

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

A Aprendizagem Cooperativa nas aulas de História

Helena Isabel Melo Vieira

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de Prática Profissional orientado pelo Professor Doutor Miguel Maria Santos
Corrêa Monteiro

2022

Dedicatória

À memória do meu querido e amado pai, Luís.

Agradecimentos

Nesta caminhada que foi o Mestrado em Ensino de História jamais estive sozinha, como tal, não podia deixar de expressar a mais sincera gratidão a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que chegasse até este momento.

Aos meus pais, Emília e Luís, a quem devo tudo aquilo que sou e tenho. Sem a vossa força, sacrifício, amor e valores transmitidos, nunca poderia ter concretizado este e tantos outros sonhos.

Ao professor Miguel Monteiro, um exemplo de profissional, gostaria de agradecer por todos os ensinamentos partilhados, palavras de incentivo e entrega total aos seus alunos.

À professora cooperante Adélia Prata, pelo apoio, conselhos, incentivo e liberdade dada para ser a professora que quis ser. Foi uma honra aprender e trabalhar consigo.

Aos meus colegas de mestrado, companheiros nesta jornada, agradeço pelo espírito de união e entreaajuda que senti deste o primeiro dia.

Aos meus verdadeiros amigos, que sabem exatamente quem são, por estarem lá para mim incondicionalmente. Adoro-vos.

Finalmente, à turma do 7ºB. Ser professora é o meu sonho desde que me lembro e com vocês tive a certeza de que este é o único caminho a seguir. Lembrar-me-ei sempre dos meus meninos e meninas da Augusto Louro que tão bem me acolheram. Sem vocês não teria sido possível.

Abreviaturas, siglas e normas

(...) – Corte na citação do texto

Apud – Segundo, conforme

EBAAL – Escola Básica Dr. António Augusto Louro

et. al. – Entre outros

EV – Educação Visual

Fig. – Figura

Ibidem – Mesma obra e página igual

Idem – Mesma obra

Infra – Abaixo

N.º - Número

NP 405 – Norma Portuguesa 405

p. – Página

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

pp. – Páginas

s.d. – Sem data

s.ed. – Sem editora

s.l. – Sem local

vide – Veja

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal

NOTA: O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi redigido segundo o acordo ortográfico em vigor e as referências bibliográficas e citações seguem a NP405.

Lista de figuras, gráficos, tabelas e quadros

Quadro 1 – Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Tabela 1 – Idade dos alunos

Gráfico 1 – Número de retenções

Tabela 2 – Disciplina favorita e disciplina que menos gostam

Tabela 3 – Disciplina com maior e menor dificuldade

Gráfico 2 – Frequência de estudo

Figura 1 – *Slide* n. °3

Figura 2 – *Slide* n. °4

Figura 3 – *Slide* n. °8

Figura 4 – *Slide* n. °13

Figura 5 – *Slide* n. °14

Figura 6 – *Slide* n. °15

Figura 7 – *Slide* n. °18

Figura 8 – *Slide* n. °22

Figura 9 – *Slide* n. °23

Figura 10 – *Slide* n. °25

Figura 11 – *Slide* n. °27

Figura 12 – *Slide* n. °31

Figura 13 – *Slide* n. °32

Figura 14 – *Slide* n. °34

Figura 15 – *Slide* n. °35

Figura 16 – Braceletes egípcias

Figura 17 – Ficha “Guardião do Tempo”

Figura 18 – Trabalho do Grupo 1

Figura 19 – Trabalho do Grupo 2

Figura 20 – Trabalho do Grupo 3

Figura 21 – Trabalho do Grupo 4

Figura 22 – Trabalho do Grupo 5

Figura 23 – Trabalho do Grupo 6

Tabela 4 – Resultados da ficha de autoavaliação do desempenho individual

Tabela 5 – Resultados da ficha de autoavaliação do desempenho do grupo

Tabela 6 – Resultados do teste de avaliação sumativa

Resumo

A escola constitui-se como o agente educativo por excelência, responsável pela formação integral dos alunos com o intuito de prepará-los para os desafios das sociedades atuais. Assente nesta premissa, compreendemos a necessidade de desenvolver metodologias ativas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e que contribuam para a construção do saber, do estar e do fazer. Neste quadro, nas últimas décadas o crescente número de investigações apontam para a importância e eficácia da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências basilares que, inclusive, encontram-se elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Esta metodologia captou o nosso interesse e, como tal, ao longo da prática letiva na Escola Básica Dr. António Augusto Louro, procurámos implementar práticas cooperativas em contexto de sala de aula. Assim, o presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, cujo tema central é a aprendizagem cooperativa, consubstancia uma reflexão sobre a sua implementação numa turma de História do 7º ano a partir da lecionação do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* inserido no bloco didático *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações*.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Didática da História; Trabalho de grupo; Competências sociais.

Abstract

The school constitutes itself as the educacional agent par excellence, responsible for the integral formation of students in order to prepare them for the challenges of today's societies. Based on this premise, we understand the need to develop active methodologies that place the students at the center of the teaching-learning process and that contribute to the construction of knowledge, being and doing. In this context, in the last decades the growing number of investigations point to the importance and effectiveness of cooperative learning that are even included in the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

This methodology captured our interest and, as such, throughout the internship at Escola Básica Dr. António Augusto Louro, we tried to implement cooperative practices in the context of the classroom. Thus, the present Supervised Teaching Practice Report, whose central theme is cooperative learning, substantiates a reflection on its implementation in a 7th grade History class from the teaching of the subdomain *Contributions of the first civilizations* inserted in the didactic block *From collecting societies to first civilizations*.

Key-words: Cooperative learning; History didactics; Group work; Social skills.

Índice

| | |
|--|------|
| Dedicatória..... | II |
| Agradecimentos..... | III |
| Abreviaturas, siglas e normas..... | IV |
| Lista de figuras, gráficos, tabelas e quadros..... | V |
| Resumo..... | VII |
| Abstract..... | VIII |
| Introdução..... | 1 |
| PRIMEIRA PARTE – LITERATURA TEÓRICA..... | 5 |
| Capítulo 1- Pedagogos e Teorias..... | 5 |
| 1.1. Lev Vygotsky..... | 5 |
| 1.2. David Ausubel..... | 12 |
| Capítulo 2 – A Aprendizagem Cooperativa..... | 19 |
| 2.1. Evolução e linhas teóricas da Aprendizagem Cooperativa..... | 19 |
| 2.2. O que é a Aprendizagem Cooperativa?..... | 21 |
| 2.3. Elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa..... | 23 |
| 2.4. Tipos de grupos de Aprendizagem Cooperativa..... | 28 |
| 2.5. Formação dos grupos de Aprendizagem Cooperativa..... | 31 |
| 2.6. Papéis atribuídos aos alunos dentro dos grupos cooperativos..... | 36 |
| 2.7. O papel do professor na implementação da Aprendizagem Cooperativa.... | 39 |
| 2.8. Métodos de Aprendizagem Cooperativa..... | 41 |
| 2.9. Vantagens e inconvenientes da aprendizagem cooperativa..... | 46 |
| SEGUNDA PARTE – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL | |
| SUPERVISIONADA..... | 52 |
| Capítulo 1 – Contexto Escolar..... | 52 |
| 1.1. O agrupamento escolar Dr. António Augusto Louro..... | 52 |

| | | |
|---|---|-----|
| 1.2. | A escola sede..... | 54 |
| 1.3. | O Patrono..... | 55 |
| Capítulo 2 – A prática em sala de aula..... | | 58 |
| 2.1. | Caraterização da turma..... | 58 |
| 2.2. | Descrição das aulas lecionadas | 62 |
| 2.2.1. | Primeira aula lecionada (50 minutos) – <i>Pensar-Formar Pares-Partilhar</i> 63 | |
| 2.2.2. | Segunda aula lecionada (50 minutos) – <i>Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar</i> 66 | |
| 2.2.3. | Terceira aula lecionada (50 minutos)..... | 70 |
| 2.2.4. | Quarta aula lecionada (50 minutos) | 75 |
| 2.2.5. | Quinta aula lecionada (50 minutos) – Projeto <i>LetraArte</i> | 79 |
| 2.2.6. | Sexta aula lecionada (50 minutos) – <i>Graffiti Cooperativo</i> | 81 |
| 2.2.7. | Sétima aula lecionada (50 minutos) – <i>Graffiti Cooperativo</i> | 83 |
| 2.2.8. | Oitava aula lecionada (50 minutos) | 90 |
| 2.3. | Síntese reflexiva das aulas lecionadas..... | 91 |
| 2.4. | Apresentação e análise dos resultados obtidos..... | 95 |
| Considerações finais..... | | 104 |
| Bibliografia..... | | 106 |
| Anexos..... | | 110 |

Introdução

«A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos»¹

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português define no artigo 2.º que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”². Neste quadro, compreendemos a necessidade de adotar estratégias que potenciem o desenvolvimento dessas competências e, simultaneamente, fomentem a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas pelos alunos.

Conforme consta no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) é importante a alteração de práticas pedagógicas e didáticas de modo a adequar a ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. Uma das ações determinantes para tal prende-se com “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares”³. Por sua vez, o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho aponta que “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõe tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, (...) a capacidade de trabalhar cooperativamente e com

¹ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.3.

² Decreto-Lei no 46/86 de 14 de outubro de 1989 do Ministério da Educação. *Diário da República*, I série, no 237 (1986), pp.3-4. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

³ Direção Geral de Educação [DGE] – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p.31. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

autonomia”⁴. Com efeito, a Aprendizagem Cooperativa, uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, motivadora e inclusiva, apresenta-se como uma estratégia poderosa para promover a formação integral dos alunos colocando-os no centro desse processo.

Posto isto, o presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, fruto da intervenção letiva que decorreu na Escola Básica Dr. António Augusto Louro (EBALL) sob supervisão da professora cooperante Adélia Prata, consubstancia uma reflexão em torno da implementação da aprendizagem cooperativa numa turma de 7º ano, na disciplina de História, através da lecionação do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* do bloco didático *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações*.

Para tal, e partindo do princípio que esta metodologia de ensino-aprendizagem ainda não havia sido explorada nesta turma, adotámos uma estratégia que passava, num primeiro momento, pela aplicação de dois métodos informais cooperativos (*Pensar-Formar Pares-Partilhar* e *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*) com o intuito de introduzir os alunos à metodologia; e, posteriormente, numa fase em que os discentes já se encontravam familiarizados com a metodologia e possuíam as competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo, a aplicação de um método formal (*Graffiti Cooperativo*). Somando-se a isto, aplicámos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um teste sumativo acerca do subdomínio lecionado, inquéritos por questionário (pré e pós implementação da aprendizagem cooperativa) e fichas de autoavaliação do desempenho individual e de grupo no decorrer do trabalho cooperativo. Não obstante, importa ressaltar que o presente relatório não consubstancia um estudo estatístico e que não foi nossa intenção realizar um levantamento exaustivo das competências (académicas e sociais) desenvolvidas pelos alunos, mas antes dar a conhecer as potencialidades em torno da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula.

As razões que levaram à seleção deste tema foram, essencialmente, duas. Em primeiro lugar trata-se de uma metodologia de ensino-aprendizagem que despertou o nosso interesse durante o percurso académico e com a qual ambicionávamos trabalhar devido ao facto de se opor a métodos que incrementam o individualismo e a competição entre os alunos e, por conseguinte, ser uma mais-valia na construção de melhores alunos

⁴ Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. *Diário da República*, I série, no 129 (2018), pp.2928-2929. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

e cidadãos. Outro fator determinante para a escolha deste tema prende-se com os benefícios a nível académico, social, psicológico e de avaliação que o crescente número de investigações sobre a aprendizagem cooperativa tem vindo a desvendar.

Posto isto, em termos operacionais, o *corpus* do presente relatório encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte, designada Literatura Teórica, encontra-se subdividida em dois capítulos distintos. No primeiro capítulo abordamos sumariamente as duas teorias pedagógicas que influenciaram a nossa prática letiva, nomeadamente a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel e a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Lev Vygotsky. Por sua vez, no segundo capítulo é descrita a literatura teórica que sustenta a Aprendizagem Cooperativa. Ora, abordamos a evolução e linhas teóricas, com o intuito de compreender que, embora a intensa investigação em torno desta metodologia de ensino-aprendizagem seja recente, a sua origem não é; os elementos básicos para uma ação cooperativa eficaz (interdependência positiva, interação estimuladora face a face, responsabilidade individual e de grupo, competências sociais, processo de grupo ou avaliação de grupo); os diferentes tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, bem como o seu processo de formação tendo em vista a composição, duração e dimensão; os papéis atribuídos aos alunos e o papel do professor durante o processo de implementação da aprendizagem cooperativa; os diferentes métodos cooperativos, mais concretamente os utilizados no decorrer das nossas aulas; e, por fim, as vantagens e inconvenientes associados à aprendizagem cooperativa.

A segunda parte do relatório, tal como a primeira, encontra-se subdividida em dois capítulos. O primeiro capítulo engloba a descrição do contexto escolar no qual se desenrolou a nossa prática de ensino supervisionada, pelo que através de relatórios escolares e avaliações externas do Ministério da Educação procurámos discriminar aspetos relacionados com o agrupamento na qual a escola se insere; abordámos, ainda, o contexto da criação da escola sede (onde a prática letiva decorreu) e os diferentes espaços que a compõe; e, por fim, realizámos uma breve biografia do patrono António Augusto Louro. Por sua vez, o segundo capítulo contém a caracterização da turma, a descrição das aulas lecionadas, a síntese reflexiva das aulas lecionadas e, por último, a apresentação e análise dos resultados obtidos.

Por fim, concluímos com algumas considerações relativas à prática desenvolvida. Apresenta-se, ainda, a bibliografia consultada onde constam algumas contribuições teóricas importantes para o desenvolvimento do presente relatório, assim como os anexos.

PRIMEIRA PARTE – LITERATURA TEÓRICA

Capítulo 1- Pedagogos e Teorias

Neste capítulo abordamos sumariamente, dando ênfase aos aspectos que consideramos mais relevantes, as duas teorias pedagógicas que influenciaram a nossa prática letiva: a teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky e a teoria da aprendizagem significativa preconizada por David Ausubel.

1.1. Lev Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) faleceu precocemente, aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose, mas deixou uma vasta produção intelectual e ficou marcado na história como uma das figuras mais importantes do campo da psicologia e do desenvolvimento humano. Pioneiro na discussão acerca da influência do mundo social na cognição, Vygotsky enquadra-se assim na abordagem socioconstrutivista⁵ da educação tendo desenvolvido a teoria histórico-cultural. Todavia, apesar da importância que hoje se reconhece à teoria que desenvolveu e das suas ideias serem amplamente discutidas por autores contemporâneos, o seu pensamento foi espalhado tardiamente devido ao contexto histórico no qual se encontrava inserido, nomeadamente o isolamento político da União Soviética e a proibição das suas obras durante o regime estalinista.

Foram inúmeras as influências recebidas por Vygotsky durante o seu percurso intelectual, entre as quais se destaca a teoria do materialismo histórico-dialético⁶ desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels. A partir das preposições teóricas do método mencionado e visto que o autor em estudo se opunha ao dualismo mente/corpo, natureza/cultura e consciência/atividade por considerar que não conferia respostas aos fenómenos psicológicos, propõe a construção de uma “nova psicologia” com o intuito de

⁵ Perspetiva construtivista da aprendizagem que dá relevo aos processos sociais na construção do conhecimento. A criança enquanto produto dos contextos culturais, sociais e históricos em que se desenvolve.

⁶ Abordagem metodológica do estudo da sociedade, economia e história.

integrar “numa mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”⁷.

Neste quadro, a teoria histórico-cultural desenvolvida pelo psicólogo bielorrusso tinha como principal objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”⁸. Dentro da diversidade de assuntos que abordou na sua obra, a relação dialética entre indivíduo/sociedade e os efeitos da interação social no desenvolvimento humano ocupou um lugar de destaque, tornando-se, efetivamente, o centro do seu trabalho.

Na perspectiva de Vygotsky o desenvolvimento não é determinado apenas por processos de maturação biológica, uma vez que se encontra intimamente relacionado com o contexto sociocultural em que o sujeito se insere. Neste sentido, o autor em estudo concebe dois planos qualitativamente diferentes no desenvolvimento humano: as funções mentais inferiores (sensações, memória espontânea, atenção reativa, etc.) de origem biológica, inatas, dependentes da maturação e comuns aos animais e seres humanos; as funções mentais superiores (pensamento lógico, percepção mediada, atenção focalizada, memória intencional, etc.) com origem na atividade social, exclusivas aos seres humanos, de caráter intencional e deliberado. Não obstante, as funções mentais inferiores e superiores não são independentes entre si pois, segundo Vygotsky, “a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas”⁹.

De acordo com Lev Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Esta ideia pode ser ilustrada através do caso verídico de duas crianças, encontradas na Índia, a viver com uma manada de lobos e que não apresentavam comportamentos típicos humanos, nomeadamente permanecer de pé, pensar de forma lógica, falar, entre outros¹⁰. Isto demonstra que a interação que o sujeito estabelece com o meio social é fundamental

⁷ Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.40-41.

⁸ Vygotsky, Lev – *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991, p.17.

⁹ *Idem*, p.34.

¹⁰ Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.58.

e se reflete na formação do comportamento e pensamento humano. Assim sendo, na perspectiva do autor em estudo, o desenvolvimento encontra-se profundamente enraizado ao contexto sociocultural e é o resultado das interações com os outros, uma vez que as funções mentais superiores emergem a partir da atividade social. Eventualmente ambos os processos – aprendizagem e desenvolvimento – convertem-se um no outro, tratando-se de uma relação complexa e não linear. Conclui-se, assim, que o homem é um ser histórico-cultural, moldado pela cultura e interações sociais, através das quais se ampliam as ferramentas para atuar nesse contexto complexo¹¹.

Vygotsky procurou compreender o mecanismo do desenvolvimento das funções mentais superiores e, na sua perspectiva, a mediação ocupa um papel central nesse processo uma vez que o sujeito não se relaciona diretamente com o mundo. A noção de mediação permite compreender a dinâmica entre a interação social e os processos mentais, no sentido em que a atividade humana é mediatizada por ferramentas culturais que permitem ao indivíduo agir sobre o meio e que contribuem para estruturar e modificar a atividade do sujeito.

Neste quadro, uma das principais ideias do psicólogo bielorrusso é de que os humanos desenvolveram instrumentos externos – mãos, materiais – e instrumentos internos (signos) – linguagem, escrita, sistema numérico – para realizar atividades. De acordo com Teresa Rego, “a invenção desses elementos mediadores significou o salto evolutivo da espécie humana”¹². Encontram-se mutuamente ligados a nível ontogenético e filogenético, todavia, apesar de ambos terem uma função mediadora, não são isomórficos e diferem na maneira como orientam o comportamento humano. Os primeiros são orientados externamente, provocam mudanças nos objetos e permitem intervir na natureza, enquanto os segundos são orientados internamente e exercem a sua influência nas atividades psíquicas e no comportamento do próprio indivíduo. Nas palavras do autor em estudo, “a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”¹³.

¹¹ Lucci, Marcos Antonio – A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, N.º2 (2006), p.5.

¹² Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.50.

¹³ Vygotsky, Lev – *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991, p.38.

Trata-se, assim, de ferramentas socialmente elaboradas, produzidas e conservadas por cada cultura, transmitidas de geração em geração e que surgem como mediador entre o homem e o mundo. Desta forma, a ausência de ferramentas mentais tem repercussões na aprendizagem, tornando-a menos efetiva e eficiente, na medida em que influencia o nível de pensamento abstrato, a atenção focalizada e sem as mesmas a criança limita-se a reagir ao ambiente tal como os animais¹⁴.

Vygotsky dedicou particular atenção à linguagem, considerada o principal sistema de signos, manifestando-se através da fala, da escrita, do desenho e do pensamento. Para o autor em estudo a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo, distinguindo os humanos dos animais. Esta ideia deve-se ao facto de ser uma ferramenta universal, desenvolvida por todas as culturas, e permitir a transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade no curso da história¹⁵. Para além disso, como a aprendizagem ocorre em situações partilhadas e é através da linguagem que trocamos informação social com os outros, esta facilita a apropriação de outras ferramentas mentais e, por conseguinte, a construção e domínio dos processos cognitivos. Desta forma, a linguagem funciona como um instrumento de comunicação, planeamento e autorregulação, sendo que atrasos no seu desenvolvimento têm consequências a nível motor, social e cognitivo¹⁶.

Posto isto, o desenvolvimento mental é marcado não só pelo processo de mediação, mas também pela internalização que, segundo Vygotsky, consiste na “reconstrução interna de uma operação externa”¹⁷. Trata-se do processo de transformação de instrumentos culturais externos em instrumentos psicológicos internos, ou seja, a construção das capacidades humanas é concebida como um movimento do exterior para o interior. É através da internalização dessas construções sócio-históricas e culturais que o sujeito se desenvolve cognitivamente. Um bom exemplo desta questão pode ser, numa fase inicial, a contagem com recurso aos dedos, e, numa fase mais avançada, a contagem

¹⁴ Figueira, Ana; Cró, Maria Lurdes; Lopes, Isabel – *Ferramentas da mente: A perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p.31.

¹⁵ Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspetiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.53.

¹⁶ Figueira, Ana; Cró, Maria Lurdes; Lopes, Isabel – *Ferramentas da mente: A perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p.125.

¹⁷ Vygotsky, Lev – *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991, p.40.

mental. Neste quadro, partindo da premissa de que as funções mentais superiores têm origem na atividade social, segundo a lei geral de desenvolvimento do autor em estudo, as funções psicológicas revelam uma dupla formação, no sentido em que deslocam-se do plano social (intersíquico) para o plano individual (intrapíquico)¹⁸ à medida que o sujeito interioriza as experiências fornecidas pela cultura e, conseqüentemente, adquire novas estratégias e conhecimentos sobre o mundo, caminhando da regulação social para a autorregulação.

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky atribui à instituição escolar um papel importante na construção do conhecimento. O autor em estudo relaciona os processos mentais do sujeito com locais específicos, como por exemplo a escola, considerada um contexto social mediador, em que as salas de aula representam organizações sociais¹⁹. Segundo Alice Fontes e Ondina Freixo, o psicólogo bielorrusso perspetivava a escola como “um laboratório cultural para estudar o pensamento”²⁰.

Apesar de Vygotsky considerar que a criança inicia o processo de aprendizagem antes de frequentar a escola, também considera que a educação formal desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a educação formal permite o indivíduo ter acesso a um conhecimento que não se encontra no seu campo de vivência direta, ou seja, um conhecimento científico culturalmente construído e acumulado pela humanidade, formalmente organizado e de intencionalidade deliberada, que o predispõe a novos modos de pensamento, de inserção e de atuação no meio, e que introduz elementos novos ao seu conhecimento, modificando a sua relação cognitiva com o mundo. Todavia, o acesso a este saber depende de fatores sociais, políticos, económicos e da qualidade do ensino²¹. Neste quadro, Vygotsky distingue conceitos espontâneos de conceitos científicos: os primeiros são formados com as ideias que a criança adquire naturalmente no quotidiano e os segundos têm origem em interações escolarizadas sendo

¹⁸ Melo, Madalena – Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In Veiga, Feliciano H. – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p.279.

¹⁹ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.17.

²⁰ *Idem*, p.9.

²¹ Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 105.

mais logicamente definidos que os anteriores. Ainda assim ambos os conceitos relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Posto isto, no plano educativo, a teoria de Vygotsky confere grande relevo aos processos interativos da sala de aula como forma de potenciar a Zona de Desenvolvimento Próximo²² (ZDP), um dos conceitos mais explorados atualmente na área da educação. Mas afinal em que consiste? Ora, o nosso autor identifica dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, referente às funções e capacidades já consolidadas e dominadas pela criança de forma autónoma; e o desenvolvimento potencial, correspondente às aptidões que ainda não amadureceram, mas se encontram numa fase de maturação e que poderão ser dominadas com o auxílio de um par mais competente. Neste sentido, o autor define ZDP como a “distância entre o nível real de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”²³. Enquanto outros teóricos consideram indicativo de desenvolvimento mental as funções e capacidades já consolidadas e dominadas pela criança, Vygotsky centra-se nas funções em desenvolvimento, sendo que a ZDP dá acesso tanto ao que já foi atingido pela criança como ao que ainda se encontra em processo de amadurecimento. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental de forma retrospectiva, enquanto a ZDP caracteriza de forma prospetiva²⁴.

