu sinto que aprendo mais se trabalhar</p>


<p>grupo porque como cada pessoa tem uma opinião diferente e como há pessoas mais enriquecedoras do que outras, ao comunicarmos com essas pessoas ficamos a saber um pouco mais sobre diversos temas. E nós próprios também poderemos enriquecer o saber das outras pessoas, discutindo civilizadamente os nossos aspetos”.</p> <p>“Porque sinto-me mais “à vontade” para discutir opiniões com os colegas do que com as professoras.”</p> <p>“Porque quando erro tenho alguém para me apoiar.”</p> <p>“Sinto que aprendo mais ao trabalhar em grupo porque posso esclarecer melhor as minhas dúvidas. Apesar de, por vezes, perdermos um pouco de tempo, penso que é mais interessante trabalhar em grupo pois aprendemos uns com os outros.”</p> <p>“Porque discutimos as nossas ideias uns com os outros.”</p>	<p>sozinha porque assim concentro-me mais e falo menos. Também porque assim trabalho melhor e faço as coisas mais rapidamente, enquanto que quando trabalho em grupo é exatamente ao contrário.”</p> <p>“ Sinto que aprendo mais sozinho pois assim não há tantas pessoas ao pé de mim e assim não falo com as pessoas.”</p> <p>“Eu acho que aprendo melhor sozinho porque quando trabalho em grupo, às vezes, tenho que explicar os exercícios.”</p>
---	---

Anexo 13 - Exemplo da técnica cooperativa „Satzpuzzle“.

Satzpuzzle



Ich	wache	um	sechs	Uhr	
auf	.	Um	sieben	Uhr	stehe
ich	auf	.	Ich	ziehe	mich
an	.	Ich	kämme	mich	.
Ich	frühstücke:	ich	esse	ein	
Brötchen	und	trinke	Milch	.	

Satzpuzzle Spiel 

Bilde Sätze.

1-

2-

3-

4-

5-

Name:
Schüler A _____
Schüler B _____

Anexo 14 – Alguns resultados da técnica cooperativa „Satzpuzzle“.

1. „Um ~~sieben~~ [sechs] Uhr wache ich auf.“
2. „Ich stehe auf.“
3. „Ich kämme mich um ~~sechs~~ [sieben] Uhr.“
4. „Ich ziehe mich an.“
5. „Ich frühstücke: ich trinke Milch und esse ein Brötchen.“

1. „Ich wache um sechs Uhr auf.“
2. „Um sieben Uhr stehe ich auf.“
3. „Ich kämme mich.“
4. „Ich ziehe mich an.“
5. „Ich frühstücke: ich trinke Milch und esse ein Brötchen.“

1. „Um sechs Uhr wache ich auf.“
2. „Ich stehe um sieben Uhr auf.“
3. „Ich kämme mich.“
4. „Ich ziehe mich an.“
5. „Ich frühstücke: ich trinke Milch und esse ein Brötchen.“

1. „Ich wache um ~~sieben~~ [sechs] Uhr auf.“
2. „Um ~~sechs~~ [sieben] Uhr stehe ich auf.“
3. „Ich kämme mich.“
4. „Ich ziehe mich an.“
5. „Ich frühstücke: ich trinke Milch und esse ein Brötchen.“

Anexo 15 – Exemplo da técnica cooperativa „Textpuzzle”.

Es war einmal... Dornröschen.
Dornröschen ist eine Prinzessin.
Sie ist jung, klein und hübsch.
Sie ist sehr freundlich.

F

Die Prinzessin wohnt mit ihren Eltern in einem Schloss. Das Schloss ist groß und hat einen Garten mit Rosen.

E

Eines Tages spielt Dornröschen im Schloss. Die Prinzessin hat Geburtstag: sie wird 15 Jahre alt.

H

Sie geht in einen Turm. Sie trifft eine Frau mit einer Spindel. Die Frau ist eine Hexe. Sie ist sehr böse und unfreundlich, aber sie schenkt Dornröschen eine Spindel.

B

Die Prinzessin bekommt eine Spindel als Geburtstagsgeschenk. Sie sticht sich in den Finger. Sie schläft sofort ein. Sie schläft 100 Jahre.

I

Die Rosen wachsen und wachsen um das Schloss herum. Sie haben Dornen. Die Dornen sind groß und scharf.

G

Niemand geht ins Schloss. Aber eines Tages kommt ein Prinz. Der Prinz ist jung, mittelgroß und gut aussehend. Er hat keine Angst und geht ins Schloss.

A

Dornröschen verliebt sich in den Prinzen. Es gibt ein Hochzeitsfest. Der Prinz heiratet Dornröschen.

C

...Wer ist das Mädchen im Turm?... Eine Prinzessin?!... Sie ist so schön und schläft so ruhig. Der Prinz küsst sie und sie wacht auf.