Segundo Vygotsky, “o ensino só é bom quando acorda e dá vida às funções que se encontram em estágio de maturação, que reside na zona de desenvolvimento proximal”²⁵. Deste modo, para que a ZDP ocorra é necessário que os alunos interajam com outros sujeitos, o que reforça a importância das interações sociais na promoção da aprendizagem. Estes pares mais competentes pode ser ou o professor ou uma criança num estágio de desenvolvimento mais avançado. Desta forma, este conceito conduz-nos para a importância do trabalho de grupo em sala de aula proporcionando a aprendizagem cooperativa. Para além das interações sociais, todo este processo é mediatizado pela

²² Também denominada Zona de Desenvolvimento Proximal.

²³ Vygotsky, Lev – *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991, p.58.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Apud Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, 2004, p.16.

linguagem e outras ferramentas culturais que facilitam a internalização, daí o psicólogo bielorrusso afirmar que “o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã”²⁶.

A ZDP é composta por quatro estádios de desenvolvimento²⁷:

- I) *O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes* – os alunos dependem do professor ou de colegas mais capazes para a regulação externa do seu desempenho;
- II) *O desempenho é auto assistido* – o aluno é capaz de desempenhar uma tarefa sem ser auxiliado externamente, no entanto, o desempenho não está desenvolvido ou automatizado;
- III) *O desempenho é desenvolvido, automatizado* – a execução de tarefas foi interiorizada e não há necessidade de assistência do adulto;
- IV) *Desautomatização do desempenho* – Para cada indivíduo, ao longo da vida, a aprendizagem segue as mesmas regras e sequências da ZDP: vai da assistência externa à autoassistência e essas regras vão-se repetindo para o desenvolvimento de novas capacidades.

Assim sendo, a ZDP é a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre. É uma área dinâmica e não tem um caráter estático, alterando-se à medida que o sujeito atinge novos conhecimentos. Difere de aluno para aluno e varia consoante o contexto (social e institucional) em que está inserido e consoante o par mais competente com quem interage. Neste sentido, embora seja um conceito altamente explorado no campo educacional, mediante a dimensão e heterogeneidade das turmas, revela-se um desafio para os docentes.

Considerando as ideias discutidas até ao momento, conclui-se que Vygotsky foi pioneiro na forma como se concebe a relevância do social no desenvolvimento. Para o psicólogo bielorrusso o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural no qual ocorre, na medida em que as funções mentais superiores têm origem em processos sociais mediados por instrumentos e signos construídos no meio em que se encontram inseridos. A teoria por si desenvolvida,

²⁶ Apud, *Ibidem*.

²⁷ *Idem*, p.20.

efetivamente, tem grandes implicações quando se pensa na educação e no papel dos professores atualmente.

1.2. David Ausubel

David Paul Ausubel (1918-2008) nasceu em Nova Iorque no seio de uma família imigrante judia. No decorrer da sua vida desempenhou diferentes funções, nomeadamente enquanto médico-psiquiatra e professor universitário em diversas instituições. Motivado pela má experiência que teve na escola durante a infância, aprofundou os seus estudos na área da Psicologia Educacional. Ausubel opunha-se às metodologias baseadas na memorização e repetição típicas do ensino tradicional e, por conseguinte, procurou compreender os processos de desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, dedicou grande parte da sua vida à elaboração de uma teoria de aprendizagem deixando um importante contributo na pedagogia moderna: a *Teoria da Aprendizagem Significativa* de índole cognitivista²⁸.

O ponto de partida da teoria desenvolvida por Ausubel é que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”²⁹. Esta ideia significa que o conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aluno, que o autor define como *conceitos subsunçores* ou apenas *subsunçores*, é uma variável importante a ter em consideração no ato de ensinar. De acordo com Ausubel o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico em constante mutação, no qual uma nova informação adquire significado ao ser ancorada a *subsunçores*, resultando, assim, numa estrutura cognitiva mais diferenciada e, por conseguinte, na modificação do conhecimento. Desta forma, no decorrer da prática letiva, previamente à exploração da matéria a ser lecionada, procurou-se compreender em que ponto se encontravam os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

Neste quadro, a aprendizagem tanto pode ser por memorização como pode ser significativa, dependendo do tipo de interação estabelecida entre as ideias relevantes já

²⁸ O cognitivismo é uma abordagem teórica que procura compreender os processos da mente relacionados com o conhecimento.

²⁹ Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen – *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1983, [s.p].

integradas na estrutura cognitiva do aprendiz e os novos materiais potencialmente significativos.

O teórico definiu como *Aprendizagem por Memorização (rote learning)* aquela em que uma nova informação é armazenada de forma arbitrária e literal na estrutura cognitiva, dificultando a retenção e não resultando na aquisição de novos significados. Neste tipo de aprendizagem a aquisição de conhecimentos é realizada através de processos de memorização e repetição, pelo que, tal como Moreira e Masini afirmam, “a aprendizagem de pares de sílabas sem sentido é um exemplo típico de aprendizagem mecânica, porém a simples memorização de fórmulas, leis e conceitos, em Física, podem também ser tomados como exemplo”³⁰.

Por outro lado, a *Aprendizagem Significativa (meaningful learning)* é o processo em que uma nova informação se relaciona de forma não arbitrária a um aspeto relevante da estrutura cognitiva do sujeito. Entende-se por aprendizagem significativa quando as novas informações passam a significar algo para o aluno, ou seja, quando revela ser capaz de explicar matérias com as suas próprias palavras. O autor considera que para a aprendizagem ser significativa deve ocorrer uma modificação do conhecimento, todavia, para que isso ocorra é preciso ter em consideração dois fatores. O primeiro encontra-se relacionado, por um lado, com a natureza do material a ser aprendido e, por outro, com a estrutura cognitiva do aluno. Isto é, o conteúdo a ser lecionado deve ser potencialmente significativo e a estrutura cognitiva do aluno deve ter subsunçores de modo a ancorarem-se na nova informação. O segundo fator pretende-se com a disposição para aprender do aluno, no sentido em que caso este pretenda apenas memorizar os conteúdos, irá estar a efetivar uma aprendizagem por memorização em oposição a uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa tanto pode ocorrer por receção como por descoberta. Na aprendizagem por receção o conteúdo principal a ser aprendido pelo aluno é apresentado na sua forma final com recurso ao ensino expositivo, enquanto na

³⁰ Moreira, Marco A. & Masini, Elcie F. Salzano – *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. Brasil: Editora Moraes LTDA, 1982, p.9.

aprendizagem pela descoberta o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aluno³¹.

Não obstante, apesar das críticas e insatisfação relativamente às técnicas de instrução verbal, Ausubel defende que a aprendizagem significativa é sobretudo uma aprendizagem por receção e argumenta que não é necessariamente um processo mecanizado ou passivo mas sim um método ativo. O autor defende, ainda, que a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa, podendo ser de natureza memorizada. Neste sentido, a teoria desenvolvida por Ausubel pode também ser designada de *teoria da aprendizagem verbal significativa e recetiva*. Verbal, porque na visão do autor em estudo, a linguagem constitui um importante facilitador da aprendizagem significativa, desempenhado não só um papel comunicativo como também um papel integral e operativo no raciocínio. A linguagem clarifica os significados tornando-os mais precisos e transferíveis³². Recetiva, pois tal como exposto anteriormente, Ausubel considera que a aprendizagem por receção é “el mecanismo humano por excelência que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento”³³. Assim sendo, em linhas gerais, o pedagogo considera que tanto a aprendizagem por receção como a aprendizagem pela descoberta podem ser por memorização ou de índole significativa dependendo da interação estabelecida entre as novas informações e os aspetos relevantes já integrados na estrutura cognitiva do aprendiz.

Posto isto, apesar de diferentes entre si, Ausubel não estabeleceu a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem por memorização como sendo uma dicotomia, mas sim como um *continuum*, sendo que ambas as formas de aprendizagem podem ocorrer em contexto de sala de aula complementando-se. O autor ilustra esta ideia através do seguinte exemplo: “Por vezes, também acontece a aprendizagem por memorização e a significativa seguirem-se, sucessivamente, em relação ao mesmo material de aprendizagem, tal como, por exemplo, no caso de um actor que necessita, em

³¹ Ausubel, David P. – *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000, p.5.

³² *Ibidem*.

³³ Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen – *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1983, p.47.

primeiro lugar, de apender por si próprio as falas de forma significativa e, depois, memorizá-las literalmente, tendo como objectivo a encenação”³⁴.

Nesta linha de raciocínio, Ausubel distingue três tipos de aprendizagem significativa: aprendizagem representacional, aprendizagem de conceitos (conceptual) e aprendizagem proposicional. A aprendizagem representacional é a base para as restantes pois encontra-se associada a uma aquisição simbólica primária, ou seja, quando se dá significado a um determinado símbolo, normalmente palavras. Segundo o nosso autor, trata-se de uma aprendizagem significativa pois “tais proposições de equivalência representacional podem relacionar-se de forma não arbitrária, como exemplares, a uma generalização existente na estrutura cognitiva de quase todas as pessoas, quase desde o primeiro ano de vida – de que tudo tem um nome e que este significa aquilo que o próprio referente significa para determinado aprendiz”³⁵. A aprendizagem conceptual ocorre quando determinadas ideias com atributos específicos são designados pelo mesmo símbolo, pelo que se encontra ligada à aprendizagem representacional devido ao facto de os nomes dos conceitos serem adquiridos através da mesma após a aquisição dos respetivos significados. Esta aprendizagem apresenta dois métodos: a formação conceptual, caracterizada pela aquisição dos atributos específicos dos conceitos através de vivências diretas; e assimilação conceptual, que ocorre quando os atributos específicos dos conceitos se relacionam com as ideias já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz³⁶. A aprendizagem proposicional implica aprender o significado de ideias expressas sob a forma de proposições.

Posto isto, perante a importância dos conceitos subsunçores no contexto da aprendizagem significativa, o que se deve fazer para despoletar a dinâmica cognitiva quando se verifica que as ideias já integradas na estrutura cognitiva não possuem relevância suficiente para se ancorarem à nova informação? Ora, Ausubel propõe o uso de organizadores avançados ou prévios que, em linhas gerais, desempenham o papel de mediadores³⁷. Um organizador prévio é um mecanismo pedagógico e recurso introdutório apresentado aos alunos de modo a, propositadamente, manipular a sua estrutura cognitiva

³⁴ Ausubel, David P. – *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000, p.5.

³⁵ *Idem* p.1.

³⁶ *Idem*, p.2.

³⁷ *Idem*, p.11.

e despoletar a aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de “pontes cognitivas” e podem assumir diversas formas: definição de objetivos a serem atingidos nas aulas, esquemas, questionários, definição de um conceito mais amplo que abrange a informação a ser posteriormente aprendida, entre outros. Neste quadro, existem dois tipos de organizadores avançados: expositórios e comparativos. Recomenda-se o uso dos primeiros quando o material a ser aprendido é totalmente não familiar ao aluno, enquanto os segundos recomenda-se usar quando o material é relativamente familiar. Tal como Moreira e Masini apontam, os organizadores avançados “permitem promover uma moldura ideacional para a incorporação e retenção do material mais detalhado e diferenciado que segue na aprendizagem, bem como aumentar a discriminabilidade entre este e um outro similar já incorporado na estrutura cognitiva ou, ainda, ressaltar as ideias ostensivamente conflitivas”³⁸.

Considerando as ideias expostas até ao momento, é possível constatar que a teoria desenvolvida por David Ausubel se baseia na premissa de que a estrutura cognitiva se encontra em constante mutação adaptando-se aos conhecimentos que vão surgindo. Como tal, o autor em estudo “vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos”³⁹. Neste quadro, de modo a explicar o processo de aquisição e organização na estrutura cognitiva e, também, de que forma se relacionam os novos conhecimentos às ideias previamente ancoradas, Ausubel desenvolveu o princípio de assimilação.

Segundo este princípio, quando uma ideia ou conceito **b** (potencialmente significativo) é assimilado sob uma ideia ou conceito **B** já previamente existente na estrutura cognitiva (subsunção), ambos os produtos **b** e **B** são modificados pela interação. Neste sentido, durante um período de tempo permanecem relacionados tornando-se, assim, o produto interativo **b'B'**. Na fase de retenção esse mesmo produto mantém-se dissociável em **b** e **B** (favorecendo a retenção de **b**), todavia, quando se inicia a fase obliteradora do processo de assimilação, o produto interativo **b'B'** reduz-se apenas a **B**. Isto significa que se dá o esquecimento de **b**, na medida em que as novas ideias tornam-

³⁸ Moreira, Marco A. & Masini, Elcie F. Salzano – *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. Brasil: Editora Moraes LTDA, 1982, p.12.

³⁹ *Idem*, p.7-8.

se progressivamente menos dissociáveis das ideias ancoradas (subsunçores) e, conseqüentemente, deixam de existir enquanto “individuais”, atingindo um grau de dissociabilidade nulo. Desta forma, “apesar de que a retenção é favorecida pelo processo de assimilação, o conhecimento assim adquirido está ainda sujeito à influência erosiva de uma tendência reducionista da organização cognitiva”⁴⁰.

No decorrer da aprendizagem significativa surgem dois processos principais que procurámos potenciar junto dos alunos: a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. O primeiro reconhece que a maioria da aprendizagem e a retenção e organização das matérias é hierárquica por natureza e, portanto, é o princípio segundo o qual as ideias, conceitos e proposições mais gerais devem ser introduzidos em primeiro lugar de modo a, progressivamente, serem diferenciados a nível do pormenor e da especificidade. No caso da reconciliação integrativa, este princípio tem em vista a necessidade de explorar as relações entre ideias e conceitos, de modo a identificar similitudes e diferenças com vista a conciliar incongruências reais ou aparentes. Este último é uma forma de diferenciação progressiva pois para que isto seja alcançado não se pode realizar uma abordagem compartimentada, mas sim “descer” e “subir” na estrutura hierárquica dos conceitos. Encontram-se, portanto, relacionados entre si e uma forma de implementar estes princípios é através dos mapas conceptuais.

Os mapas conceptuais foram desenvolvidos na década de 70 por Joseph Novak⁴¹, amigo e colaborador de Ausubel, assim como um grande divulgador da teoria da aprendizagem significativa, tendo sido responsável por dotá-la de um carácter mais humanista.

Novak define-os como “graphical tools for organizing and representing knowledge”⁴². Esta ferramenta visa organizar e estruturar a informação, como tal, consistem em representações hierárquicas de conceitos relacionáveis entre si, sendo que os conceitos mais gerais e inclusivos se encontram na parte superior e os conceitos mais específicos e menos inclusivos aparecem na parte inferior. É frequente o uso de *cross-links*, isto é, ligações entre conceitos que ilustram de que foram se relacionam entre si. É,

⁴⁰ *Idem*, p.18.

⁴¹ Em conjunto com os seus colaboradores da Universidade de Cornell nos Estados Unidos da América.

⁴² Novak, Joseph & Cañas, Alberto J. – *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2008, p.1.

portanto, uma técnica flexível utilizada em múltiplas situações e para diferentes finalidades, nomeadamente enquanto estratégia didática, sendo considerado um instrumento facilitador de uma aprendizagem significativa.

Capítulo 2 – A Aprendizagem Cooperativa

2.1. Evolução e linhas teóricas da Aprendizagem Cooperativa

No final da década de 60 e início da década de 70 do século XX, verificou-se o desenvolvimento de uma extensa e intensa investigação⁴³ sobre a metodologia da aprendizagem cooperativa e a sua aplicação em sala de aula que, efetivamente, tem revelado largamente as vantagens de aprender em cooperação. De acordo com Slavin, Hurley e Chamberlain, “research on cooperative learning is one of the greatest success stories in the history of educacional research”⁴⁴. Até então havia ocupado um lugar marginal nos sistemas de ensino e, embora tenha tido um incremento significativo e tenha vindo a aumentar a sua importância enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, importa ressaltar que ainda está longe de ter um estatuto dominante.

Todavia, aprender de forma cooperativa não é uma ideia nova ou recente. Freitas e Freitas afirmam que o movimento que designamos como aprendizagem cooperativa e que se desenvolveu a partir da década de 60 do século passado, não deve ser encarado como uma descoberta, mas sim uma redescoberta⁴⁵. Lopes e Silva referem, por exemplo, que, em diversos escritos, entre os quais a Bíblia e o Talmude, aparecem referências relacionadas com a necessidade de cooperação entre os indivíduos⁴⁶. Por sua vez, Arends partilha da ideia de que as suas origens remontam à Grécia Antiga e que os seus desenvolvimentos contemporâneos se iniciaram com os primeiros psicólogos educacionais e teóricos do século XX⁴⁷.

⁴³ Destacam-se autores como David Johnson, Roger Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan, Shlomo Sharan, entre outros.

⁴⁴ Slavin, R; Hurley, E; Chamberlain, A – Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7, 2003, p. 177.

⁴⁵ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.11.

⁴⁶ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.7.

⁴⁷ Arends, Richard – *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 2003, p.365.

Surge, assim, vários racionais teóricos que sustentam a investigação empírica em torno da aprendizagem cooperativa. Slavin, um dos mais prestigiados teóricos neste domínio, aponta quatro perspectivas teóricas responsáveis por explicar os efeitos produzidos por esta metodologia de ensino-aprendizagem: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração.

A **perspetiva motivacional** pressupõe que a motivação é a parte mais importante do processo e foca-se, essencialmente, na recompensa ou estrutura de metas sob a qual os alunos operam⁴⁸. Desta forma, os alunos trabalharão arduamente nas tarefas nas quais tenham garantido qualquer tipo de recompensa, criando-se, assim, uma situação em que a única forma de os membros atingirem o seu próprio objetivo pessoal é se todo o grupo for bem-sucedido.

A **perspetiva da coesão social**, também designada teoria da interdependência social, sugere que os efeitos da aprendizagem cooperativa são amplamente dependentes da coesão do grupo⁴⁹. Os teóricos da coesão social fundamentam a cooperação entre indivíduos em fatores afetivos e enfatizam a ideia de que os alunos se ajudam uns aos outros porque desejam o seu sucesso e se preocupam com o grupo. Apesar de semelhante à perspetiva motivacional no sentido em que não enfatiza explicações cognitivas para a eficácia da aprendizagem cooperativa, difere no facto de considerarem que os alunos cooperam entre si por preocupação genuína e não por interesse pessoal. Neste quadro, tal como Slavin, Hurley e Chamberlain afirmam, “social cohesion theorists have historically tended to downplay or reject the group incentives (...) held by motivationalist researchers to be essential. They emphasize, instead, that the effects of cooperative learning on students and on student achievement depend substantially on the quality of the group’s interaction”⁵⁰.

A principal alternativa às duas teorias anteriormente mencionadas é a perspetiva cognitiva que, em linhas gerais, considera que as interações estabelecidas entre os alunos

⁴⁸ Slavin, R; Hurley, E; Chamberlain, A – Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7, 2003, p. 178.

⁴⁹ Vide página 24 para saber mais sobre a interdependência positiva, um dos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa.

⁵⁰ *Idem*, p.181.

melhoram a sua aprendizagem e desempenho por razões relacionadas com os seus processos mentais. Neste sentido, a perspetiva cognitiva abrange várias correntes entre as quais se destaca a perspetiva do desenvolvimento cognitivo e a perspetiva de elaboração cognitiva.

A **perspetiva do desenvolvimento cognitivo** sustenta que a interação entre alunos aumenta o seu domínio de conceitos e baseia-se principalmente nas teorias desenvolvidas por Piaget e Vygotsky. Por sua vez, a **perspetiva da elaboração cognitiva** foca-se na forma como a informação é retida e incorporada na estrutura cognitiva dos alunos, sendo que estes devem envolver-se em alguma forma de reestruturação cognitiva ou elaboração de novos materiais. A aprendizagem cooperativa facilita este processo, visto que um dos meios mais eficazes para tal é através da explicação da matéria a outra pessoa pois tal como Lopes e Silva referem, “o aluno que apresenta a explicação aprende muito mais do que num estudo solitário”⁵¹.

Posto isto, perante a explosiva atenção que a aprendizagem cooperativa tem sido alvo nas últimas décadas, verificamos que existem diferentes correntes teóricas que sustentam a investigação empírica em torno desta metodologia de ensino-aprendizagem e que, embora diferentes, de acordo com Slavin, Hurley e Chamberlain, “may be seen as complementary, not contradictory”⁵².

2.2. O que é a Aprendizagem Cooperativa?

Deparamo-nos com uma multiplicidade de definições relativamente ao conceito de aprendizagem cooperativa. Inclusive, Sharan, citado por Lopes e Silva, compara o termo a um guarda-chuva pois cobre diferentes significados para diferentes autores⁵³.

⁵¹ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.6.

⁵² Slavin, R; Hurley, E; Chamberlain, A – *Cooperative learning and achievement: Theory and research. Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7, 2003, p. 178.

⁵³ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.3.

Assim, importa aqui referir a definição apresentada por alguns autores sobre o que entendem ser a aprendizagem cooperativa.

Johnson e Johnson definem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, com vista a maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas⁵⁴. Estes autores, juntamente com Stanne, acrescentam, ainda, que a aprendizagem cooperativa é um termo genérico que se refere a vários métodos para organizar e conduzir o ensino em sala de aula. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos cooperativos que vão desde o mais direto ao mais conceptual⁵⁵.

Fathman e Kessler, citados por Lopes e Silva, entendem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo cuidadosamente estruturado de modo que todos os alunos interajam e seja avaliados individualmente pelo seu trabalho. Balkcom, citado pelos mesmos autores, corrobora com esta ideia e acrescenta ainda que “cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização”.⁵⁶

Slavin entende que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos para ajudarem uns aos outros a aprender⁵⁷. Na mesma linha, Panitz considera que a aprendizagem cooperativa consiste num conjunto de processos que ajudam os alunos a interagir com vista a atingirem um objetivo específico ou desenvolverem um produto final⁵⁸.

Por outro lado, para Bessa e Fontaine a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela divisão da turma em pequenos grupos de aprendizagem (cerca de 4 elementos), nos

⁵⁴ Johnson, D; Johnson, R - The impacte of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on academic achievemem. In *Internacional handbook of student achievement*. Nova Iorque: Routledge, 2010, p.2.

⁵⁵ Johnson, D; Johnson, R; Stanne, M - Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Minneapolis: Universidade de Minnesota, 2000, p.3.

⁵⁶ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.3.

⁵⁷ Slavin, Robert – Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, vol. 2, N°2, 2008, p.151-152.

⁵⁸ Panitz, Theodore – collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. [s.l.]: [s.ed.], 1999, p.5.

quais a heterogeneidade deve imperar de modo a haver uma maior multiplicidade de competências no interior do grupo⁵⁹. Esta ideia é partilhada por Pujolàs (citado por Fontes e Freixo) acrescentando que deve-se privilegiar uma aprendizagem personalizada⁶⁰.

Posto isto, embora as definições apresentadas sejam diferentes, verificamos que têm como denominador comum o trabalho em equipa com vista a potenciar as aprendizagens e, conseqüentemente, alcançar tanto o sucesso individual como o sucesso grupal.

2.3. Elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa

Por vezes os professores acreditam estar a pôr em prática a aprendizagem cooperativa quando na realidade não estão. Colocar os alunos em grupos e dizer-lhes para trabalhar em conjunto não significa que vão cooperar de forma eficaz, uma vez que cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir matéria e a partilhar materiais. De acordo com Johnson e Johnson, para que a aprendizagem seja verdadeiramente cooperativa é necessário que estejam presentes cinco elementos básicos que devem ser cuidadosamente e rigorosamente aplicados de modo a produzir as condições necessárias para uma ação cooperativa eficaz. Tais elementos são:

- 1) Interdependência positiva;
- 2) Interação estimuladora, preferencialmente face a face;
- 3) Responsabilidade individual e de grupo;
- 4) Competências sociais;
- 5) Processo de grupo ou avaliação de grupo.

A compreensão e domínio destes elementos basilares é fundamental para um uso adequado da aprendizagem cooperativa, permitindo o professor adaptar as aulas às circunstâncias, necessidades e características dos alunos, bem como diagnosticar

⁵⁹ Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie – *Cooperar para Aprender: Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2002, p.44.

⁶⁰ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.26.

problemas que estes possam ter a trabalhar em conjunto, intervindo e fazendo ajustamentos de modo a alcançar todo o potencial do grupo e aumentar a eficácia de aprendizagem⁶¹.

As interações entre os alunos podem estabelecer-se sob o signo da dependência, da independência, da interdependência negativa e da interdependência positiva⁶². A dependência existe quando os alunos dependem dos colegas e o contrário não acontece, ou seja, não se verifica reciprocidade. Há independência quando os alunos trabalham individualmente, não cooperando nem competindo entre si. A interdependência negativa dá-se quando os alunos competem uns com os outros e, conseqüentemente, o sucesso de um reduz a possibilidade de sucesso dos outros. Contrariamente, a **interdependência positiva** existe quando os membros de um grupo desenvolvem a convicção de que necessitam uns dos outros para ter sucesso, ou seja, cada um é bem-sucedido se todos o forem. O progresso de um aluno não o beneficia só a si, mas a todos os elementos do grupo. Cria-se, assim, um compromisso com o sucesso de todos os membros envolvidos, na medida em que se tornam corresponsáveis pela aprendizagem de todos, devendo, por um lado, atingir o objetivo ou tarefa traçado pelo professor e, por outro, procurar que todos os elementos do grupo também o consigam. Por este motivo, a interdependência positiva é considerada um dos elementos mais importantes da aprendizagem cooperativa. Sem interdependência positiva não há cooperação pois, tal como Johnson, Johnson e Smith afirmam, “for a learning situation to be cooperative, students must believe that they sink or swim together”⁶³.

Neste quadro, a interdependência positiva pode ser alcançada através de objetivos mútuos, recompensas de grupo, tarefas, recursos e papéis. A interdependência positiva de objetivos mútuos é considerada a mais importante pois, segundo Johnson e Johnson, “all cooperative learning starts with a mutually shared goal”⁶⁴. Esta existe quando todos os

⁶¹ Johnson, D; Johnson, R – *What Makes Cooperative Learning Work*. Tóquio: Japan Association for Language Teaching, 1999, p.7.

⁶² Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.16.

⁶³ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, N°4 (1998), p.30.

⁶⁴ Johnson, D; Johnson, R – *Cooperative learning*. Saragoça: Governo de Aragão, 2017, p.4. Comunicação apresentada no Innovación Educación I Congreso Internacional.

membros trabalham para um fim comum e estão conscientes de que apenas têm sucesso se todos os elementos do grupo alcançarem os objetivos traçados. Para fortalecer a interdependência positiva podem também ser usadas recompensas de grupo como forma de reconhecimento da realização de uma tarefa, servindo como motivação e incentivo para a execução de tarefas futuras. Freitas e Freitas sugerem que poderá ser atribuído à equipa que tiver melhores resultados certos privilégios como, por exemplo, certificados⁶⁵. Para além das recompensas relacionadas com êxitos académicos trata-se, também, de celebrar o sucesso do grupo pois quando um grupo atinge os objetivos cada membro sente-se recompensado e celebra com os colegas o que conseguiram alcançar. A interdependência positiva de tarefas ocorre quando os elementos de um grupo se coordenam no sentido de realizarem a tarefa proposta, sendo que cada membro é responsável por parte do trabalho devendo participar ativamente na realização da tarefa. Por sua vez, a interdependência positiva de recursos verifica-se quando cada elemento do grupo possui materiais necessários para a realização de determinada tarefa, devendo partilhar os recursos entre si de modo a realizarem e concluírem com êxito a tarefa. Freitas e Freitas consideram que a interdependência de tarefas e a interdependência de recursos encontram-se interligadas pois sem os materiais não é possível concluir com sucesso a tarefa⁶⁶. Por fim, a interdependência positiva de papéis existe quando cada membro tem uma função a desempenhar dentro da esfera do grupo, ou seja, quando têm um papel diferente e complementar ao dos restantes elementos, devendo desempenhar com eficácia o papel que lhe foi atribuído, visto que são dependentes uns dos outros. Na prática letiva procurámos estimular a interdependência positiva através dos objetivos, tarefas e papéis.

O segundo elemento essencial para que a aprendizagem seja verdadeiramente cooperativa é a **interação estimuladora, preferencialmente face a face**. Uma vez estabelecida a interdependência positiva, é fundamental maximizar a oportunidade de os alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender⁶⁷. É através da interação estimuladora face a face que os membros se tornam comprometidos uns com os outros a

⁶⁵ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.26.

⁶⁶ *Idem*, p.27.

⁶⁷ Johnson, D; Johnson, R – *What Makes Cooperative Learning Work*. Tóquio: Japan Association for Language Teaching, 1999, p.6.

nível pessoal e a nível dos objetivos comuns. Para que esta ocorra na sua plenitude e todos os membros consigam interagir e participar, o tamanho dos grupos deve ser pequeno (entre dois a quatro elementos) e é importante que os elementos estejam frente a frente de modo a facilitar a comunicação e a oportunidade de se ajudarem e elogiarem uns aos outros. Neste sentido, na prática letiva, durante a implementação das tarefas cooperativas, procurámos organizar o espaço da sala de aula e reposicionar as mesas de forma aos alunos estarem frente a frente e, por conseguinte, encorajar a interação face a face.

O terceiro elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a **responsabilidade individual e de grupo**. O grupo deve ser responsável por alcançar os seus objetivos e cada elemento deve ser responsável por cumprir a sua parte do trabalho comum com o máximo rigor, contribuindo e participando ativamente para o sucesso do grupo, e não deve aproveitar-se do trabalho realizado pelos restantes colegas. Freitas e Freitas consideram que este aspeto encontra-se intrinsecamente relacionado com a interdependência, na medida em que caso um membro não cumpra com a sua parte do trabalho estará a contribuir para que o grupo obtenha piores resultados⁶⁸. Verifica-se responsabilidade individual quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados são transmitidos ao grupo com o intuito de entender quem necessita de mais apoio e incentivo. De acordo com Johnson e Johnson, o professor pode adotar alguns procedimentos para promover a responsabilidade individual, nomeadamente realizar testes individuais, seleccionar um elemento para representar o grupo, pedir a cada membro para explicar o que aprendeu e observar sistematicamente o trabalho dos grupos⁶⁹. Durante a prática letiva procurámos fomentar a responsabilidade individual através da atribuição de papéis, da observação direta e da realização de um teste sumativo individual.

A falta de competências sociais aquando da utilização desta metodologia de ensino-aprendizagem é um dos fatores que mais contribui para o insucesso, como tal, o quarto elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é o uso adequado de **competências sociais** que, inclusive, são consideradas por Fontes e Freixo a base do

⁶⁸ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.30.

⁶⁹ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, N°4 (1998), p.30.

sucesso do trabalho de grupo⁷⁰. Colocar alunos que não possuem determinadas competências interpessoais e grupais a trabalhar em conjunto não garante que vão cooperar de forma eficaz. Assim sendo, da mesma forma que é necessário ensinar aos alunos conteúdos académicos também é importante ensinar e motivar o uso de competências sociais de modo a, por um lado, interagirem de maneira eficaz com os colegas e, por outro, lidarem com possíveis conflitos de maneira construtiva. Johnson e Johnson consideram que devemos ensinar aos alunos competências a nível da liderança, comunicação, gestão de conflitos e decisões a tomar⁷¹. Já Lopes e Silva sugerem ensinar competências como, por exemplo, saber esperar, falar num tom de voz baixo, aceitar diferenças, escutar ativamente, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ajudar os outros, partilhar os materiais, encorajar os outros, pedir ajuda, etc.⁷² Quanto maior for o nível de competências sociais atingidas por cada membro, maior será o aproveitamento do grupo, todavia, tendo em consideração que tais competências não surgem de forma espontânea, devem ser trabalhadas de forma sistemática. Neste quadro, para assegurar o bom funcionamento dos grupos de aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva sugerem que, por um lado, o professor faça um diagnóstico do domínio de competências sociais básicas dos alunos e, por outro, que siga as seguintes etapas com vista o ensino de competências sociais: 1) discutir a necessidade das competências sociais; 2) selecionar uma competência social; 3) ensinar a competência; 4) praticar a competência; 5) reflexão⁷³.

O último elemento essencial para implementar de forma eficaz a aprendizagem cooperativa é o **processo de grupo ou avaliação de grupo**. Ocorre quando os alunos refletem sobre o funcionamento do grupo, avaliando criticamente o seu trabalho, com o intuito de, por um lado, analisar as ações positivas e negativas dentro do grupo e, por outro, decidir quais os comportamentos a manter ou modificar futuramente, com vista a aumentar a eficácia do grupo e a manutenção das relações de confiança entre os respetivos membros. Nas palavras de Johnson e Johnson, “the purpose of group processing is to

⁷⁰ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.34.

⁷¹ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, N°4 (1998), p.30.

⁷² Lopes, José; Silva, Helena Santos – A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009, p.19.

⁷³ *Idem*, pp.33-37.

clarify and improve the effectiveness with which members carry out the processes necessary to achieve the group's goals”⁷⁴. Todos os grupos de trabalho cooperativo devem dispor de tempo para realizar esta reflexão. Na prática letiva o processamento de grupo ou avaliação de grupo efetuou-se através do preenchimento de duas fichas de autoavaliação: a primeira relacionada com o desempenho individual no trabalho de grupo cooperativo e a segunda acerca do desempenho do grupo. Conclui-se, assim, que estes cinco elementos são essenciais para uma ação cooperativa eficaz, sendo que não atuam isoladamente pois são interdependentes uns dos outros.

2.4. Tipos de grupos de Aprendizagem Cooperativa

Segundo Johnson e Johnson existe três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, grupos informais e grupos de base⁷⁵.

Os **grupos de aprendizagem cooperativa formal** podem funcionar durante uma a várias semanas de aulas. Nestes grupos de aprendizagem os alunos envolvem-se ativamente na tarefa atribuída com o objetivo de tanto eles como os colegas de grupo alcançarem os objetivos traçados. O professor é responsável por um conjunto de aspetos, nomeadamente tomar uma série de decisões antes da aula (formular objetivos, decidir o tamanho dos grupos, etc.), explicar a tarefa e os elementos necessários para que a aprendizagem seja verdadeiramente cooperativa, supervisionar a aprendizagem, intervir quando necessário e, por fim, avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo⁷⁶. Fontes e Freixo consideram o grupo

⁷⁴ Johnson, D; Johnson, R – An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, vol. 38, Nº5 (2009), p.369.

⁷⁵ Johnson, D; Johnson, R– *Learning Together and Alone*. [s.l.]: [s.ed.], 2015, p.4.

⁷⁶ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, Nº4 (1998), p.33.

formal o grupo de aprendizagem cooperativa por excelência⁷⁷. Durante a prática letiva optámos pelos grupos formais durante o decorrer da atividade Graffiti Cooperativo⁷⁸.

Os **grupos de aprendizagem cooperativa informal**, contrariamente ao grupo formal, funcionam durante um curto período de tempo, sendo que a sua duração pode variar entre uns minutos até uma aula inteira. São essencialmente utilizados em aulas de ensino direto com o intuito de fomentar a concentração dos alunos, promover um clima propício à aprendizagem, assegurar que os alunos processam cognitivamente a matéria ensinada e também para encerrar a lição. Segundo Johnson, Johnson e Smith, “instructors may use informal cooperative-learning groups during a class by having students turn to a classmate near them to discuss briefly a question posed by the instructor or to summarize what their instructor has just presented”⁷⁹. Na prática letiva optámos pela formação de grupos informais em duas aulas, durante cerca de dez minutos, com o objetivo de encerrar a lição e certificar que os alunos integraram o conhecimento e a matéria nas suas estruturas conceptuais⁸⁰.

Os **grupos cooperativos de base** são grupos heterogéneos de longa duração (aproximadamente um ano) com membros permanentes que devem encontrar-se regularmente (diariamente ou duas vezes por semana), cujo principal objetivo consiste em ajudar e apoiar mutuamente na realização de tarefas de modo a obterem sucesso e a aprendizagem ser eficaz. De acordo com Johnson, Johnson e Smith os grupos cooperativos de base podem ser organizados em duas formas: dividir uma turma em grupos de base ou dividir estudantes de uma escola em grupos de base⁸¹. O facto de os elementos do grupo serem sempre os mesmos e estarem juntos durante um longo período de tempo permite que os alunos estabeleçam relações pessoais e de trabalho duradouras. Tendo em consideração que a prática letiva decorreu apenas durante o primeiro período

⁷⁷ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.43.

⁷⁸ Vide: aula n.º 6 (página 80) e aula n.º 7 (página 82).

⁷⁹ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, Nº4 (1998), p.34.

⁸⁰ Vide: aula n.º 1 (página 63) e aula n.º 2 (página 66)..

⁸¹ Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, Nº4 (1998), p.21.

escolar não foi possível adotar este tipo de grupo de aprendizagem cooperativa, optando-se, assim, pelos dois últimos supramencionados.

Posto isto, estes três grupos de aprendizagem cooperativa complementam-se e, inclusive, podem ser usados no decorrer da mesma aula. Nas palavras de Johnson e Johnson, “cooperative learning groups may be used to teach specific content (*formal cooperative learning groups*), to ensure active cognitive processing of information during a lecture or demonstration (*informal cooperative learning groups*), and to provide long-term support and assistance for academic progresss (*cooperative base groups*)”⁸².

Para além dos tipos de grupos de aprendizagem cooperativa mencionados, Clark, citado por Freixo e Fontes, refere a existência de outros dois tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos combinados e grupos representativos⁸³.

Os **grupos combinados** são formados através da combinação de dois ou mais grupos com base na proximidade espacial, interesses ou ao acaso, tendo como principal objetivo promover a interajuda. De acordo com Freixo e Fontes este tipo de grupo cooperativo pode ser utilizado em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem (planificação das atividades, levantamento de questões, discutir as atividades de trabalho, responder a questões levantadas)⁸⁴. Por outro lado, **os grupos representativos** são compostos por membros de diferentes grupos de trabalho existentes na turma, com o intuito de discutir o trabalho de cada grupo no seio da turma através da apresentação de trabalhos, da realização de relatórios ou da resolução de problemas. Estes podem reunir-se fora ou dentro da sala de aula, todavia, após cada reunião, devem informar os restantes elementos das decisões e conclusões efetivadas⁸⁵.

⁸² Johnson, D; Johnson, R – *Cooperative learning*. Saragoça: Governo de Aragão, 2017, pp.4-5. Comunicação apresentada no Innovación Educación I Congreso Internacional.

⁸³ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.44.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Idem*, p.45.

2.5. Formação dos grupos de Aprendizagem Cooperativa

A formação dos grupos é um ponto central quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa nas aulas. Neste sentido, é importante ter em consideração alguns aspetos práticos aquando da formação dos grupos de aprendizagem que, efetivamente, podem condicionar o sucesso da experiência cooperativa, nomeadamente a (i) composição, (ii) dimensão e (iii) duração. Tal como Cochito afirma, os aspetos supramencionados não asseguram por si só o desenvolvimento do sentido de cooperação, mas são fatores base em grande medida preditores do seu bom funcionamento⁸⁶.

(i) Composição

Os grupos de aprendizagem cooperativa podem ter uma composição homogénea ou heterogénea. Grupos homogéneos caracterizam-se pela junção de alunos com base nas suas semelhanças e o critério para esta classificação pode ser a idade, sexo, maturidade social, estilo de aprendizagem, capacidades cognitivas ou a combinação destas ou outras variáveis⁸⁷. Em contraste, os grupos heterogéneos caracterizam-se pelo ajuntamento de alunos com uma ampla gama de diferenças individuais. De acordo com Cochito, aquando da formação de grupos heterogéneos deve-se ter em consideração os seguintes critérios que podem, ou não, ser usados cumulativamente: sexo, origem sociocultural, grau de proficiência em determinada área, inteligência intra e interpessoal⁸⁸.

Ora, Johnson e Johnson afirmam que, independentemente de os grupos serem homogéneos ou heterogéneos, os alunos revelam ser mais comprometidos com o sucesso e bem-estar uns dos outros quando trabalham cooperativamente em oposição aquando

⁸⁶ Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.45.

⁸⁷ Esposito, Dominik – *Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments*. *Review of Educational Research*, vol. 43, Nº 2 (1973), p.165.

⁸⁸ Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.43.

competem ou trabalham individualmente⁸⁹. Não obstante, são vários os autores que consideram a heterogeneidade do grupo um critério fundamental. Vejamos:

Para Biain *et. al.*, de modo que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa deve haver conflito cognitivo, sendo que para isso se concretize os membros do grupo devem ter níveis de competências diferentes⁹⁰, ou seja, os grupos devem revelar uma composição heterogénea a nível das habilidades cognitivas. Também Diaz Aguado e Andrés consideram que deve-se privilegiar os grupos heterogéneos em oposição aos grupos homogéneos, na medida em que a heterogeneidade contribui para o desenvolvimento da tolerância e proporciona a oportunidade de descobrir que apesar das diferenças existem semelhanças. Nas palavras das autoras, “para enseñar a vivir en un mundo heterogéneo es preciso utilizar la propiá heterogeneidad que existe en el aula de clase”⁹¹. Fontes e Freixo acrescentam, ainda, que os grupos heterogéneos contribuem para a promoção de um pensamento mais profundo e um maior intercâmbio de explicações⁹². Somando-se a isto, a interação entre alunos com diferentes aptidões revela-se uma excelente oportunidade para trabalhar a ZDP dos alunos, tal como preconizado por Vygotsky e anteriormente explicado.

Para Esposito alguns dos principais argumentos no que concerne à formação de grupos heterogéneos em detrimento de grupos homogéneos são os seguintes⁹³:

- A homogeneidade coloca um estigma sobre os alunos;
- A maioria das experiências da vida adulta não ocorrem em ambientes homogéneos e, portanto, os alunos devem aprender a trabalhar com pessoas diferentes;

⁸⁹ Johnson, D; Johnson, R – *What Makes Cooperative Learning Work*. Tóquio: Japan Association for Language Teaching, 1999, p.10.

⁹⁰ Biain, Iñaki Salaberría [et. al.] – *El Aprendizaje Cooperativo*. Navarra: Gráficas Lizarra, 1999, p.19.

⁹¹ Díaz-Aguado, Maria José; Andrés, Maria Teresa – *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Espanha: Psicologia Piramide, 1999, [s.p.].

⁹² Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.36.

⁹³ Esposito, Dominik – Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments. *Review of Educational Research*, vol. 43, Nº 2 (1973), p.166.

- Os grupos homogéneos contribuem para a segregação étnica, socioeconómica e a nível das habilidades;

- Ao formar-se grupos heterogéneos os alunos com menores habilidades podem aprender com os alunos com maiores capacidades;

- A homogeneidade leva a que as crianças demonstrem menos sensibilidade às diferenças individuais enquanto a heterogeneidade permite que diferentes padrões de habilidades e necessidades surjam dentro de um grupo.

No entanto, também existem algumas preocupações associadas à heterogeneidade. Slavin, citado por Freitas e Freitas, afirma que pais de crianças sobredotadas temem que estas sejam colocadas em grupos de aprendizagem nos quais não existam condições para que sejam dinamizadas aprendizagens mais exigentes. O autor esclareceu que esta preocupação não tinha razão de ser pois a aprendizagem cooperativa dispõe de técnicas apropriadas para não prejudicar quem aprende com facilidade⁹⁴. Também Smith e Hou apontam duas falhas que resultam da heterogeneidade: primeiramente, os grupos heterogéneos conduzem à homogeneidade dos membros no sentido em que começam a falar, pensar e agir da mesma forma; em segundo lugar, os grupos heterogéneos tendem a fragmentar-se em subgrupos homogéneos⁹⁵.

A composição do grupo de aprendizagem cooperativa a nível do género é também uma questão merecedora de atenção. De acordo com Gillies e Boyle, fazendo referência a um estudo levado a cabo por Webb, quando os grupos são equilibrados a nível do género, verifica-se que os rapazes e as raparigas são igualmente interativos e não se regista diferenças nos resultados de desempenho; todavia, quando os rapazes ultrapassam numericamente as raparigas têm mais tendência a interagir uns com os outros e a ignorar as raparigas, enquanto nos grupos compostos predominantemente por raparigas, estas

⁹⁴ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.18.

⁹⁵ Smith, Edward Bishop; Hou, Yuan – Redundant Heterogeneity and Group Performance. *Organization Science*, vol. 26, Nº 1 (2015), p.39.

procuram envolver os rapazes nas discussões⁹⁶. Ainda neste quadro, Cochito partilha da opinião de que deve procurar-se um equilíbrio entre rapazes e raparigas⁹⁷.

Posto isto, embora consideremos que a constituição de grupos homogéneos ou heterogéneos depende das necessidades educativas de cada momento e que o primeiro tipo de grupo mencionado permite que o docente se dirija a alunos com necessidades semelhantes, também partilhamos a opinião de que a heterogeneidade possui maiores benefícios. Assim sendo, na prática letiva optámos por formar grupos heterogéneos de aprendizagem cooperativa, sendo que a sua constituição ficou ao nosso encargo, invés dos alunos, para evitar a formação de grupos homogéneos.

(ii) Dimensão

Não existe um consenso, na bibliografia consultada, relativamente à dimensão ideal para a formação dos grupos de aprendizagem cooperativa. Não obstante, segundo Freitas e Freitas, a regra de ouro prende-se com respeitar o princípio da interação face a face, de modo a garantir que todos os membros do grupo estejam frente a frente uns aos outros e se consigam encarar mutuamente⁹⁸.

O tamanho dos grupos encontra-se diretamente associado a um conjunto de variáveis. De acordo com Cochito, a dimensão varia consoante dois fatores: o tipo de atividade a realizar e o nível de competências já atingido pelos alunos⁹⁹. A autora considera contraproducente constituir grupos com mais de três elementos caso os alunos não tenham sido previamente introduzidos a esta metodologia de trabalho ou interiorizado as diversas funções a desempenhar dentro do grupo, aconselhando constituir apenas grupos de quatro, cinco ou seis elementos quanto tiverem ultrapassado a fase inicial de adaptação à aprendizagem cooperativa e se for possível distribuir as tarefas de forma

⁹⁶ Gillies, Robyn M; Boyle, Michael – Teachers reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, Nº4 (2010), p.935.

⁹⁷ Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.43.

⁹⁸ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.41.

⁹⁹ Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.42.

equilibrada entre os elementos do grupo. No que concerne ao trabalho a pares, para que seja verdadeiramente cooperativo, Cochito afirma que as tarefas propostas devem ter determinadas características, como por exemplo “atividades de partilha de informação, registos de observação, resolução de problemas, questões de resposta aberta que impliquem troca de ideias”¹⁰⁰. Biain *et. al.* considera que a dimensão do grupo depende da tarefa proposta, sendo mais indicado o trabalho a pares durante o primeiro ciclo e trabalhar com três ou quatro elementos aquando no segundo ou terceiro ciclo¹⁰¹.

Por sua vez, Johnson e Johnson, citados por Fontes e Freixo, consideram que a dimensão dos grupos de aprendizagem cooperativa depende de múltiplas variáveis, nomeadamente o tempo disponível para realizar as tarefas propostas, a experiência prévia a trabalhar cooperativamente, a idade dos alunos e, por fim, os materiais a utilizar¹⁰².

Posto isto, quanto menor for o tempo disponível para realizar uma tarefa, menor deve ser o grupo. Um grupo mais pequeno também contribui para o aumento da responsabilidade de cada membro, evitando que adotem uma postura mais passiva. Por outro lado, quanto maior for o grupo, mais necessário se torna a interiorização de determinadas competências sociais e poderá haver menor interação entre todos. Neste quadro, consideramos que existe efetivamente uma relação direta entre o número de elementos do trabalho cooperativo e a complexidade da tarefa, a experiência prévia e as competências sociais já desenvolvidas. Nas aulas lecionadas realizou-se numa primeira instância trabalhos a pares e, após ter sido assegurada a primeira fase da preparação para a cooperação, formulou-se grupos de três e quatro elementos.