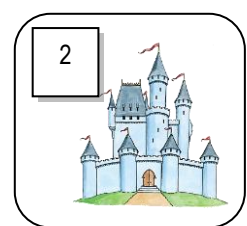
J

AUFGABE: Was passt zusammen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sie sind noch heute sehr glücklich und haben viele schöne Kinder. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

D



Anexo 16 - Exemplo da técnica cooperativa „Partnerdiktat“.

Partnerdiktat

SCHÜLER A / Name : _____

1.1- Diktire deinem Partner/deiner Partnerin folgenden Text.

1.2 - Schreib den Text, den dein Partner/deine Partnerin dir diktiert.



Hallo! Mein Name ist Erika und ich bin 17 Jahre alt. Ich bin Schülerin. Ich stehe um 6.00 Uhr auf und gehe ins Bad. Ich dusche, kämme mich und ziehe mich an.

.....
.....
.....
.....

1.3 – Vergleich den Text, den dein Partner/deine Partnerin dir diktiert.

Fehler:	
---------	--



Partnerdiktat

SCHÜLER B / Name : _____

1.1- Diktire deinem Partner/deiner Partnerin folgenden Text.

1.2 - Schreib den Text, den dein Partner/deine Partnerin dir diktiert.



.....
.....
.....
.....
.....
Ich gehe in die Küche. Um 7.00 Uhr frühstücke ich. Ich trinke Milch oder Kaffee. Ich putze die Zähne und packe meinen Rucksack. Dann fahre ich mit dem Bus zur Schule.

1.3 – Vergleich den Text, den dein Partner/deine Partnerin dir diktiert.

Fehler:	
---------	--

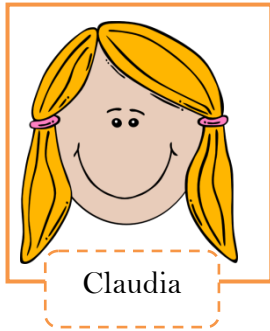
Anexo 17 – Alguns resultados da técnica cooperativa „Partnerdiktat”.

Aluno A	Aluno B
<p>„Hallo! Mein name [Name] ist Erika [und ich bin] 17 Jahre alt. Ich bin Schülerin. Ich stehe um 6 Uhr auf und geh [gehe] ins Bad. Ich duche [dusche], Kämme [kämme] mich und ziehe mich an.“</p>	<p>„Ich gehe in die Küsch [Küche]. Um 7 Uhr frühstrücke [frühstücke] ich. Ich trinke Milch oder Kaffee. Ich putze [die] zähne [Zähne] und packe meinen Rucksack. Dann fahre ich mit dem Bus zur Schul [Schule].“</p>
<p>„Hallo! Mein Name ist Erika und ich bin 17 Jahre alt. Ich bin Schülerin. Ich stehe um 6 Uhr auf und gehe ins Bad. Ich dusche, kämme mich und zhe [ziehe] mich an.“</p>	<p>„Ich gehe in die Küchen [Küche]. Um sieben Uhr frühstücke ich. Ich trinke Milch oder Kaffee. Ich putze die Zähne und packe meinen Rucksack. Dann fahre ich mit dem Bus zur Schule.“</p>
<p>„Hallo! Mein Name ist Erika und ich bin 17 Jahre alt. Ich bin Schülerin. Ich stehe am [um] 6 Uhr auf und gehe ins Bad. Ich dusche, kämme mich und ziehe mich an.“</p>	<p>„Ich gehe [in] die Küche. Um 7 Uhr frütastücke [frühstücke] ich. Ich trinke Milch oder Kaffe [Kaffee]. Ich putze die Zähne und packe meinen Rucksack. Dann fahre ich mit dem Bus zur Schule.“</p>
<p>„Hallo! Mein Name ist Erika und ich bin 17 Jahre alt. Ich bin Schülerin. Ich stehe um 6 Uhr auf und gehe ins Bad. Ich dusche, kämme mich und ziehe mich an.“</p>	<p>„ Ich gehe in die Küche. Um 7 Uhr frühstücke ich. Ich trinke Milch oder Kaffee. Ich putze die Zähne und packe meinen Rucksack. Danne [Dann] fahre ich mit dem Bus zur Schule.“</p>

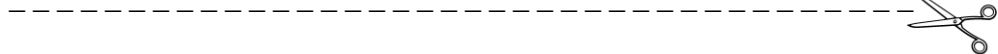
Anexo 18 - Exemplo da técnica cooperativa „Partnerinterview“.

Schüler A

Claudias Meinung über die Schulfächer



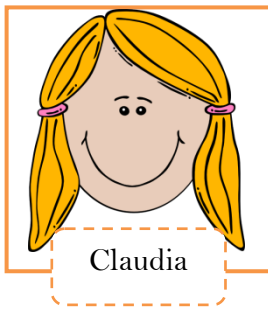
Philosophie 😊
Mathe 😞
Kunst 😊😊



Schüler B

Claudias Meinung über die Schulfächer

1. Frage deinen Partner/deine Partnerin wie Claudia die Schulfächer findet.



2. Notiere die Antwort.

Sie findet Philosophie.....

Sie findet

.....