(iii) Duração

A duração do grupo de trabalho encontra-se diretamente associada ao tipo de atividade e, portanto, varia consoante a sua finalidade e poderá manter-se durante o tempo necessário para a sua realização.

¹⁰⁰ *Idem*, p.43

¹⁰¹ Biain, Iñaki Salaberría [et. al.] – El Aprendizaje Cooperativo. Navarra: Gráficas Lizarra, 1999, p.30.

¹⁰² Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.35.

Fontes e Freixo consideram que o grupo deve manter-se inalterável até que, por um lado, atinja o resultado pretendido e, por outro, desenvolva as competências sociais necessárias, na medida em que desfazer um grupo que apresenta problemas no seu funcionamento não dá a possibilidade aos alunos de adquirir e desenvolver as competências necessárias para a resolução de problemas e, simultaneamente, contribui para a ideia de que aquando confrontados com adversidades a solução é desistir¹⁰³. Por outro lado, Freitas e Freitas, assim como Cochito, consideram que os grupos não devem ser permanentes pois trabalhar sempre com os mesmos colegas pode limitar a sua experiência e ser potencialmente reprodutor de fechamento¹⁰⁴.

Díaz-Aguado e Andrés consideram que os grupos de aprendizagem devem permanecer juntos durante dois a três meses no mínimo¹⁰⁵.

Posto isto, na prática letiva, durante o trabalho de pares, por uma questão de logística de sala de aula, permaneceram sempre os mesmos, todavia, na atividade de grupos compostos por três/quatro elementos, procurou-se mudar os elementos e não juntar alunos que já haviam trabalhado a pares.

2.6. Papéis atribuídos aos alunos dentro dos grupos cooperativos

A atribuição de papéis dentro do grupo de aprendizagem cooperativa contribui para que se estabeleça um verdadeiro ambiente de cooperação, na medida em que os alunos estão conscientes de que modo podem contribuir produtivamente e ativamente para o bom funcionamento do grupo para além da realização das tarefas inerentes à própria atividade. Maria Isabel Cochito considera que, comparativamente à sala de aula

¹⁰³ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.38.

¹⁰⁴ Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003, p.42.

Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.45.

¹⁰⁵ Díaz-Aguado, Maria José; Andrés, Maria Teresa – *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Espanha: Psicologia Piramide, 1999, [s.p.].

tradicional na qual se verifica uma hierarquia no grupo, “na sala cooperativa reconhece-se a necessidade de uma liderança no grupo mas, e aqui reside a diferença, não só se estruturam claramente e se consciencializam os alunos das diferentes componentes da liderança, como se distribuem essas facetas por diferentes papéis”¹⁰⁶.

De acordo com Santos e Silva, a atribuição de papéis tem as seguintes vantagens: reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante; cria interdependência entre os membros ao serem atribuídos papéis complementares e interligados uns aos outros; garante que os alunos utilizam as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas¹⁰⁷.

Neste quadro, são vários os papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa, sendo que o docente pode sempre criar outros papéis que lhe pareça adequados. Fontes e Freixo consideram que os papéis podem ser classificados em duas categorias¹⁰⁸: a primeira relativamente a papéis que favorecem a integração dos alunos dentro do grupo (observador/comentador, facilitador de comunicação, intermediário, conciliador, verificador) e a segunda direcionada a papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas (o que gere o tempo, os recursos, os ruídos; o que coordena o grupo, o que recolhe informação, entre outros). Cochito elenca como papéis base os seguintes: facilitador ou animador, relator ou porta-voz, mediador ou negociador e gestor de recursos. Lopes e Silva sugerem também um conjunto de possíveis papéis, nomeadamente verificador, facilitador, harmonizador, intermediário, guardião do tempo e observador. Freixo e Fontes, assim como Lopes e Silva corroboram com a ideia de que, para além dos papéis mencionados, o professor pode atribuir papéis cognitivos, assim como papéis relacionados com a gestão de recursos e a assunção de perspetivas.

Partindo da classificação de Fontes e Freixo, na prática letiva procurámos atribuir papéis que favorecessem a integração dos alunos dentro do grupo e, simultaneamente, o desenvolvimento das tarefas, como por exemplo: *guardião do tempo*, responsável por

¹⁰⁶ Cochito, Maria Isabel – Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.60.

¹⁰⁷ Lopes, José; Silva, Helena Santos – A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009, p.24.

¹⁰⁸ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.45.

controlar o tempo e avisar o grupo do tempo que falta para terminar a tarefa; *intermediário*, responsável por pedir ajuda ao professor sempre que necessário e transmitir a informação ao grupo; *supervisor do tom de voz*, encarregue de administrar o nível de barulho; *harmonizador*, responsável por prevenir possíveis conflitos entre os elementos dos grupo e procurar soluções para resolvê-los.

Posto isto, a atribuição dos papéis depende dos objetivos, características da tarefa e idade dos alunos. De acordo com Fontes e Freixo podem ser distribuídos ao acaso ou deliberadamente pelo professor, assim como pode ficar da responsabilidade dos alunos, todavia, na opinião de Cochito deverá ser o professor a decidir quem exercerá determinada função ou papel. Na bibliografia consultada é consensual a ideia de que os papéis devem ser apresentados de forma gradual aos alunos. Freixo e Fontes sugerem, numa primeira fase, reunir os alunos em grupos cooperativos sem atribuir os papéis e, progressivamente, introduzi-los de acordo com o grau de dificuldade¹⁰⁹. Outro ponto de concordância é relativo à rotação dos papéis, uma vez que a rotatividade garante que todos os alunos estejam em contacto com as diferentes funções e, conseqüentemente, adquiram as competências necessárias ao seu desempenho.

No que concerne à apresentação dos papéis, Cochito alerta para o facto de que ocupar demasiado tempo com a discussão dos mesmos pode revelar-se contraproducente e levar a que os alunos se fartem antes de começá-los a pôr em prática. Ainda neste quadro, a apresentação dos papéis pode ser feita através da entrega de fichas aos alunos que, de facto, foi a estratégia que adotámos durante a prática letiva¹¹⁰. Estas ilustram e explicam no que consiste cada um dos papéis, sendo que de um lado do papel encontra-se um desenho alusivo à função e do outro a explicação das ações a desempenhar. Isto permite os alunos interiorizar como devem desempenhar determinado papel e, conseqüentemente, uma maior eficácia no seu exercício.

¹⁰⁹ *Idem*, pp.47-48.

¹¹⁰ *Vide* aula nº6 (página 81) e aula n.º 7 (página 83) em que decorreu a atribuição dos papéis aos alunos.

2.7. O papel do professor na implementação da Aprendizagem Cooperativa

No processo de ensino-aprendizagem tradicional o professor assume o papel central e é o único transmissor de conhecimento, adotando frequentemente um método de ensino essencialmente expositivo. A relação estabelecida entre professor-aluno é assim marcada por uma desigual distribuição de poder e conhecimento. Por sua vez, quando se aplica a aprendizagem cooperativa na sala de aula o professor liberta-se de uma atitude meramente transmissora de conhecimentos e transforma-se num facilitador de aprendizagem; conseqüentemente, os alunos deixam de assumir uma posição passiva, existindo um maior equilíbrio entre ambos, uma vez que o ensino torna-se mais centrado nos alunos e adequado às especificidades de cada um. Verifica-se, assim, uma transferência de poder para o campo dos alunos que, em parte, é possível, através da atribuição de papéis. Não obstante, o professor continua sempre a ser uma fonte de informação e figura a quem os alunos podem e devem recorrer.

Neste quadro, para que a implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula seja desenvolvida na sua plenitude, o professor deverá cumprir certas funções e procedimentos para alcançar o objetivo pretendido.

Ora, segundo Cochito, as funções do professor na sala de aula cooperativa divide-se em cinco grandes áreas¹¹¹: a) *motivar e orientar*, devendo estimular a curiosidade dos alunos e alargar o campo de interesses; b) *organizar*, sendo responsável pelos pormenores organizativos da implementação da aprendizagem cooperativa, nomeadamente a preparação das propostas de trabalho, a formação dos grupos e distribuição de funções; c) *observar/estimular*, assegurando que tudo corre de forma eficaz tanto a nível da atividade como a nível do funcionamento do grupo; d) *avaliar*, fornecendo feedback aos alunos com vista à regulação e melhoramento das aprendizagens; e) *investigar e refletir criticamente* sobre as metodologias usadas e o grau de eficiência das mesmas. Por sua vez, Biain *et. al.* considera que as três principais funções do professor na implementação da aprendizagem cooperativa é enquanto mediador, observador e facilitador da autonomia da aprendizagem¹¹². O professor media a aprendizagem dos alunos, no sentido em que é

¹¹¹ Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004, p.71.

¹¹² Biain, Iñaki Salaberría [et. al.] – *El Aprendizaje Cooperativo*. Navarra: Gráficas Lizarra, 1999, p.37.

responsável pela estruturação e organização da atividade. Neste seguimento, durante o desenvolvimento da tarefa, o professor deve observar os grupos a trabalhar e, se necessário, intervir. Paulatinamente o docente deve ceder o controlo das atividades aos alunos com o intuito de desenvolver a sua autonomia.

Johnson, Johnson e Smith consideram que existe três fases distintas na implementação da aprendizagem cooperativa (pré-implementação, implementação e pós implementação) e, em cada uma delas, o professor tem funções específicas¹¹³. Na fase da pré-implementação o professor é responsável por especificar os objetivos de aprendizagem, constituir os grupos de trabalho cooperativo, atribuir papéis, planificar materiais, estabelecer critérios de sucesso e os comportamentos desejados. Durante a implementação e após reunidas as condições necessárias para dar início ao trabalho cooperativo, enquanto os alunos efetuam a tarefa sugerida, o professor deve circular entre os grupos e intervir casos revelem dificuldades no desenvolvimento da tarefa ou a relacionar-se uns com os outros. Na fase da pós-implementação o professor deve avaliar a aprendizagem e refletir sobre o trabalho desenvolvido, uma vez que o conhecimento destes aspetos revela-se crucial para fornecer indicações ao docente acerca da necessidade de ajustar os procedimentos para a próxima aula de trabalho cooperativo e, também, para a necessidade de ensinar ou voltar a ensinar competências sociais.

Para Fontes e Freixo a supervisão por parte do professor enquanto os alunos desenvolvem a tarefa proposta é muito importante pois para que a avaliação do docente seja o mais objetiva possível este deve estar atento a tudo o que se passa dentro do grupo e recolher notas sobre as interações desenvolvidas. O papel de observante do professor pode ser complementado pelo apoio de um aluno que dentro do grupo tenha o mesmo papel. Segundo estes autores, a supervisão levada a cabo pelo professor apresenta quatro fases: a) preparação da observação dos grupos b) avaliar o grau de cooperação em cada grupo c) intervir sempre que necessário para melhorar a execução da tarefa e o trabalho de grupo d) permitir que os alunos façam a avaliação da sua participação dentro do grupo fomentando a auto-supervisão¹¹⁴. Por sua vez, Richard Arends considera que durante a

¹¹³ Johnson, D; Johnson, R.; Smith, K – *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1998, p.16.

¹¹⁴ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.58.

fase da implementação deve haver um determinado equilíbrio que o professor deve manter pois interferir demasiado e prestar ajuda quando não solicitada pode tornar-se aborrecido para os alunos, assim como pode perder-se oportunidades de os discentes tomarem iniciativas e autodirigirem-se; não obstante, caso o professor entenda que os alunos não compreenderam bem as instruções ou não conseguem fazer as tarefas planeadas, deve intervir diretamente e prestar a ajuda necessária¹¹⁵.

Mir *et al.*, citado por Fontes e Freixo, afirma que o professor deve assumir um conjunto de funções a nível do desenvolvimento do trabalho cooperativo e a nível do conjunto de turma¹¹⁶. No que concerne à primeira deve garantir que os alunos sabem os objetivos, atribuir papéis e controlar a rotatividade dos mesmos, fornecer critérios e instrumentos de avaliação, controlar o tempo do desenvolvimento das atividades, assegurar os recursos para o desenvolvimento da atividade, entre outros. Relativamente ao segundo, expor as características gerais do trabalho, organizar os grupos, explicar as tarefas e os materiais necessários, explicar as normas do trabalho cooperativo pois quanto mais estruturado estiver o grupo relativamente à atividade a desenvolver maior será a autorregulação dentro do grupo e, conseqüentemente, maior o seu sucesso.

Posto isto, consideramos que a aplicação da aprendizagem cooperativa nas aulas representa uma mudança importante no papel do professor e na interação que estabelece com os alunos.

2.8. Métodos de Aprendizagem Cooperativa

Existe uma enorme variedade de métodos de aprendizagem cooperativa, sendo precisamente esta diversidade que contribuiu para a difusão e o uso desta metodologia na escola e outros contextos de aprendizagem. Apesar de todos terem em comum o caráter cooperativo possuem diferentes formas de funcionamento o que lhes confere certas especificidades.

¹¹⁵ Arends, Richard – *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 2003, p.379.

¹¹⁶ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.59.

De acordo com Lopes e Silva existem métodos informais e métodos formais de aprendizagem cooperativa¹¹⁷. Os métodos informais são métodos de curta duração e servem para introduzir e iniciar os alunos nesta metodologia de aprendizagem, podendo ser usados com diferentes fins, nomeadamente enquanto atividade de preparação para a aula, como atividade para encerramento da aula e para apresentar uma nova matéria de aprendizagem. Por outro lado, os métodos formais devem ser utilizados numa fase em que o professor domina de uma forma mais segura a metodologia cooperativa e os alunos possuem as competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo.

Posto isto, perante a enorme variedade de métodos cooperativos, revela-se impraticável abordar todos eles. Como tal, neste capítulo descrevem-se apenas os três métodos utilizados e aplicados durante o decorrer da prática letiva. Aplicou-se dois métodos informais (*Pensar-Formar Pares-Partilhar* e *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*) e um método formal (*Graffiti Cooperativo*). A ordem de apresentação destes métodos não obedece a nenhum critério em específico, não se pretendendo privilegiar nenhum deles.

- ***Pensar- Formar Pares- Partilhar (Think-Pair-Share)***

Pensar- Formar Pares- Partilhar é um método de aprendizagem cooperativa desenvolvido por Frank Lyman e os colegas da Universidade de Maryland em 1981. Para além de ser usado em contexto educativo com o intuito de ajudar os alunos a formular ideias individuais e compartilhá-las com outro colega, pesquisas apontam para o seu uso na área da saúde, em cursos de formação e aperfeiçoamento, entre outros. A aplicação desta atividade decorreu durante uma aula¹¹⁸.

Neste método de aprendizagem cooperativa o professor gera uma tarefa para os alunos resolverem, estes têm tempo para pensar, reúnem-se em pares, discutem a situação e, posteriormente, partilham as suas ideias com a turma. Podem ser utilizados recursos para enriquecer a atividade, nomeadamente textos, vídeos, música, entre outros.

¹¹⁷ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.79.

¹¹⁸ Vide: aula n.º 1 (página 63)

Segundo Lopes e Silva surge como uma alternativa ao método tradicional de verificação de conhecimentos no qual o docente coloca uma pergunta e um aluno responde, sendo que encoraja a elaboração de respostas de nível superior pelos alunos e ajuda a mantê-los envolvidos na tarefa¹¹⁹. Também Ledlow, citado por Reis e Barreto, corrobora com esta ideia, afirmando que este método cooperativo revela vantagens em comparação com a estrutura de questionamento tradicional, uma vez que, por um lado, o tempo para pensar permite que desenvolvam respostas mais elaboradas e justifiquem as escolhas de forma mais segura e, por outro, aumenta a possibilidade de participação e o seu envolvimento na aprendizagem¹²⁰.

Neste quadro, *Pensar- Formar Pares- Partilhar* permite a partilha de informação, a discussão de ideias, a interação entre colegas, o pensamento crítico, o reforço e aprofundamento da aprendizagem, entre outros.

De acordo com Lopes e Silva, a implementação deste método cooperativo envolve os seguintes passos¹²¹:

1. Constituir equipas de 4 elementos e numerá-los de 1 a 4;
2. Enunciar um assunto para discutir ou um problema por resolver;
3. Dar aos alunos tempo para pensar na resposta;
4. Usar os números atribuídos aos alunos para anunciar a constituição dos pares. Por exemplo, o aluno 1 e o aluno 2 vão formar um par; o aluno 3 e o aluno 4 formam outro par;
5. Pedir aos alunos para discutirem o assunto ou resolverem o problema com os colegas;
6. O professor chama ao acaso alguns alunos para partilharem as suas ideias com a turma.

¹¹⁹ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2019, p.76.

¹²⁰ Reis, Angelina; Barreto, Maria – *Metodologia Ativa Think Pair Share: Estratégias para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I*. Lorena: Universidade de São Paulo, 2016, p.11.

¹²¹ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2019, p.76.

- ***Graffiti Cooperativo***

O método de aprendizagem *Graffiti Cooperativo* caracteriza-se por ser um método simples e inclusivo. Trata-se de uma forma criativa de incentivar os alunos a registar as suas ideias sobre diferentes aspetos de uma questão, numa folha de cartolina, através da escrita ou do desenho, sendo que o produto final é o coletivo dos pensamentos do grupo sobre esse assunto. Pode ser utilizado para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos ou para verificar a compreensão e o domínio de competências sobre determinada matéria. Segundo Lopes e Silva este método favorece o pensamento crítico e criativo, a flexibilidade intelectual, a linguagem escrita, a capacidade de síntese, a responsabilidade individual, entre outros¹²². Na prática letiva a implementação deste método decorreu durante duas aulas¹²³.

A implementação deste método funciona da seguinte forma¹²⁴:

1. Constituir grupos de 3 ou 4 alunos;
2. Atribuir diferentes papéis aos membros de cada equipa para encorajar a participação de todos;
3. Distribuir uma folha de tamanho grande;
4. Pedir aos membros de cada equipa para escreverem, com um marcador de cor diferente, todas as ideias que lhes surjam sobre um determinado assunto;
5. Fixar um tempo para cada aluno escrever as suas ideias na folha;
6. Terminado esse tempo, os alunos param de escrever e agrupam as suas ideias, analisando as semelhanças, diferenças e relações que existem entre elas;
7. Convidar em seguida cada equipa a apresentar à turma um esquema, um quadro ou um resumo das suas conclusões.

Existe, ainda, uma variante deste método, *A Folha Giratória*, no qual a folha de cartolina roda um quarto de volta, sucessivamente, até voltar ao ponto inicial. Isto permite

¹²² Lopes, José; Silva, Helena Santos – A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009, p.172

¹²³ Vide: aula n.º 6 (página 81) e aula n.º 7 (página 83).

¹²⁴ *Idem*, pp.172-173.

os alunos conhecer as ideias registadas pelos colegas e complementá-las. Os passos para implementá-lo são os seguintes¹²⁵:

1. Constituir grupos de quatro alunos;
2. Nomear um porta-voz por grupo;
3. Dar a cada grupo uma folha de cartolina dividida em quatro secções, com um assunto ou tópico escrito no centro, podendo este ser o mesmo ou diferente para todos os grupos;
4. Os alunos devem colocar a folha no centro da mesa de maneira que cada elemento do grupo possa facilmente registar as suas ideias no espaço da folha que está à sua frente;
5. Pedir aos alunos para explorarem o assunto, anotando o que sabem;
6. Com a ajuda de um sinal (por exemplo, o professor bate palmas), propor aos membros de cada equipa para rodarem a sua folha um quarto de volta no sentido dos ponteiros do relógio para que possam conhecer as ideias que foram registadas pelos seus colegas da equipa. Podem completá-las ou escrever as iniciais do seu nome ao lado das ideias que partilham. A um outro sinal, a folha roda novamente um quarto de volta e assim sucessivamente até que volte ao ponto de partida;
7. Dar tempo aos alunos para analisarem as ideias expressas;
8. De seguida, pedir ao porta-voz de cada equipa para apresentar à turma as ideias mais importantes que resultaram dessa análise.

- ***Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar***

O método cooperativo *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar* foi desenvolvido por Spencer Kagan. Trata-se de um método versátil que pode ser utilizado em qualquer área do currículo e que permite pôr pares de alunos a trabalhar em conjunto com propósitos comuns. Neste sentido, este método possibilita uma interdependência positiva e responsabilidade individual, uma vez que trabalham em conjunto para alcançar um objetivo em comum e cada aluno é responsável por dar o seu contributo pessoal. De acordo com Lopes e Silva, “é útil para averiguar os conhecimentos anteriores no início

¹²⁵ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.173.

de uma lição, para ajudar a recordar conceitos (...) para incentivar o apoio do grupo para o desenvolvimento de ideias complexas e para verificação”¹²⁶

Neste método, o professor propõe uma tarefa aos alunos que pode ter várias soluções ou respostas. Os alunos trabalham em pares, mas, numa primeira fase, escrevem individualmente as suas respostas ao problema. De seguida, trabalham em conjunto para analisarem as suas ideias, concordando ou discordando, de modo a elaborarem a resposta final. Após chegarem a um acordo partilham as ideias com o outro par de alunos e produzem uma lista comum que reflita a ideia dos quatro elementos.

A aplicação desta atividade decorreu durante uma aula¹²⁷.

2.9. Vantagens e inconvenientes da aprendizagem cooperativa

A extensa investigação sobre a aprendizagem cooperativa tem demonstrado largamente as vantagens de aprender em cooperação, principalmente aquando em comparação com outras modalidades de ensino aprendizagem. Bessa e Fontaine, citando Slavin, afirmam que o sucesso desta metodologia se verifica em todos os níveis de ensino, desde o básico até ao universitário, e em todos os tipos de estudantes, independentemente das suas características individuais (sexo, etnia, competências académicas)¹²⁸.

Lopes e Silva, citando Panitz, Palmer, Peters e Streetman, listam mais de 50 benefícios da aprendizagem cooperativa, sumariados em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação¹²⁹.

¹²⁶ *Idem*, p.131.

¹²⁷ *Vide*: aula n.º 2 (p. 66).

¹²⁸ Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie – *Cooperar para Aprender: Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2002, p.83-84.

¹²⁹ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.49.

Vide: Quadro 1 (pp. 47-49).

| Categorias | Dimensões |
|--------------------------------|---|
| Benefícios sociais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimula e desenvolve as relações interpessoais; ▪ Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; ▪ Cria um sistema de apoio social mais forte; ▪ Encoraja a responsabilidade pelos outros; ▪ Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; ▪ Encoraja a compreensão da diversidade; ▪ Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspectivas dos outros (desenvolvimento da empatia); ▪ Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola; ▪ Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; ▪ As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis necessários a situações de emprego em que se utilizam equipas e grupos; ▪ Os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho; ▪ Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; ▪ Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; ▪ Aumenta as competências de liderança das alunas; ▪ Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos; ▪ Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno. |
| Benefícios psicológicos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promove o aumento da auto-estima; ▪ Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; ▪ Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; ▪ A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida; ▪ Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos; ▪ Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores. |
| Benefícios académicos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve competências de pensamento de nível superior; ▪ Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das actividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; ▪ Desenvolve as competências de comunicação oral; ▪ Fomenta as competências metacognitivas dos alunos; ▪ As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos alunos; ▪ Cria um ambiente de aprendizagem activo, envolvente e investigativo; ▪ Proporciona o treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores; ▪ Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes; ▪ Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; ▪ Permite os alunos exercitarem um sentimento de controle sobre a tarefa; ▪ Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; ▪ Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; ▪ Aumenta a capacidade de retenção do aluno; ▪ Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; ▪ Os alunos permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares; ▪ Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula; ▪ Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas; ▪ Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tronar a carga de trabalho excessiva; ▪ Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; ▪ Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros; ▪ Leva à produção de mais e melhores questões na aula; ▪ Os alunos exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro; ▪ Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos; ▪ É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes; ▪ É especialmente útil para o ensino da matemática; ▪ Enquadra-se bem na abordagem construtivista do ensino-aprendizagem. |
|--|--|

| | |
|--------------------------------|--|
| Benefícios na avaliação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas; ▪ Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; ▪ Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente. |
|--------------------------------|--|

Quadro 1 – Benefícios da aprendizagem cooperativa.

Fonte: Lopes & Silva 2009 p.50-51

Por sua vez, Fraile, citado por Fontes e Freixo, agrupa as vantagens da aprendizagem cooperativa em duas categorias: competências atitudinais (desenvolvimento da autoestima, de uma comunicação eficaz e positiva, do respeito pelos outros e da responsabilidade individual, etc.) e competências cognitivas (desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e resolução de problemas, aquisição e utilização de competências cognitivas superiores e de estratégias de nível elevado, desenvolvimento e utilização de uma linguagem concreta e mais elaborada).¹³⁰ Para além das vantagens mencionadas, os mesmos autores, citando novamente Fraile, acrescentam que a aprendizagem cooperativa também revela benefícios para o docente, dado que lhe confere uma grande flexibilidade e criatividade.

Vários autores apontam, ainda, os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa na melhoria dos resultados escolares. Richard Arends considera que esta metodologia ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais, simultaneamente, ajuda os alunos na sua aprendizagem escolar¹³¹. Bessa e Fontaine também consideram que, em comparação com outras estruturas de aprendizagem, revela uma maior eficácia em termos da realização escolar¹³².

Somando-se a isto, a aprendizagem cooperativa contribui para melhorar as relações intergrupais e interpessoais em situações multiculturais, no sentido em que

¹³⁰ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.60.

¹³¹ Arends, Richard – *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 2003, p.369.

¹³² Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie – *Cooperar para Aprender: Uma introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2002, p.83.

quando alunos com heranças culturais e condições diferentes trabalham em direção a objetivos comuns, aprendem a apreciar-se e desenvolvem sentimentos positivos em relação uns aos outros. De acordo com Manning e Lucking, “two other studies found that students working cooperatively with each other toward established learning goals demonstrated improved social relations among different ethnic groups (...) another study found that improved student attitudes and behaviors toward classmates of different ethnic backgrounds extended to classmates of different groups”¹³³.

Não obstante as vantagens até então mencionadas, é ingénuo considerar que a aprendizagem cooperativa apenas apresenta benefícios pois, à semelhança de todas as outras estratégias de ensino, também revela algumas dificuldades ou desvantagens que, efetivamente, podem comprometer a sua eficácia e sucesso.

Um dos problemas da aprendizagem cooperativa relaciona-se com o facto dos alunos não participarem ativamente nas atividades e aproveitarem-se do trabalho realizado pelos restantes colegas do grupo. Slavin, citado por Lopes e Silva, designa esta questão de “dispersão da responsabilidade” e apresenta duas formas de solucioná-la: por um lado, responsabilizar cada membro do grupo por uma parte da tarefa, ainda que exista o risco do aluno aprender muito sobre o conteúdo pelo qual ficou encarregue e pouco sobre os restantes conteúdos; por outro, tornar os alunos responsáveis pela sua aprendizagem através da atribuição de recompensas de acordo com a soma dos resultados individuais, sendo que para que exista bons resultados cada membro terá de se empenhar na tarefa que lhe foi atribuída¹³⁴.

Fraile, citado por Fontes e Freixo, aponta outras desvantagens que podem pôr em causa o sucesso deste método: “os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes, a maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem, as dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados, a mentalidade das famílias

¹³³ Manning, M. Lee; Lucking, Robert – Cooperative Learning and Multicultural. *The Clearing House*, vol. 67, Nº 1 (1993), p.13.

¹³⁴ Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009, p.49-51.

dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócioafectivas”¹³⁵.

Em suma, apesar das dificuldades mencionadas, observando as potencialidades associadas à aprendizagem cooperativa consideramos que se deve incrementar este método no quotidiano escolar dos alunos.

¹³⁵ Fontes, Alice; Freixo, Ondina – Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p.62.

SEGUNDA PARTE – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

Capítulo 1 – Contexto Escolar

1.1. O agrupamento escolar Dr. António Augusto Louro

O agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro tem como lema “Saber Ser, Saber Fazer e Saber Aprender a Aprender”¹³⁶. Criado no ano letivo 2003/2004 e situado no distrito de Setúbal, consagra as escolas pertencentes à União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires. Neste quadro, é constituído pela escola sede, que dá nome ao agrupamento, assim como também engloba as escolas básicas da Quinta dos Franceses, da Quinta da Courela, de Aldeia de Paio Pires, do Bairro Novo e, por fim, do Casal do Marco.

Através da Avaliação Externa das Escolas, realizada pelo Ministério da Educação, em visita de 6 a 8 de janeiro de 2010, assim como através do documento de projeto educativo 2018/2021 para o agrupamento, é possível obter algumas informações relevantes acerca do mesmo e da sua comunidade.

Embora a população escolar do agrupamento varie de ano para ano, esta é constituída por crianças do pré-escolar, educadores de infância, alunos e professores do ensino básico, assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos de educação¹³⁷. De acordo com o relatório supramencionado, até à data, a população discente era de 1988 alunos, sendo que apenas 686 beneficiavam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (24,8% usufruíam do Escalão A e 13,1% do Escalão B). Trata-se de um agrupamento multicultural na medida em que existem alunos oriundos de dezoito países, destacando-se o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. No que

¹³⁶ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Projeto Educativo 2018/2021, p.10. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto-Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf> [consultado em dezembro de 2020].

¹³⁷ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Regulamento interno 2017/2021, p.12. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/RI-AEAAL.pdf> [consultado em dezembro de 2020].

concerne ao corpo docente, sabe-se que é constituído por 176 profissionais, sendo que 47,2% leciona no agrupamento há mais de cinco anos. O pessoal não docente, isto é, assistentes técnicos e operacionais, é constituído por 40 trabalhadores, sendo que 73,8% também exercem funções há mais de 5 anos. Conclui-se, portanto, que há uma estabilidade no que respeita ao corpo docente e assistentes técnicos e operacionais do agrupamento¹³⁸.

Este documento esclarece-nos, ainda, relativamente à habilitação académica dos encarregados de educação, referindo que 9.6% possuem habilitações a nível do ensino superior; 26.2% o ensino secundário; 17.3% o 3º ciclo do ensino básico; 24.6% o 1º ou 2º ciclo do ensino básico; 1.5% não possuem habilitações; e, por fim, dos restantes 20.8% desconhece-se a formação¹³⁹. Importante referir que, de acordo com este relatório, a organização e gestão escolar apresenta um nível de classificação *Bom*, dado que, no que concerne aos encarregados de educação, estes são incentivados a participar ativamente na vida escolas dos educandos e, inclusive, “as associações de pais participam nas dinâmicas da ação educativa, elaboram os seus planos de atividades e fazem-se representar nos órgãos de direção, administração e gestão que têm assento”¹⁴⁰.

O agrupamento escolar tem várias parcerias, protocolos e projetos que “visam reforçar e enriquecer a atividade educativa do Agrupamento em diferentes domínios e a criação de oportunidades facilitadoras do ensino e da aprendizagem”¹⁴¹. Destaca-se, portanto, os laços estabelecidos com a Câmara Municipal do Seixal e Junta de Freguesia, a CERCIZIMBRA, a Lapsis, a Academia de Música de Almada, a Escola Segura, o Instituto Politécnico Jean Piaget, a Cruz Vermelha, entre outros. Salienta-se, ainda, que o agrupamento tem 100 crianças com necessidades educativas especiais (15 delas integradas em Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência) e, o facto de existir

¹³⁸ Avaliação Externas da Escola 2009-2010: Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, p.3. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Dr_Antonio_Augusto_Louro_R.pdf [consultado em dezembro de 2020].

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Idem*, p.4.

¹⁴¹ *Idem*, p.11.

parcerias com centros de apoio permite um maior e melhor acompanhamento desses alunos, contribuindo para a sua inclusão.

Citam-se, também, alguns projetos e iniciativas nos quais o agrupamento está envolvido e que permitem uma maior participação e desenvolvimento cívico dos alunos pois “embora não exista uma cultura de auscultação dos alunos, estes contribuem com sugestões para atividades a desenvolver nos projetos curriculares de turma”¹⁴². São eles: Com inteligência não há/à violência; o Desporto Escolar; o PNL; Rede de Bibliotecas Escolares; Caminhada Escolar; Semana das Expressões; Plano de Ação para a Matemática; Feira do Livro; Feira dos Projetos; comemoração de efemérides (Natal, S. Martinho, Carnaval). No caso da escola-sede existe clubes de jornalismo, o núcleo museológico dedicado ao patrono, o projeto europeu Erasmus +, e, por fim, o jornal escolar Onda Jovem.

Por fim, destacamos alguns pontos fortes e pontos fracos do agrupamento referidos no relatório de avaliação externa, ou seja, atributos da organização que podem ajudar a alcançar os seus objetivos ou que podem prejudicar o seu cumprimento. Relativamente aos pontos fortes, elogia-se as atividades solidárias desenvolvidas pela pró Associação de Estudantes das diferentes escolas do agrupamento; o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar do agrupamento; o desenvolvimento de projetos e parcerias com efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos; e, por fim, o trabalho desenvolvido e a boa resposta educativa em relação aos alunos das Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência. No que concerne aos pontos fracos, refere-se as baixas taxas de sucesso académico na disciplina de matemática; a falta de coerência entre as metas estabelecidas no Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, etc.¹⁴³.

1.2. A escola sede

A escola sede do agrupamento, isto é, a Escola Básica 2º e 3º ciclo Dr. António Augusto Louro (EBAAL), onde se realizou a prática de ensino supervisionada, situa-se na Arrentela, uma zona rodeada por quintas, mais especificamente na Rua Carolina

¹⁴² *Idem*, p.6.

¹⁴³ *Idem*, p.13.

Michaelis de Vasconcelos nº1. O documento do projeto educativo para o ano de 2018/2021 esclarece-nos acerca da sua criação que data o ano de 1980, altura em que apenas se lecionava o 2º ciclo. Em 1988 ganha instalações próprias e após a sua ampliação em 1996 torna-se possível acolher alunos para o 3º ciclo¹⁴⁴.

Atualmente, no que concerne às infraestruturas e instalações, a escola sede é composta por cinco pavilhões. O Pavilhão A contém um conjunto de espaços relacionados com a gestão e administração escolar, a prestação de cuidados de saúde e o atendimento de encarregados de educação, nomeadamente a sala de professores, serviços administrativos, PBX, sala de diretores de turma, gabinete de orientação disciplinar, gabinete da direção, centro de recursos educativos Paulo Taborda, entre outros; o Pavilhão Gimnodesportivo, destinado à prática de atividade desportiva; o Pavilhão R17 trata-se de um espaço destinado ao apoio ao aluno, uma vez que é onde se encontra a reprografia, bar, refeitório, etc.; o Pavilhão C integra o gabinete da associação de pais e encarregados de educação, o anfiteatro e o gabinete de educação especial; e, por fim, o Pavilhão D contém o gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação, salas de multideficiência e um gabinete de informação e apoio aos alunos¹⁴⁵. Não obstante, importa referir que, embora seja uma escola relativamente grande e com inúmeros espaços, a escassez de salas de aulas impede que alguns alunos prossigam os estudos do 3º ciclo do ensino básico na escola-sede.

1.3. O Patrono

Foi numa Assembleia Plenária que se decidiu adotar a figura do Dr. António Augusto Louro para patrono do agrupamento, sendo que tal escolha deve-se ao facto de ter sido “um cidadão empenhado em mudar o mundo e um verdadeiro militante da ação

¹⁴⁴ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Projeto Educativo 2018/2021, p.8. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto-Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf> [consultado em dezembro de 2020].

¹⁴⁵ Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Regulamento interno 2017/2021, p.49. Disponível em <http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/RI-AEAAL.pdf> [consultado em dezembro de 2020].

cívica”¹⁴⁶. Assim sendo, consideramos importante dedicar uma breve parte do relatório a esta figura tão importante e que dá nome à escola onde decorreu a prática de ensino supervisionada.

Nasceu em 1871, no Sabugal, numa família de lavradores. Embora inicialmente tenha trabalhado como praticante de farmácia, em 1891 forma-se em Ciências Farmacêuticas e abre a sua primeira farmácia no concelho do Seixal, mais especificamente na Amora. Mais tarde, abre também em Barrancos (1893), na Arrentela (1897) e na própria vila do Seixal (1898). Para além disto, funda, juntamente com um sócio, um laboratório farmacêutico denominado Louro & Gonçalves.

É de destacar a sua faceta política. Apesar de ter feito parte do Partido Regenerador, aos poucos afastou-se do ideário monárquico e tornou-se apoiante do republicanismo, tendo aderido ao movimento antes da implantação da República. Inclusive, em 1907 fundou o Centro Republicano do Seixal, contribuindo para a difusão dos ideais republicanos.

Este entendia a atividade política “como um serviço e uma manifestação de cultura”¹⁴⁷. Encontra-se ligado ao surgimento da imprensa seixalense pois colaborou em alguns jornais e, em 1902, fundou o semanário político, literário e noticioso *O Seixalense*. António Augusto Louro teve uma forte intervenção cívica e pedagógica, sendo que foi nas instalações do jornal supramencionado que criou a primeira escola gratuita de educação de adultos. Mais tarde, cria o Centro Escolar Republicano do Seixal, com o objetivo de instruir o operariado da zona, e, também, foi o impulsionador das Escolas Móveis pelo método de João de Deus na região de Alcanena. De facto, “a sua militância, fosse na área cultural ou cívica ou na esfera política, teve sempre um único sentido: a pedagogia que havia, pela educação, de libertar o homem”¹⁴⁸.

António Augusto Louro é considerado um “seixalense ilustre” pela ação que desenvolveu no concelho a nível cultural, político, pedagógico e profissional. Assim sendo, por tudo o que foi referido e muito mais, se justifica a sua adoção como patrono.

¹⁴⁶ Tinoco, Alfredo – Uma Escola, um Projeto e um Patrono o Dr. António Augusto Louro. Cadernos de Sociomuseologia. Nº 41, 2012, p.132

¹⁴⁷ *Idem*, p.136.

¹⁴⁸ *Idem*, p.141.

É um exemplo de cidadão e, como tal, “o que nós queremos é que floresçam nesta Escola muitos António Augusto Louro”¹⁴⁹.

Posto isto, consideramos importante referir que na escola-sede existe um núcleo museológico dedicado à figura do patrono, pelo qual a professora cooperante Adélia Prata é responsável. Trata-se de um espaço reservado para divulgar a vida e obra desta figura. Somando-se a isto, todos os anos é atribuído o Prémio António Augusto Louro, normalmente no dia 22 de outubro (data de nascimento do patrono), com o objetivo de destacar os alunos pelo seu empenho escolar, exercício de cidadania e espírito de solidariedade.

¹⁴⁹ *Idem*, p.140.

2.1. Caracterização da turma

No ano letivo em que decorreu a prática letiva a professora cooperante Adélia Prata tinha ao seu encargo uma turma do 9º ano, cinco turmas do 8º ano e duas turmas do 7º ano. Após a observação de algumas aulas lecionadas pela docente seleccionámos a turma do 7ºB para dar início à prática de ensino supervisionada.

O presente capítulo tem o intuito de caracterizar a turma supramencionada e, para tal, aplicou-se um inquérito confidencial e anónimo¹⁵⁰.

A turma do 7ºB é acompanhada em Direção de Turma pela professora de Português Maria Martins. É composta por vinte e quatro alunos, provenientes de diferentes turmas do segundo ciclo da EBAAL, dos quais onze são rapazes e treze são raparigas. Os alunos têm idades compreendidas entre os onze e treze anos (tabela 1) e constata-se que, de um modo geral, enquadram-se na idade dita “normal” para a frequência deste nível educacional.

| Idades | Percentagem | Nº de alunos |
|---------------|--------------------|---------------------|
| 11 | 4% | 1 |
| 12 | 75% | 18 |
| 13 | 21% | 5 |
| Total | 100% | 24 |

TABELA 1 – IDADE DOS ALUNOS

No que concerne à nacionalidade, verifica-se que a esmagadora maioria dos alunos (83%) tem nacionalidade portuguesa. Ainda assim, um aluno (4%) tem nacionalidade brasileira e três alunos (13%) dupla nacionalidade (dois portuguesa e chinesa e um portuguesa e brasileira).

¹⁵⁰ Vide Anexo 14: Inquérito caracterização da turma (p.127-128)

Apenas 23 alunos responderam ao inquérito pois um aluno em particular revela problemas de assiduidade.

Dos vinte e quatro alunos que compõe a turma, apenas um tem Necessidades Educativas Especiais, com adaptações curriculares, sendo aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (universais e seletivas).

Através do inquérito também foi possível obter informações relativamente ao número de retenções de cada aluno e, efetivamente, trata-se de um balanço bastante positivo, uma vez que apenas dois alunos ficaram retidos durante o seu percurso escolar, nomeadamente no 4º e 7º ano.

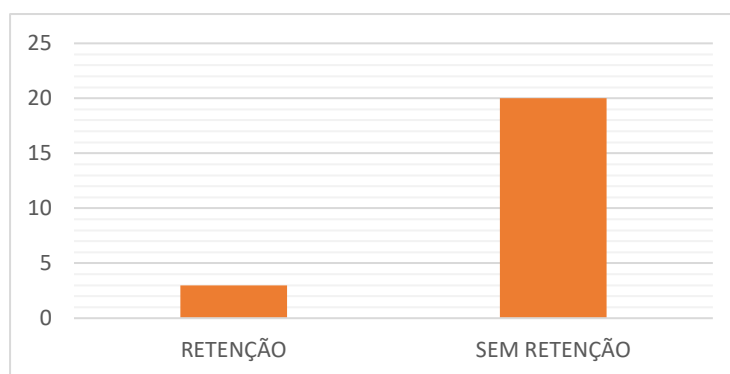


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE RETENÇÕES

Verifica-se, ainda, que a esmagadora maioria dos alunos (vinte) têm a mãe como encarregado de educação, enquanto os restantes são representados pelos pais.

Para além dos elementos sociológicos supramencionados procurámos recolher outro tipo de informações, nomeadamente as disciplinas que mais e menos gostam e as que têm maior ou menor dificuldade¹⁵¹. Ao analisar os inquéritos constatou-se que, em alguns casos, a disciplina favorita coincidia com a que menores dificuldades tinham e vice-versa, ou seja, a que menos gostavam coincidia com a que tinham maior dificuldade.

No que concerne à disciplina favorita, as mais mencionadas foram Educação Física e Matemática enquanto que a disciplina menos favorita mais vezes referida foi Físico-Química (tabela 2).

¹⁵¹ Os alunos podiam mencionar mais do que uma disciplina em cada dimensão.

| Disciplina favorita | Nº de alunos | Disciplina que menos gostam | Nº de alunos |
|----------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|
| Educação Física | 6 | Físico-Química | 6 |
| Matemática | 5 | Educação Tecnológica | 4 |
| Inglês | 3 | Educação Física | 3 |
| Ciências Naturais | 3 | Educação Visual | 2 |
| Francês | 2 | Matemática | 2 |
| Educação Visual | 2 | História | 2 |
| Português | 1 | TIC | 1 |
| História | 1 | Português | 1 |
| | | Inglês | 1 |

TABELA 2– DISCIPLINA FAVORITA E DISCIPLINA QUE MENOS GOSTAM

Relativamente às disciplinas em que apresentam maior dificuldade, as mais referidas foram Físico-Química e Educação Física (tabela 4), enquanto que as disciplinas mais vezes mencionadas nas quais têm menor dificuldade foram Matemática e Inglês (tabela 3).

| Disciplinas com maior dificuldade | Nº de alunos | Disciplinas com menor dificuldade | Nº de alunos |
|--|---------------------|--|---------------------|
| Físico-Química | 8 | Matemática | 6 |
| Educação Física | 4 | Inglês | 5 |
| Matemática | 3 | Educação Visual | 3 |
| Inglês | 2 | Francês | 2 |
| História | 2 | História | 2 |
| Educação Visual | 1 | Português | 2 |
| Educação Tecnológica | 1 | Ciências Naturais | 2 |
| Português | 1 | Geografia | 1 |
| Ciências Naturais | 1 | TIC | 1 |
| | | Educação Física | 1 |

TABELA 3– DISCIPLINA COM MAIOR E MENOR DIFICULDADE

Interrogou-se ainda a turma acerca da frequência de estudo, verificando-se que, de facto, a maior parte tem hábitos de estudo regulares, embora dois alunos afirmem nunca estudar (gráfico 2).

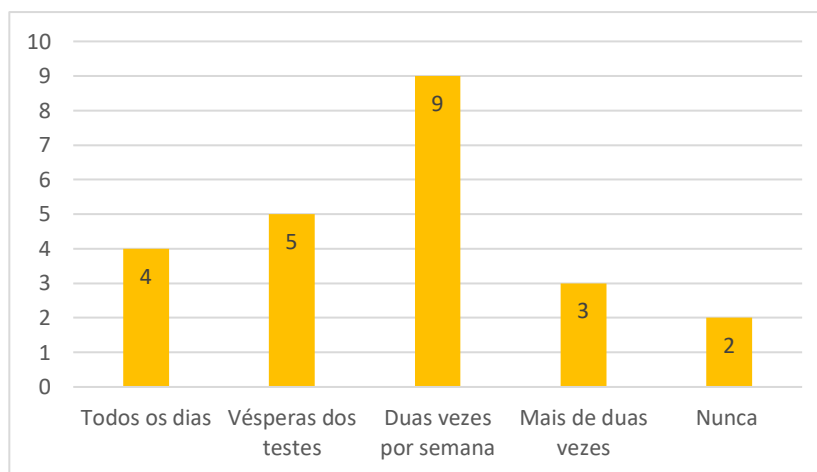


GRÁFICO 2- FREQUÊNCIA DE ESTUDO

Ainda nesta ótica, sete alunos recebem apoio ao estudo: cinco devido ao facto dos encarregados de educação acharem necessário e dois por eles próprios acharem necessário. Destes alunos, seis são acompanhados por um professor/explicador particular, enquanto que apenas um usufrui de apoio oferecido pela instituição escolar.

Procurou-se, ainda, conhecer um pouco os gostos pessoais dos alunos e, neste sentido, a última pergunta do inquérito prende-se sobre a forma como aproveitam os tempos livres. As respostas foram variadas: praticar desporto (futebol e canoagem), tocar instrumentos musicais, ler, escrever, desenhar, pintar, passear, estudar, estar no telemovel, ver séries, conversar com amigos, entre outros.

No geral, o aproveitamento, assiduidade e pontualidade da turma é satisfatório. Não obstante, existe o caso de um aluno que devido à sua falta de assiduidade, não é possível avaliar. São participativos e interessados. Relativamente ao comportamento, algumas arestas têm de ser limadas, uma vez que, de uma forma geral, apesar de respeitarem o funcionamento da sala de aula, são conversadores, nem sempre participam oportunamente e dispersam com facilidade.

2.2. Descrição das aulas lecionadas

A intervenção pedagógica ocorreu durante o primeiro período escolar sob orientação da professora cooperante Adélia Prata. As aulas lecionadas tiveram a duração de 50 minutos e incidiram sobre o subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* do bloco didático *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações*.

A planificações das aulas lecionadas tiveram a aprovação da professora cooperante e foram orientadas segundo as *Aprendizagens Essenciais* do programa de História de 7º ano sempre em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estas procuraram dar resposta aos objetivos gerais e às competências consagradas no programa da disciplina, sendo que procurámos contemplar a participação ativa de todos os alunos e a avaliação formativa.

No decorrer da prática letiva procurámos ainda integrar a metodologia da aprendizagem cooperativa sempre que oportuno. Inicialmente, com a finalidade de introduzir os alunos à metodologia, implementámos dois métodos informais (*Pensar-Formar Pares-Partilhar* e *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*) e, posteriormente, numa fase em que os alunos possuíam as competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo e já se encontravam familiarizados com a metodologia, implementámos o método formal *Graffiti Cooperativo*.

Por último, os instrumentos de ensino-aprendizagem utilizados no decorrer da prática letiva foram: apresentação digital *powerpoint*¹⁵², construída de raiz pela mestranda, como meio auxiliar ao manual escolar *H.7* das Edições ASA; documentos e fontes históricas; e, por fim, vídeos disponíveis na Escola Virtual, na Aula digital da Leya e na plataforma *youtube*.

¹⁵² Vide Anexo 18: Apresentação digital *powerpoint* do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* (pp.135-140).

2.2.1. Primeira aula lecionada (50 minutos) – *Pensar-Formar Pares-Partilhar*¹⁵³

A primeira aula em contexto de prática de ensino supervisionada teve lugar no dia 8 de novembro às 11h00. Conforme o planificado, esta primeira aula incidiu sobre o subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* do bloco didático *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações*. Os conteúdos trabalhados relacionaram-se com as primeiras civilizações urbanas, sendo que procurámos especificar o caso do Antigo Egipto. Iniciámos a aula com o registo do sumário que, de facto, se tratou de uma prática comum a todas as aulas.

A primeira parte da aula foi dedicada a introduzir os alunos à metodologia da aprendizagem cooperativa e a prestar esclarecimentos sobre em que consistia. Neste contexto, entregou-se a cada aluno um inquérito anónimo e confidencial de pré-implantação da aprendizagem cooperativa¹⁵⁴.

Seguidamente, antes de se abordar a nova matéria relacionada com o desenvolvimento das primeiras civilizações urbanas, procurámos saber os conhecimentos prévios dos alunos, tal como preconizado por Ausubel, acerca do surgimento dos aldeamentos e processo de sedentarização. Para tal recorreu-se à exploração do mapa da página 29 do manual escolar no qual aparecem identificadas as civilizações dos grandes rios, com o intuito de mencionarem a característica geográfica comum: os rios.

Neste quadro, procedeu-se a explicar que as populações se estabeleceram ao longo das margens dos rios devido à fertilidade das terras, iniciando um modo de vida produtor em oposição a um modo de vida recolector, sendo que, paulatinamente, os aldeamentos transformaram-se em núcleos urbanos, formando os alicerces daquilo que se entende por civilização. A partir desta premissa analisámos um mapa conceptual (fig. 1), presente na apresentação digital *powerpoint*, de modo a explorar o conceito de civilização e compreender as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

¹⁵³ Vide Anexo 1: Planificação da primeira aula lecionada (pp.110-111).

¹⁵⁴ Vide Anexo 9: Inquérito pré-implantação da aprendizagem cooperativa (p.119).



FIG. 1 – SLIDE N.º 3

Num segundo momento da aula especificámos o caso da civilização egípcia e procurámos localizá-la no tempo e no espaço. Quanto à localização temporal, desenhámos no quadro um curto friso cronológico dando ênfase à unificação do Alto e Baixo Egito. Neste contexto, analisámos uma fonte histórica material, a *Paleta de Narmer*, que, embora tenha várias interpretações, alguns historiadores acreditam ser alusiva à unificação do território, uma vez que o faraó se encontra representado com as coroas simbólicas de cada terra. Relativamente à localização espacial, juntamente com os alunos, procedemos a analisar e explorar um mapa (fig. 2). Aquando questionados acerca deste aspeto alguns alunos responderam corretamente, referindo que a civilização egípcia se desenvolveu no continente africano, ao longo das margens do rio Nilo, entre os desertos da Líbia e da Arábia.



FIG. 2 – SLIDE N.º 4

Neste quadro, procurámos especificar em que condições naturais se desenvolveu a civilização egípcia, uma vez que as atividades que garantiam a sobrevivência da

população dependiam, em grande medida, do rio Nilo. Para tal, observou-se e analisou-se um esquema alusivo ao regime anual de cheias e ao calendário egípcio (fig. 3) com o objetivo de os alunos compreenderem que, por um lado, o lodo depositado após o período de inundações fertilizava as planícies permitindo o desenvolvimento da agricultura; e, por outro, que o Nilo condicionava a vida da população, visto que durante o período de colheitas e até à nova cheia, teriam de dedicar-se a outras atividades.

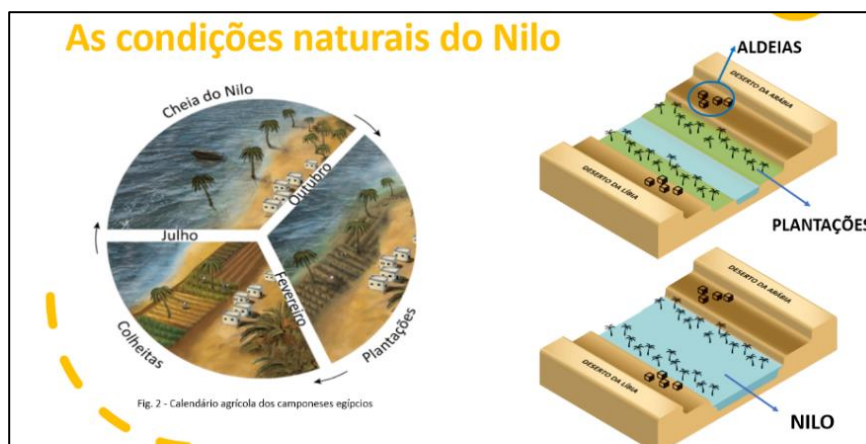


FIG. 3 – SLIDE Nº8

A última parte da aula foi dedicada à implementação de um método cooperativo informal de curta duração: *Pensar- Formar Pares-Partilhar*¹⁵⁵. Individualmente os alunos teriam de ler o documento *Adoração ao Nilo* (fig. 4), analisá-lo, responder em pares à questão “Relaciona o documento com a afirmação do historiador Heródoto «O Egito é um dom do Nilo»” e, posteriormente, partilhar a resposta com a turma. Para a concretização do trabalho entregámos a cada par uma folha com as respetivas indicações¹⁵⁶. Esta tarefa serviu como atividade de encerramento da aula e teve como objetivos: 1) introduzir os alunos à metodologia da aprendizagem cooperativa; 2) verificar a consolidação dos conteúdos lecionados ao longo da aula; 3) potenciar a ZDP, tal como preconizado por Vygotsky. Importa salientar que, por questões de logística, os alunos formaram pares com os colegas de carteira.

¹⁵⁵ Vide: explicação da atividade *Pensar-Formar Pares-Partilhar* (p. 42).

¹⁵⁶ Vide Anexo 16: Ficha com indicações da tarefa *Pensar-Formar Pares-Partilhar* (p.130).

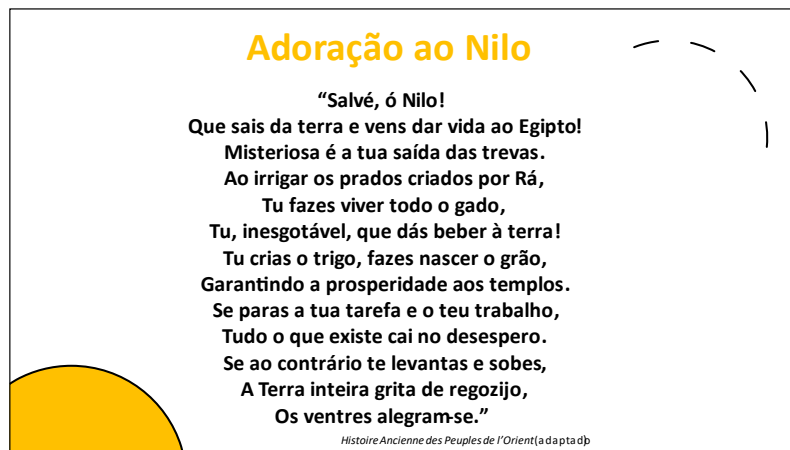


FIG. 4 – SLIDE Nº13

Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, circulávamos pela sala de aula e, se necessário, prestávamos auxílio. Conforme o planificado, a avaliação das aprendizagens foi realizada com recurso à grelha de observação, tendo em vista a participação, desempenho no trabalho realizado, assim como o comportamento e atitudes¹⁵⁷. Importa também referir que devido ao tempo não foi possível concluir a atividade, nomeadamente a parte dedicada à partilha de respostas com a turma.

2.2.2. Segunda aula lecionada (50 minutos) – *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*¹⁵⁸

A segunda aula lecionada à turma do 7ºB decorreu no dia 11 de novembro, às 15h00, e o tema central foi a organização social e política da civilização egípcia.

Iniciámos a aula a pedir um voluntário para realizar uma breve síntese dos conteúdos lecionados na aula anterior, sendo que rapidamente ouviu-se respostas dispersas, entre as quais destacamos: “pirâmides”, “civilizações urbanas” e “rio Nilo”. Assim sendo, de modo tornar a recordação dos conteúdos da aula anterior mais dinâmica e, simultaneamente, verificar os conhecimentos prévios dos alunos antes de avançar na matéria, realizámos um *quizz* (disponível na aula digital da Leya) sobre as condições naturais e a economia no Antigo Egípto. Este foi projetado e dividia-se em duas partes:

¹⁵⁷ Vide Anexo 10: Grelha de observação (p.120).

¹⁵⁸ Vide Anexo 2: Planificação da segunda aula lecionada (p.112).

1) uma pergunta de escolha múltipla sobre o nome da região na qual o rio Nilo se divide em vários canais; 2) um exercício de preenchimento de espaços com auxílio da observação de uma fonte icnográfica. A atividade decorreu numa lógica de grande grupo e tratou-se de um momento bastante participativo, visto que a grande maioria dos alunos procurou dar o seu contributo. Não obstante, de modo a impedir que se tornasse um momento barulhento e desorganizado, relembrámos a turma das regras básicas para o bom funcionamento da sala de aula, nomeadamente falar num tom baixo, saber esperar, escutar ativamente, entre outros.

Após este momento inicial de verificação de conhecimentos, deu-se início à lecionação da matéria planificada.

Ao referirmos que a sociedade egípcia era profundamente estratificada e hierarquizada, questionou-se os alunos acerca do significado destes conceitos estruturantes. À exceção de um aluno que afirmou que a sociedade era composta por diferentes grupos, no geral, a turma revelou não ter pré-conhecimentos acerca do significado dos conceitos supramencionados.

Seguidamente, através da observação de uma pirâmide organizacional presente na apresentação digital *powerpoint* (fig. 5), procedemos a abordar cada estrato social individualmente: em primeiro lugar o grupo não privilegiado (escravos, camponeses, artesãos) e, posteriormente, o grupo privilegiado (escribas, sacerdotes, altos funcionários). Antes de explicar as especificidades e funções de cada um na esfera da sociedade egípcia, procurou-se averiguar os pré-conhecimentos dos alunos. Por exemplo, aquando questionados sobre o papel dos camponeses na esfera da sociedade egípcia, os alunos intervieram de forma oportuna e correta, revelando, por um lado, a assimilação dos conteúdos da aula anterior sobre as atividades económicas e, por outro, capacidade de correlacionar com a organização social egípcia.



FIG. 5 – SLIDE N.º14

Neste quadro, procedeu-se a analisar, numa lógica de exploração orientada¹⁵⁹, uma fonte histórica (fig. 6) da Sátira dos Ofícios, no qual um escriba procura convencer um jovem aprendiz das letras a não abandonar a sua profissão. A leitura e análise desta fonte teve como objetivos compreender que os escribas tinham uma vida privilegiada em comparação aos restantes estratos sociais e justificar a função dos impostos como fator de sustentação dos aparelhos de estado e das elites.

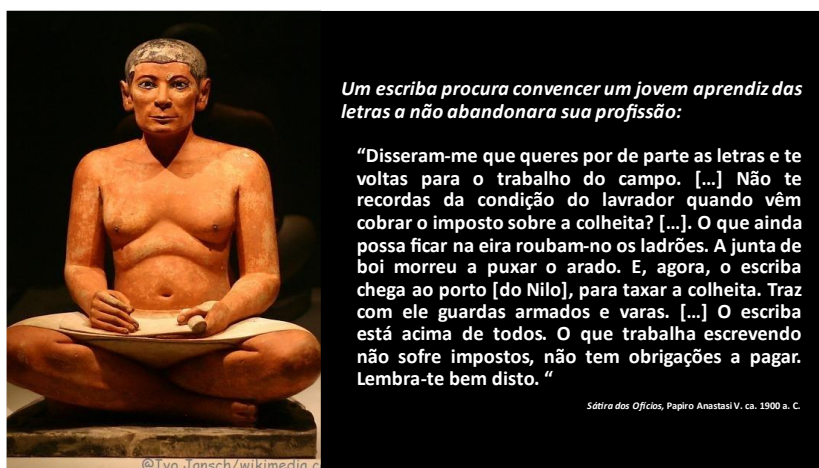


FIG. 6 – SLIDE N.º15

Com a finalidade de reconhecer o surgimento de poderes absolutos e sagrados, abordámos a figura do faraó. Referiu-se que este possuía uma essência divina, dado que era considerado pelos egípcios a encarnação do deus Hórus. Trata-se de um deus vivo e do mediador entre a esfera humana e divina, tendo como função primordial manter a

¹⁵⁹ O professor levanta questões à medida que orienta o debate.

*maat*¹⁶⁰, isto é, a ordem cósmica, harmonia e equilíbrio. Os alunos revelaram alguma dificuldade em compreender o conceito de poder sacralizado e, como tal, foi necessário explicá-lo várias vezes.

A última parte da aula foi dedicada ao desenvolvimento de uma atividade de cariz cooperativo intitulada *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*¹⁶¹. A partir de palavras-chave escritas no quadro acerca da matéria lecionada (faraó, poder sacralizado, sacerdote, *maat*, escriba, estratificado, entre outras) propôs-se aos alunos que construíssem uma ou várias frases que incluíssem tais palavras e revelassem a consolidação dos conteúdos lecionados. A tarefa seria realizada a pares e, à semelhança da aula anterior, por questões de logística os alunos formaram pares com os colegas de carteira. Num primeiro momento os elementos de cada par teriam de escrever individualmente as suas ideias, ajudando-se e incentivando-se mutuamente durante esse processo. De seguida, e em conjunto, analisar as ideias de cada um e elaborar uma resposta comum. Após chegarem a um acordo, deveriam partilhar as suas ideias com outro par de alunos e, todos juntos, elaborar uma resposta final que refletisse as ideias dos quatro elementos. Esta tarefa cooperativa informal serviu como atividade de encerramento da aula e teve como objetivo: 1) introduzir os alunos a esta metodologia de aprendizagem; 2) ajudar a recordar conceitos; 3) verificar a consolidação dos conteúdos lecionados ao longo da aula; 4) potenciar a ZDP tal como preconizado por Vygotsky. Este método permite fomentar a interdependência positiva e responsabilidade individual (elementos essenciais da aprendizagem cooperativa), uma vez que os alunos trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum e cada aluno é responsável por dar o seu contributo pessoal.

Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, circulávamos pela sala de aula com vista a preencher uma grelha de observação e, caso necessário, intervir para melhorar a execução da tarefa e a dinâmica do trabalho de grupo.

¹⁶⁰ Procurámos dar grande ênfase ao conceito *maat* uma vez que iria ser importante para a próxima aula relacionada com a religião egípcia e o culto dos mortos.

¹⁶¹ Vide: explicação da atividade *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar* (p. 45).

2.2.3. Terceira aula lecionada (50 minutos)¹⁶²

A terceira aula lecionada decorreu no dia 15 de novembro às 11h00 e contou com a presença do professor Miguel Monteiro e do professor estagiário Sérgio Fernandes. Conforme o planificado, os conteúdos trabalhados relacionaram-se com a religião egípcia e o culto dos mortos.

Iniciámos a aula a pedir um voluntário para realizar uma breve síntese da aula anterior. Como se pode constatar esta é uma prática comum em todas as aulas lecionadas e tem como objetivo verificar os pré-conhecimentos dos alunos antes de introduzir uma nova matéria. Posto isto, um aluno referiu os diferentes estratos sociais que compunham a pirâmide social egípcia e, ao ser pedido à turma para caracterizar a condição do faraó, uma aluna salientou o facto do seu título ser hereditário e o poder sacralizado. A partir do contributo desta aluna procedemos a fazer a ponte para o tema da aula, uma vez que o faraó era considerado um deus vivo pelos egípcios e a sua autoridade era exercida em nome dos deuses.

Explicou-se que os egípcios praticavam uma religião assente no politeísmo e aquando questionados acerca do significado deste conceito, vários alunos afirmaram ser a crença na existência de vários deuses. Referiu-se, ainda, que apesar de serem um povo politeísta, no reinado de Amenófis IV houve uma mudança nesse sentido, uma vez que o faraó mencionado impôs o culto a um só deus. Partindo daqui procedemos a distinguir os conceitos politeísmo e monoteísmo. Neste contexto, deu-se o exemplo de outra civilização dos grandes rios, a civilização hebraica, cuja religião era monoteísta, dado que praticavam o judaísmo que, inclusive, esteve na raiz de religiões como o cristianismo e o islamismo.

Ainda dentro da ótica da religião egípcia abordámos a forma como os deuses eram representados e os cultos prestados.

Num primeiro momento mencionámos que os deuses eram representados de forma humana, animal ou mista na arte egípcia, assim como detinham diferentes simbologias. Desta forma, elencou-se no quadro as diferentes categorias que compunham o panteão: 1) genealogias (deuses com laços familiares); 2) protagonistas (deuses responsáveis pela

¹⁶² Vide Anexo 3: Planificação da terceira aula lecionada (p.113).

criação do universo); 3) conceitos (deuses associados a conceitos); 4) funções particulares (deuses que simbolizam forças da natureza ou atributos humanos); 5) localidades (deuses associados a áreas geográficas). Para cada categoria deu-se o exemplo de um deus em específico e, no caso dos deuses associados a conceitos, referimos a deusa Maat cujo conceito havia sido abordado na aula anterior e iria ser importante no decorrer da aula a ser descrita.

Ao introduzir um novo conteúdo procuramos sempre correlacionar com a matéria já lecionada, de modo a também verificar a consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos. Ora, tendo em consideração que na aula anterior refletiu-se sobre o papel de cada elemento da pirâmide social egípcia, dirigimos a seguinte questão aos alunos: “qual estrato social era responsável por prestar culto aos deuses?”. Uma aluna referiu os sacerdotes e, neste sentido, completámos a sua resposta ao referir que o faraó centralizava todos os poderes, inclusive o religioso (sumo sacerdote), mas delegava as prerrogativas litúrgicas a sacerdotes especializados. Nesta ótica, abordou-se as diferentes vivências religiosas no Antigo Egipto, nomeadamente o culto quotidiano, festas periódicas e procissões.

Seguidamente, procedemos a observar, analisar e comentar com a turma imagens dos deuses egípcios com o intuito de identificar as suas especificidades e características. Para tal, num primeiro momento, mostrou-se uma imagem na qual estavam presentes os principais deuses (fig. 7) e, posteriormente, procurámos destacar e especificar os seguintes deuses: Anúbis, Maat, Osíris, Hórus e Ísis. A escolha em particularizar os deuses supramencionados e não outros teve como objetivo dotar os alunos de pré-conhecimentos para o desenvolvimento da segunda parte da aula relacionada com o culto dos mortos, na medida em que estes seriam importantes para compreender e analisar a representação do Tribunal de Osíris, conforme consta na planificação.



FIG. 7 – SLIDE N.º 18

A segunda parte da aula foi dedicada ao culto dos mortos. Explicou-se que uma das principais crenças egípcias era a imortalidade da alma, isto é, que concebiam a morte como a passagem para outro estado de existência. Referiu-se, ainda, que a crença supramencionada levou-os à necessidade de conservar o corpo. Para tal, mostrou-se um diapositivo *powerpoint* alusivo a isso mesmo (fig. 8)



FIG. 8 – SLIDE N.º 22

Com o intuito de explorar a questão supramencionada, num primeiro momento analisámos juntamente com os alunos uma representação do Tribunal de Osíris (fig. 9), no qual os egípcios acreditavam que a sua alma seria julgada. Para tal, projetou-se a imagem, no entanto, esta também se encontrava na página 35 do manual. A imagem presente na apresentação digital *powerpoint* tinha animações digitais e, como tal, só após

a análise de cada parte (chegada, julgamento, apresentação) e de ouvirmos o contributo dos alunos, é que aparecia o significado de cada elemento.

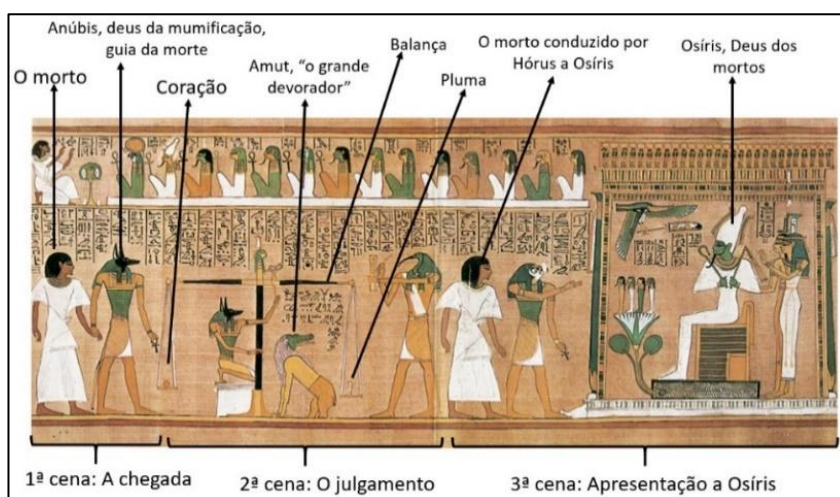


FIG. 9 – SLIDE N.º 23

Tratou-se de um momento dinâmico e participativo, no qual os alunos mostraram-se capazes de identificar alguns elementos e explicar o motivo de lá estarem representados. Por exemplo, vários alunos apontaram que a pena da balança simbolizava *maat*, na medida em que na primeira parte da aula observou-se e analisou-se uma imagem da deusa Maat, na qual esta encontrava-se representada com uma pena de avestruz na cabeça; referiram, ainda, que simbolizava a ordem, justiça e harmonia, o que de certo modo facilitou a compreensão de que, caso a balança estivesse equilibrada, significava que o defunto tinha vivido uma vida digna e, caso não estivesse, significava o oposto. Para além disto, souberam igualmente identificar que o deus que acompanhava o defunto era Anúbis devido à cabeça de chacal.

Posteriormente, analisámos um excerto da obra *Breve História da Arte: Antigo Egipto*, de Eva Howarth, sobre o processo de mumificação: “O processo de purificação e embalsamamento durava em média setenta dias. O corpo era, em primeiro lugar, cuidadosamente lavado [...] A primeira incisão no corpo era realizada por um sacerdote de categoria inferior que, tendo desempenhado essa tarefa, fugia e era simbolicamente apedrejado pelos outros sacerdotes por ter ousado tocar no corpo do faraó. Os órgãos internos, retirados do corpo, eram colocados em vasos de cerâmica [...] sob a supervisão dos sacerdotes, o cadáver era então lavado, seco e ungido com especiarias e resina, envolto em camadas de ligaduras de linho. Era também tratado com natrão, um sal encontrado no leito de um lago seco”. Não obstante, antes de procedermos à sua análise

numa lógica de exploração orientada, procurámos saber os pré-conhecimentos dos alunos acerca do processo de mumificação, sendo que a grande maioria das respostas se relacionou com o enfaixamento e retirar dos órgãos. Após isto, pedimos um voluntário para ler, questionámos a turma sobre “palavras difíceis” que dificultassem a compreensão do documento e, de seguida, dissecou-se juntamente com os alunos as informações presentes no texto, explicando-se o processo de mumificação. Para ajudar na percepção do desenvolvimento deste processo, observou-se uma imagem (fig. 10).

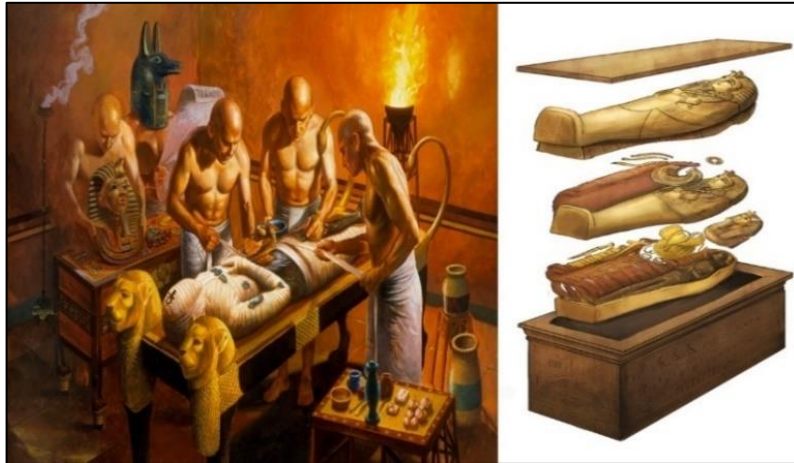


FIG. 10 – SLIDE N.º 25

Seguidamente, com o intuito de reconhecer na arte a expressão da religiosidade da civilização egípcia e fazer a ponte para a aula seguinte sobre a arte no Antigo Egipto, mostrou-se uma imagem das pirâmides de Gizé e colocou-se a seguinte questão aos alunos: “porquê motivo as pirâmides são consideradas «moradas para a eternidades»?”. Vários alunos referiram o facto de servirem como túmulos.

Quando dá o toque de intervalo a turma é autorizada a sair e damos a aula por terminada.

2.2.4. Quarta aula lecionada (50 minutos)¹⁶³

A quarta aula lecionada à turma do 7ºB decorreu no dia 18 de novembro às 15h00 e os conteúdos trabalhados prenderam-se com a arte e a escrita.

Os momentos iniciais da aula foram dedicados a uma breve síntese da aula anterior. Verificámos que os alunos retiveram o significado do conceito politeísmo, assim como também se recordavam de alguns deuses mencionados na aula passada.

Levantou-se a seguinte questão aos alunos: “Por que motivo se diz que a arte egípcia estava ao serviço da religião?”. Ainda que com algumas dificuldades a nível da expressão oral, alguns alunos aproximaram-se da resposta correta. Importa referir que sempre que os alunos intervinham oportunamente e revelavam esforço, era dado reforço positivo sob forma de *feedback* oral.

De seguida, procedemos a recapitular aspetos relacionados com a arquitetura que haviam sido abordados na aula anterior no âmbito do culto dos mortos. Ora, mostrou-se imagens com os diferentes tipos de monumentos funerários: mastabas, hipogeus e pirâmides (fig.11). Explicou-se que os hipogeus eram túmulos subterrâneos com entradas disfarçadas para impedir a entrada de ladrões e, neste sentido, questionou-se os alunos acerca das motivações para assaltar os túmulos, sendo que uma aluna respondeu que se devia ao facto de os defuntos serem sepultados com objetos valiosos.

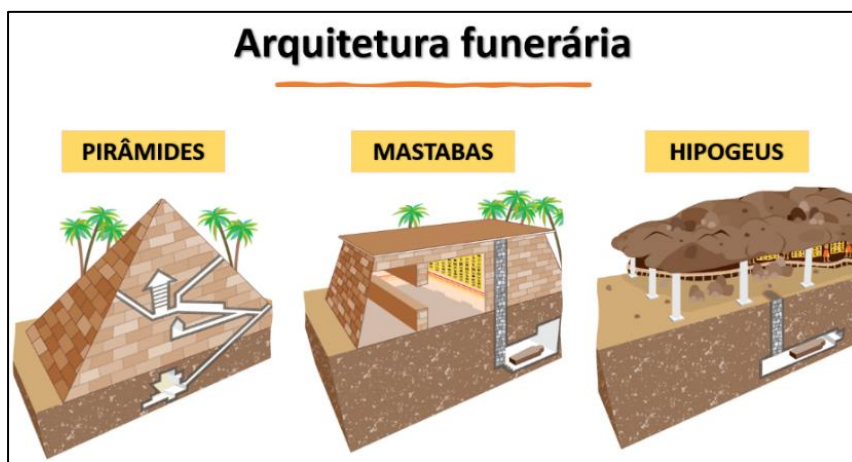


FIG. 11 – SLIDE N.º 27

¹⁶³ Vide Anexo 4: Planificação da quarta aula lecionada (p.114).

Procurámos destacar o caso das pirâmides. Para tal, mostrou-se uma imagem da necrópole de Gizé que integra as três mais famosas pirâmides do Egipto. Rapidamente surgiram inúmeras questões por parte dos alunos acerca dos responsáveis pela sua construção e os materiais. Neste sentido, aproveitando as dúvidas dos alunos e conforme o planificado, visualizámos um vídeo disponível na aula digital da Leya, intitulado *As pirâmides de Gizé*, com cerca de 4 minutos, de modo a explorar estes tópicos. O vídeo iniciou com uma introdução acerca do motivo da construção das pirâmides, prosseguiu a especificar o caso da pirâmide de Quéops e, para além de mencionar os materiais e equipamentos necessários à sua construção, também mostrou uma reconstituição do interior das pirâmides, isto é, das câmaras funerárias. Tratou-se de um vídeo bastante esclarecedor e de grande relevância didática para a compreensão da religiosidade e grandiosidade das pirâmides. Importa referir que, enquanto se procedia à visualização, eram feitas pausas para comentar juntamente com os alunos os aspetos abordados no decorrer do vídeo.

Abordou-se, ainda, a arquitetura religiosa e, para tal, mostrou-se imagens do Templo de Luxor, dedicado ao deus Amón. Aquando questionados sobre o que era um templo duas alunas referiram ser um local de culto, algo que já havia sido abordado na aula passada. Outro aluno acrescentou que os sacerdotes eram responsáveis por prestar culto aos deuses. Neste sentido, visualizou-se um vídeo na plataforma *Youtube* do interior do Templo Luxor, com cerca de 2 minutos, com o intuito dos alunos identificarem os elementos utilizados para embelezá-lo, nomeadamente as esculturas e pinturas, de modo a fazer a ponte para as outras dimensões da arte egípcia.

Seguidamente, abordámos a pintura egípcia e referiu-se que retratava essencialmente aspetos da vida quotidiana e religiosa, tal como fora perceptível no vídeo do Templo de Luxor. Procedeu-se a explicar algumas das principais características da pintura egípcia, nomeadamente a lei da frontalidade, a rigidez e o tamanho consoante a importância das figuras. Através da imagem projetada na apresentação digital *powerpoint* (fig. 12) os alunos não estavam a conseguir ter perceção da questão da frontalidade e, como tal, foi pedido para abrirem o manual na página 35, no qual estava presente outras imagens de pinturas egípcias, com a esperança que fosse mais fácil observar essa característica.

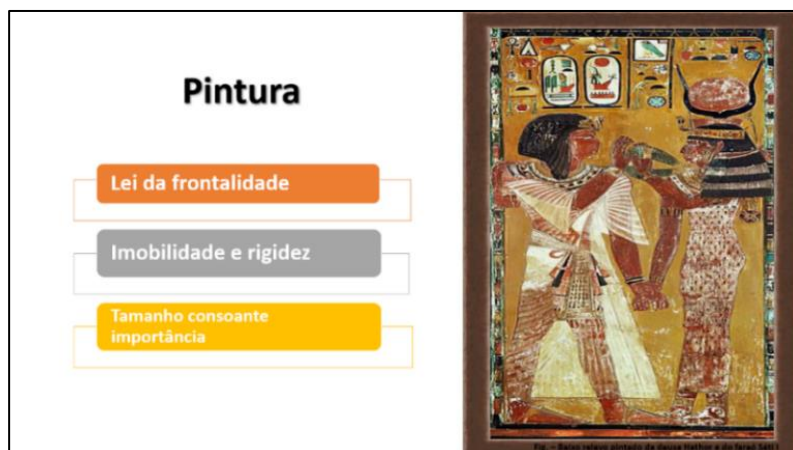


FIG. 12 – SLIDE N. 31

Após elencar e explicar as principais características da arte egípcia, procedeu-se a analisar com os alunos duas pinturas (fig. 13) com o intuito de verificar se haviam assimilado as principais características da pintura egípcia e se sabiam identificá-las ao observar imagens. Efetivamente os alunos conseguiram identificar alguns elementos, nomeadamente a presença de Anúbis e a lei da frontalidade.



FIG. 13 – SLIDE N. 32

A última dimensão da arte egípcia abordada foi a escultura. À semelhança da pintura referiu-se as suas principais características, nomeadamente a grandiosidade, simetria e rigidez. Para tal, observou-se novamente o vídeo da plataforma *youtube* do interior do Templo de Luxor, no qual era possível observar algumas construções e, também, se mostrou uma imagem da estátua do faraó Ramsés II (fig. 14) no qual é

possível ter percepção da dimensão da estátua e que, de facto, causou um grande espanto entre alunos devido à sua grandiosidade.



FIG. 14 – SLIDE N.º 34

A segunda parte da aula foi dedicada à invenção da escrita. Ora, através da observação de um mapa (fig. 15) com os diferentes tipos de escrita, explicou-se aos alunos que esta foi o principal contributo das civilizações dos Grandes Rios



FIG. 15 – SLIDE N.º 35

Numa lógica de debate em grande grupo questionou-se os alunos acerca da importância da escrita para a humanidade. Esta parte da aula não teve tanta participação por parte dos alunos, mas, no geral, as principais respostas dadas pela turma prenderam-se com o facto de ser uma forma de comunicação entre os povos. Após o contributo dos alunos, procedeu-se a explicar a importância do papel da escrita enquanto marco da

periodização clássica, ou seja, a passagem da pré-história à História. Referiu-se, ainda, que a invenção da escrita tornou possível registar a informação e transmiti-la no espaço e no tempo, sendo que por meio de registos escritos há milhares de anos podemos compreender melhor o passado e estudá-lo.

Seguidamente, questionou-se os alunos acerca de possíveis motivações para os povos das civilizações dos grandes rios terem inventado a escrita e, neste sentido, um aluno referiu a questão de registar as trocas comerciais, tendo-lhe sido dado reforço positivo perante a sua resposta pertinente e correta. Perante isto, explicou-se que a escrita surgiu como consequência do crescimento das cidades, na medida em que a complexificação da organização política e das necessidades administrativas conduziram à sua invenção.

Após esta parte introdutória acerca da importância da escrita e motivações para a sua invenção, procedeu-se a distinguir escrita figurativa de escrita alfabética. Para tal, num primeiro momento abordou-se a escrita cuneiforme e escrita hieroglífica, sendo que no caso da primeira exaltou-se a criação de importantes obras como o *Código de Hammurabi* e *Epopéia de Gilgamesh*. Posteriormente, contextualizou-se a escrita alfabética fenícia e referiu-se o facto de estar na origem do alfabeto latino, grego, árabe e hebraico. Importa referir que para abordar as diferentes formas e suportes de escrita foram projetadas imagens na apresentação digital *powerpoint*, todavia, também se recorreu ao manual, nomeadamente à página 36 e 37, pois contém imagens dos diferentes suportes de escrita utilizados ao longo do tempo.

2.2.5. Quinta aula lecionada (50 minutos) – Projeto *LetraArte*¹⁶⁴

A quinta aula lecionada à turma do 7ºB decorreu no dia 22 de novembro às 11h00. Tratou-se de uma aula diferente das anteriormente descritas na medida em que foi lecionada em conjunto com a professora Maria Emília Sá Pereira no âmbito de um projeto

¹⁶⁴ Vide Anexo 5: Planificação da quinta aula lecionada (p.115).

interdisciplinar teórico-prático, designado *LetraArte*, entre a disciplina de História e Educação Visual (EV), e com a colaboração da biblioteca escolar.

Apesar da aula anterior ter sido dedicada à arte egípcia, a primeira parte desta sessão centrou-se na recapitulação de conteúdos relacionados com o tema supramencionado, de modo a verificar a sua consolidação. Assim sendo, em conjunto com a professora de EV e numa lógica de exposição dialogada com auxílio de uma apresentação digital *powerpoint*, procedeu-se a refletir sobre a arte ao serviço da religião com o intuito dos alunos compreenderem que esta servia, essencialmente, para glorificar os deuses e o faraó.

Neste quadro, através da observação e comentário de imagens, procedeu-se a explorar as diferentes dimensões artísticas, nomeadamente a arquitetura, a pintura e a escultura. Verificámos que, no geral, os alunos retiveram os conteúdos lecionados na aula anterior e, portanto, tratou-se de um momento bastante participativo e dinâmico. Por último, mencionou-se os objetos luxuosos de carácter mágico-religioso com os quais os egípcios eram sepultados no contexto do processo de mumificação.

A segunda parte da aula foi dedicada à parte prática do projeto interdisciplinar. Propôs-se aos alunos que decorassem uma bracelete egípcia e, para tal, foi entregue a cada estudante os materiais necessários para a sua concretização: rolo de papel higiênico e autocolantes (fig.16). Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, circulávamos pela sala de aula a prestar auxílio sempre que se revelava necessário.



FIG. 16 – BRACELETES EGÍPCIAS

2.2.6. Sexta aula lecionada (50 minutos) – *Graffiti Cooperativo*¹⁶⁵

No dia 25 de novembro decorreu a sexta aula lecionada à turma do 7ºB e, conforme o planejado, foi dedicada à implementação de uma atividade de caráter cooperativo. Sendo esta a sexta aula lecionada já nos encontrávamos numa fase em que dominávamos de forma mais segura a metodologia da aprendizagem cooperativa e em que os alunos já estavam igualmente familiarizados e possuíam as competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo. Neste sentido, implementou-se um método formal designado *Graffiti Cooperativo* que tinha como objetivos: 1) verificar a consolidação e domínio de competências sobre os conteúdos do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações*; 2) incentivar os alunos a registar as suas ideias sobre diferentes aspetos de uma questão; 3) desenvolver o pensamento crítico e o pensamento criativo; 4) fomentar o relacionamento interpessoal.

Antes de dar início à atividade, dividiu-se os alunos em grupos de quatro e três elementos, resultando num total de seis grupos (dois grupos de três elementos e quatro grupos de quatro elementos)¹⁶⁶. A formação dos grupos de aprendizagem cooperativa ficou ao nosso encargo, sendo que privilegiamos a criação de grupos heterogéneos em detrimento de grupos homogéneos. O critério para tal foi o género, comportamento e capacidades cognitivas dos alunos (tendo por base os resultados do primeiro teste sumativo realizado pela professora cooperante). Optámos por formar grupos com o máximo de quatro elementos de modo a encorajar a interação estimuladora face a face (um dos elementos básicos da aprendizagem cooperativa). Procurámos, ainda, organizar o espaço da sala de aula e reposicionar as mesas de forma aos alunos estarem frente a frente e, conseqüentemente, facilitar a comunicação e a oportunidade de se ajudarem e elogiarem uns aos outros.

Quando os alunos já se encontravam juntamente com os membros do seu grupo, procedemos a distribuir fichas¹⁶⁷ que ilustravam e explicavam o papel a desempenhar por cada elemento, sendo que ficou ao nosso encargo decidir quem iria exercer determinada

¹⁶⁵ Vide Anexo 6: Planificação da sexta aula lecionada (p.116).

¹⁶⁶ Dois alunos faltaram neste dia, mas na aula seguinte foram integrados nos grupos de aprendizagem cooperativa.

¹⁶⁷ As fichas foram construídas de raiz pela mestrandia. Vide Anexo 17 (pp.131-134).

função. A atribuição de papéis dentro do grupo de aprendizagem cooperativa teve como objetivo estabelecer um clima de cooperação, assim como criar interdependência positiva e responsabilidade individual. Procurámos atribuir papéis que, por um lado, favorecessem a integração dos alunos dentro do grupo e, por outro, favorecessem o desenvolvimento das tarefas:

- Guardiã do tempo (fig. 17): responsável por controlar o tempo e avisar o grupo do tempo que falta para terminar a tarefa;
- Intermediário: responsável por pedir ajuda ao professor sempre que necessário e transmitir a informação ao grupo;
- Harmonizador: deve prevenir possíveis conflitos entre os elementos do grupo e procurar soluções para resolvê-los;
- Supervisor do tom de voz: encarregue de administrar o nível de barulho.

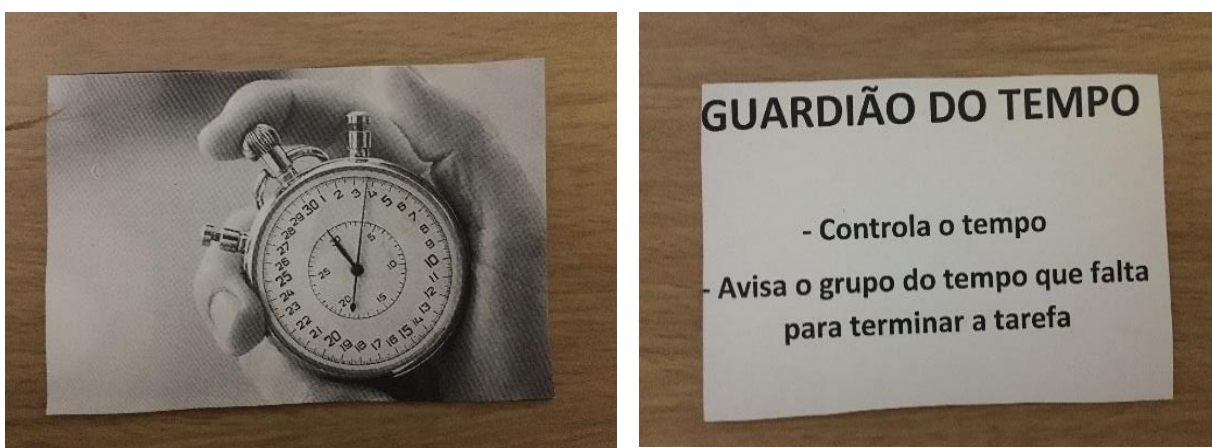


FIG. 17 – FICHA “GUARDIÃO DO TEMPO”

Após a formação dos grupos de aprendizagem cooperativa e a atribuição dos papéis a desempenhar por cada membro, a aula prosseguiu com a explicação da atividade a desenvolver, sendo que partilhámos com a turma os objetivos de aprendizagem de modo a criar interdependência positiva. Propôs-se aos alunos que, no âmbito do subdomínio lecionado nas últimas aulas, escrevessem ou desenhassem numa cartolina aspetos relacionados com a civilização egípcia¹⁶⁸. Para tal, distribuiu-se por cada grupo os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade: uma cartolina A2 (dividida

¹⁶⁸ Vide: explicação do método *Graffiti Cooperativo* (página 44).

consoante o número de elementos de cada grupo de modo a todos terem uma área para realizar a sua parte) e canetas coloridas.

Enquanto os alunos realizavam a atividade proposta, circulámos pela sala de aula e interviemos sempre que necessário para melhorar a execução da tarefa e o trabalho de grupo. Simultaneamente preenchíamos uma grelha de observação¹⁶⁹, isto é, um instrumento de registo dos comportamentos e atitudes dos alunos.

O tempo previsto para a realização da atividade era trinta e cinco minutos, assim como também estava previsto a apresentação à turma, por cada grupo, da atividade desenvolvida e o preenchimento de duas fichas de autoavaliação. No entanto o tempo revelou-se insuficiente para cumprir com o planificado e, como tal, a conclusão da atividade ficou para a aula seguinte.

2.2.7. Sétima aula lecionada (50 minutos) – *Graffiti Cooperativo*¹⁷⁰

No dia 29 de novembro decorreu a última aula do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações*. Tratou-se de uma aula dedicada à conclusão da atividade *Graffiti Cooperativo* iniciada na lição anterior.

Iniciámos a aula a redistribuir pelos grupos de aprendizagem cooperativa as fichas referentes aos papéis a desempenhar por cada membro. Procurámos atribuir diferentes papéis consoante o que cada aluno havia desempenhado na aula anterior de modo a existir rotatividade e, assim, permitir que todos os alunos contactassem com as diferentes funções e adquirissem as competências necessárias ao seu desempenho. Importa ainda referir que os dois alunos que faltaram na aula anterior foram integrados nos grupos de aprendizagem.

Os primeiros dez minutos da sessão foram dedicados à conclusão da atividade cooperativa, isto é, os alunos acabaram de registar as suas ideias sobre a civilização egípcia e, de seguida, em grupo, refletiram sobre as ideias de cada elemento de modo a

¹⁶⁹ Vide Anexo 10: Grelha de observação da professora em Anexo 8 (p.120).

¹⁷⁰ Vide Anexo 7: Planificação da sétima aula lecionada (p.117).

analisar as diferenças, semelhanças e relações entre elas. À semelhança da aula anterior, enquanto os alunos concluíam a atividade, circulávamos pela sala de aula a supervisionar a tarefa, responder a dúvidas, proporcionar *feedback* oral e, também, a registar as atitudes e comportamentos dos alunos na grelha de observação. A segunda parte da aula foi dedicada à apresentação do resumo das suas conclusões. Para tal cada grupo teve no máximo cinco minutos, sendo que nem todos ocuparam a totalidade do tempo definido.

O primeiro grupo era constituído por três elementos¹⁷¹ e, no geral, recorreram todos ao desenho para demonstrar o seu conhecimento sobre a civilização egípcia (fig. 18). O aluno T. desenhcou o rio Nilo e as plantações ao seu redor, enquanto a aluna D. e A. desenharam as pirâmides egípcias. Esta última recorreu, ainda, à expressão escrita para demonstrar o seu conhecimento: “*Os escravos construíram esta pirâmide com as suas próprias mãos. O faraó era considerado um deus vivo. Os escribas sabiam ler e escrever e então não pagavam impostos. Os escravos não sabiam ler nem escrever*”. Os alunos revelaram pouco à vontade a falar em público e a expressar as suas ideias, como tal, durante a apresentação, colocávamos questões com o objetivo de auxiliá-los a demonstrar o seu raciocínio. Importa referir que durante a apresentação este grupo revelou uma postura de brincadeira e foram avisados para adotar uma postura séria.

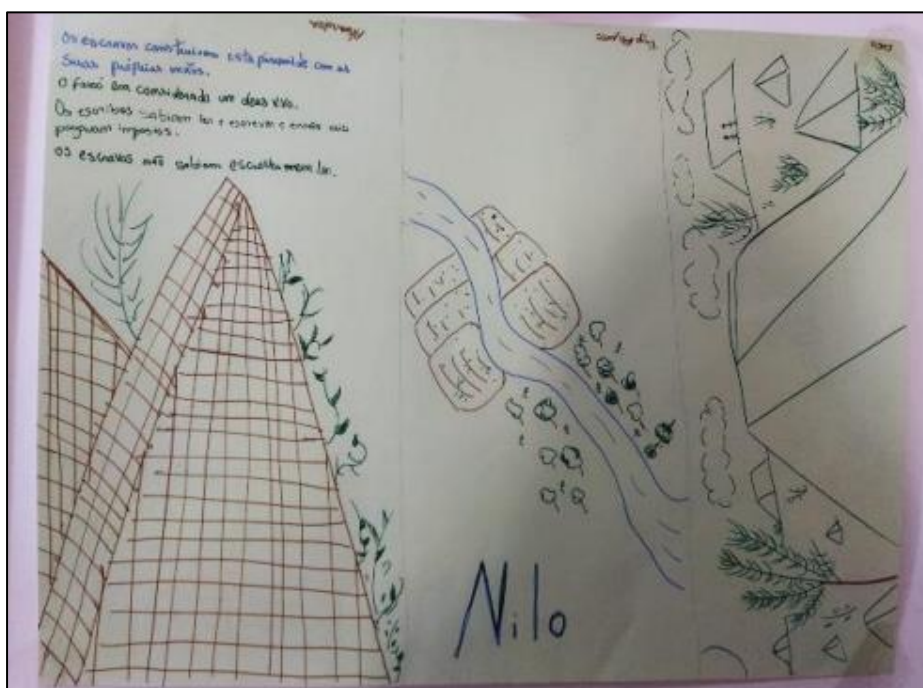


FIG. 18 – TRABALHO DO GRUPO 1

¹⁷¹ Para descrever as apresentações dos grupos de aprendizagem cooperativa vamos utilizar as iniciais dos nomes dos respetivos elementos, de modo a salvaguardar a identidade dos alunos.

O segundo grupo era constituído por quatro elementos e recorreram tanto ao desenho como à escrita para expor os seus conhecimentos acerca da civilização egípcia (fig. 19). A aluna B. desenhou as pirâmides, o aluno M. desenhou o rio Nilo e as plantações ao seu redor, o aluno R. escreveu em letras maiúsculas “Faraó” e a aluna E. desenhou o alfabeto fenício. Embora os alunos tenham revelado pouco à vontade a falar em público, demonstraram domínio dos conteúdos lecionados. Ainda que com algumas dificuldades a nível da expressão oral, souberam explicar que as cheias anuais possibilitavam a prática da agricultura, assim como demonstraram saber a definição do conceito “poder sacralizado” ao abordar a figura do faraó. No final da apresentação, aquando alertados para o facto do alfabeto fenício não ter surgido no Antigo Egipto, a aluna E. justificou-se ao dizer que quis fazer referência ao contributo de outra civilização dos grandes rios.

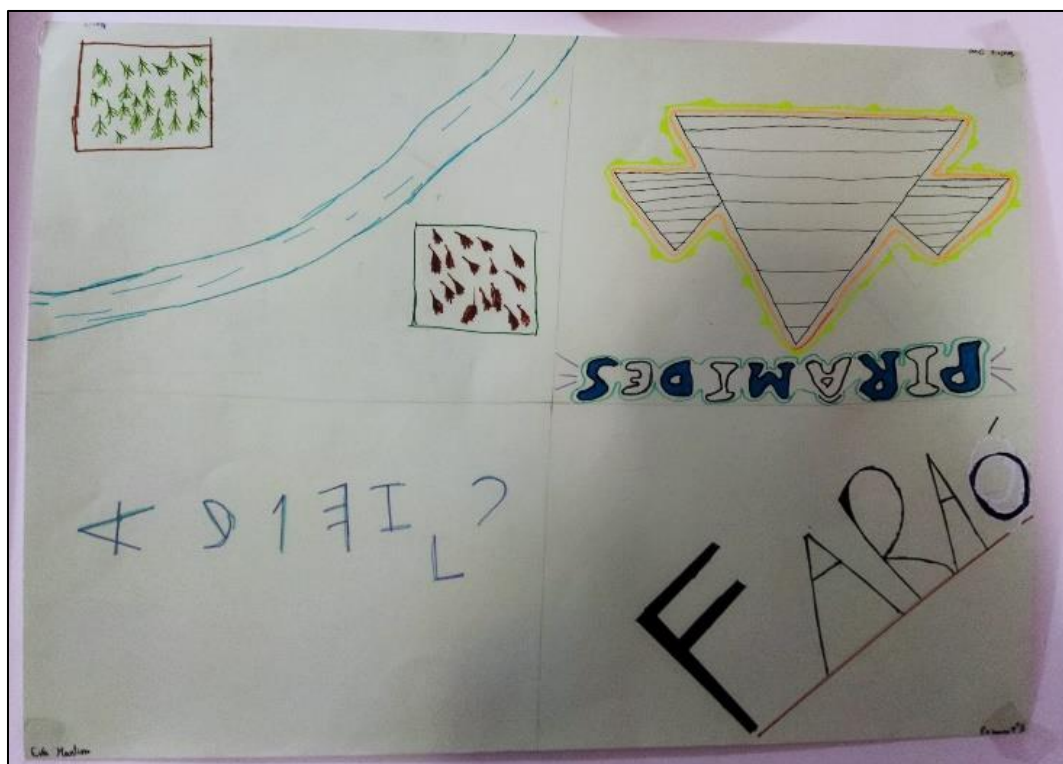


FIG. 19 – TRABALHO DO GRUPO 2

O terceiro grupo era composto por quatro elementos e recorreram maioritariamente ao desenho para expor as suas ideias acerca da civilização egípcia (fig. 20). O aluno D. e a aluna M.S. desenharam o rio Nilo e as colheitas, todavia, esta última acrescentou: “Durante fevereiro e março plantavam-se os produtos e em agosto e setembro o Nilo sofria de cheias e nos outros meses colhiam-se os produtos”. A aluna M. desenhou a pirâmide social, assim como fez referência à necrópole de Gizé ao escrever “As pirâmides maiores representam os faraós e as mais pequenas as esposas dos faraós”. O aluno D.V. desenhou elementos relacionados com a arte egípcia (pirâmides, hipogeus, esfinges), escravos a transportar pedras para a construção das pirâmides e, somando-se a isto, escreveu: “As construções do Antigo Egipto eram muito importantes pois representavam deuses antigos sagrados”. Apesar do clima de brincadeira durante a apresentação (por parte de um dos elementos do grupo), os alunos revelaram à vontade na forma como se expressaram assim como conhecimento científico. Abordaram o calendário agrícola egípcio, a organização social e a arte egípcia, mais concretamente a dimensão arquitetónica. Foi ainda notório o espírito de entreajuda pois durante a apresentação o aluno D. revelou algumas dificuldades a expressar-se e foi imediatamente auxiliado pelos restantes membros.

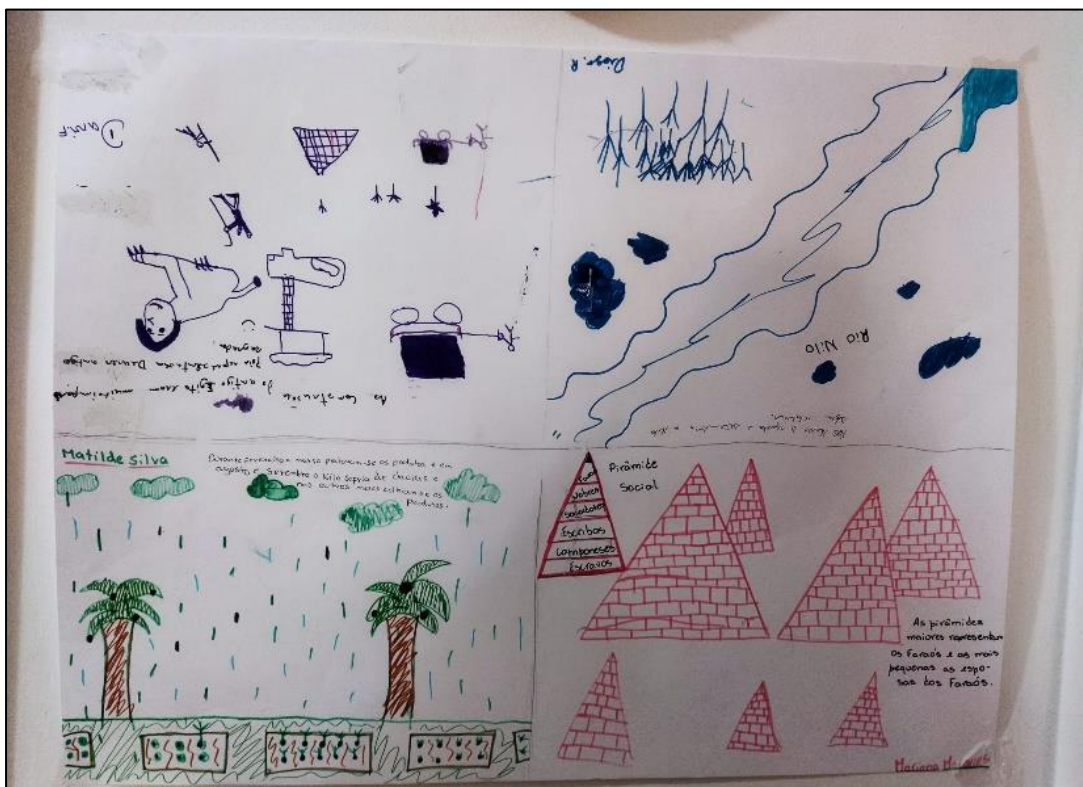


FIG. 20 – TRABALHO DO GRUPO 3

O quarto grupo era composto por quatro elementos¹⁷² e recorreram tanto à escrita como ao desenho para expor as suas ideias (fig. 21). A aluna I.M. (que faltou nesta aula) recorreu à escrita para abordar a religião egípcia e a figura do faraó: “*Os egípcios prestavam culto aos deuses. Os egípcios tinham o faraó como um deus vivo. Os egípcios eram politeístas*”. A aluna I.L. (que faltou na aula anterior e foi integrada no grupo) deu continuidade ao trabalho desenvolvido pela colega e desenhou a máscara funerária egípcia e uma pirâmide. A aluna S. desenhou as pirâmides da necrópole de Gizé. O aluno T. recorreu à escrita para abordar a questão dos impostos: “*Os egípcios pagavam impostos ao faraó, aquele que fazia as leis para que o povo egípcio pudesse viver em paz*”. O aluno T. ilustrou o deus Anúbis, as pirâmides, assim como o seu processo de construção e as teorias da conspiração que o circundam. Os alunos revelaram à vontade a falar em público e demonstraram conhecimento científico.

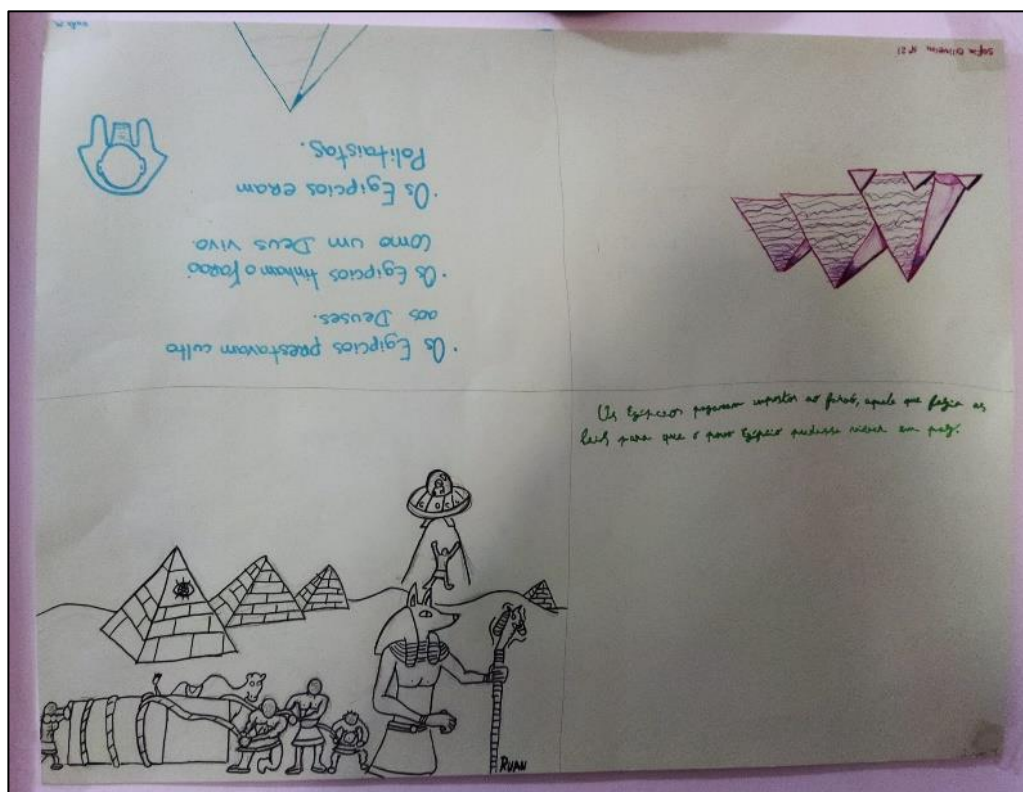


FIG. 21 – TRABALHO DO GRUPO 4

¹⁷² Uma aluna deste grupo faltou à aula e uma das alunas que faltou na aula anterior foi integrada neste grupo.

O quinto grupo era constituído por quatro elementos e, à semelhança dos outros grupos, recorreram tanto à escrita como ao desenho para demonstrar os seus conhecimentos sobre a civilização egípcia (fig. 22). A aluna S. desenhou a planta papiro e escreveu sobre a função do escriba na sociedade egípcia: “O escriba era quem ficava encarregado de escrever os documentos importantes, sabia ler e escrever e era também um papel privilegiado”. A aluna L. desenhou uma cena referente ao tribunal de Osíris. O aluno G. desenhou a pirâmide organizacional egípcia e, por fim, o aluno T. escreveu sobre o papel do faraó: “O faraó é considerado um deus com o poder sacralizado controlando tudo e todos. O seu papel era hereditário e o faraó também era o dono de todos os terrenos e administrava o reino e a justiça”. Alguns alunos revelaram dificuldades a nível da expressão oral para expor as suas ideias e, neste sentido, foram auxiliados pelos restantes elementos do grupo. Revelaram domínio dos conhecimentos científicos.

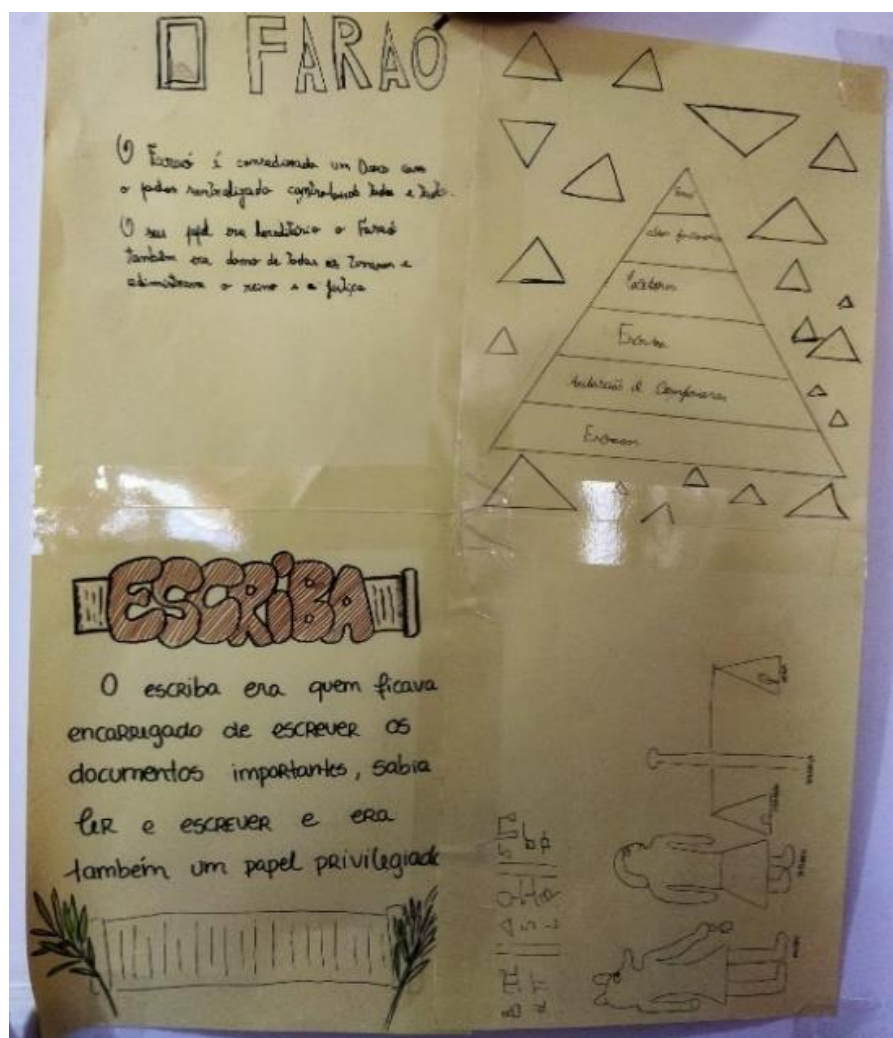


FIG. 22 – TRABALHO DO GRUPO 5

O último grupo inicialmente era composto por três elementos, todavia, foi adicionado o aluno K. que havia faltado na aula anterior. Neste grupo os alunos recorreram tanto ao formato escrito como ao desenho para demonstrar os seus conhecimentos acerca da civilização egípcia, sendo que se se focaram na dimensão social (fig. 23). A aluna M. desenhou o rio Nilo e pirâmides, assim como redigiu um texto sobre os diferentes grupos sociais: “O faraó era o rei dos egípcios pois tinha o poder sacralizado. Existiram vários faraós, mas o mais conhecido era o Tuthankamon e a sua esposa era a Anquesenamom. A sociedade era toda politeísta pois acreditavam em vários deuses, para além disso a sociedade era dividida por trabalho social no qual a ordem de menor para maior era escravos, camponeses, artesãos, escribas, sacerdotes, nobres e altos funcionários, e faraó e a sua família”. Os alunos G. e K. desenharam a pirâmide social egípcia. A aluna M. desenhou a máscara funerária do faraó e os seus símbolos de poder (cobra e abutre). Os alunos demonstraram à vontade a falar em público e, ainda que com algumas dificuldades na expressão oral, revelaram ter assimilado os conteúdos relacionados com a sociedade egípcia.

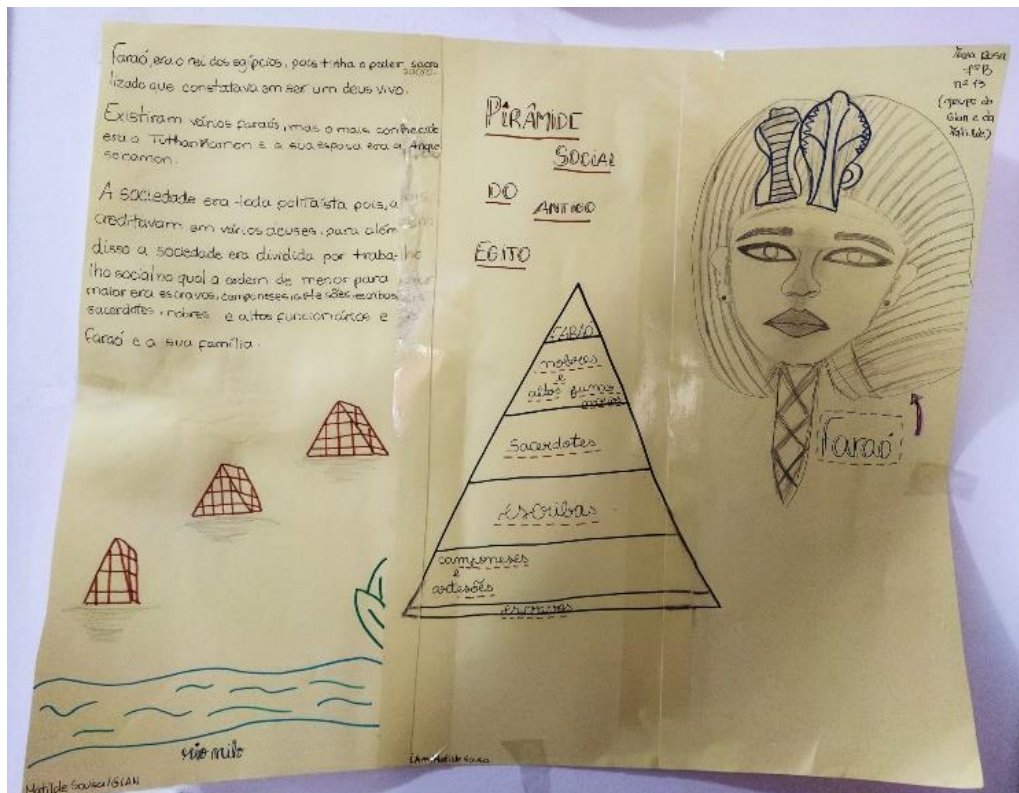


FIG. 23 – TRABALHO DO GRUPO 6

No fim de cada apresentação facultámos *feedback* oral, assim como corrigimos possíveis erros científicos e ortográficos presentes na cartolina.

A última parte da aula foi dedicada ao preenchimento de duas fichas de autoavaliação¹⁷³: a primeira sobre o desempenho individual¹⁷⁴ no trabalho de grupo cooperativo e a segunda sobre o desempenho do grupo¹⁷⁵.

2.2.8. Oitava aula lecionada (50 minutos)¹⁷⁶

No dia 6 de dezembro a aula foi dedicada à realização de um teste de avaliação sumativo¹⁷⁷ composto por dez questões de pergunta aberta, verdadeiro ou falso e de completar espaços. Este foi construído de raiz pela mestrada e incidiu sobre o subdomínio *Contributos das primeiras civilizações* e, especificamente, o caso do Antigo Egito.

No decorrer do teste coube à mestranda e à professora cooperante o papel de vigilância, de modo a certificar que o momento de avaliação decorria sem percalços. Foram sendo esclarecidas dúvidas aos alunos que não implicassem a explicação da matéria e, para além disso, projetou-se um mapa no quadro que não era perceptível no teste devido ao facto de ter sido impresso a preto e branco.

Como os alunos não ocuparam os 50 minutos da aula para realizar o teste, no final, foi entregue um inquérito confidencial e anónimo¹⁷⁸ aos alunos sobre o trabalho cooperativo que desenvolveram ao longo das aulas.

¹⁷³ Ambas as fichas foram retiradas de: Santos Silva, Helena & Lopes, José – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, p.63.

¹⁷⁴ Vide Anexo 11: Ficha de autoavaliação do desempenho individual no trabalho de grupo (p.121).

¹⁷⁵ Vide Anexo 12: Ficha de autoavaliação do desempenho do grupo (p.122).

¹⁷⁶ Vide Anexo 8: Planificação da oitava aula lecionada (p.118).

¹⁷⁷ Vide Anexo 13: Teste de avaliação sumativo (p.123-126).

¹⁷⁸ Vide Anexo 15: Inquérito pós-implementação da aprendizagem cooperativa (p.129).

2.3. Síntese reflexiva das aulas lecionadas

Neste subcapítulo procuraremos refletir sobre as aulas lecionadas (com enfoque no processo de implementação da aprendizagem cooperativa), tendo em consideração as limitações e desafios sentidos, assim como os aspetos positivos. Vejamos.

Uma das principais limitações sentidas foi o tempo. Ora, aplicar esta metodologia de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula requer tempo para diagnosticar e ensinar as competências sociais necessárias ao bom funcionamento dos grupos de aprendizagem, tempo para realizar as atividades e simultaneamente ensinar os conteúdos programáticos, tempo para os alunos refletirem sobre o trabalho efetuado, entre outros. E a verdade é que a carga horária da disciplina de História no 7º ano de escolaridade (100 minutos semanais), aliada ao curto período de tempo em que decorreu a prática letiva de ensino supervisionada, revelou-se insuficiente para implementar da forma que desejávamos a aprendizagem cooperativa. Se 100 minutos semanais, por vezes, é insuficiente para lecionar matérias teóricas, quando se introduz outro tipo de componentes práticas, neste caso, atividades cooperativas, ainda mais insuficiente se revela. Ainda assim, apesar de pouco, a gestão do tempo foi um dos desafios com os quais nos deparámos, dado que havia uma preocupação constante da nossa parte em cumprir com o planificado e, por vezes, tal não foi possível pois ou as aulas tomavam um rumo diferente do esperado ou as planificações eram demasiado ambiciosas para tão poucos minutos de aula.

Por exemplo, na primeira aula lecionada procurámos explicar aos alunos em que moldes iriam decorrer as aulas, assim como a filosofia inerente à aprendizagem cooperativa. Naturalmente surgiram dúvidas e questões por parte dos alunos que não puderam ser respondidas na sua totalidade devido ao facto de haver uma planificação por cumprir e, conseqüentemente, não ser possível dispor do tempo inteiro da aula para tal. Também não foi possível concluir as atividades cooperativas realizadas na primeira e segunda aula (*Pensar-Formar Pares-Partilhar e Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar* respetivamente), mais concretamente a parte final das tarefas dedicada à partilha das respostas com a turma. Por sua vez, a atividade *Graffiti Cooperativo* (prevista ocupar apenas uma aula) teve de ser realizada em dois dias diferentes, uma vez que um bloco de aula (50 minutos) não foi suficiente para explicar os moldes da atividade, formar os grupos, atribuir e explicar os papéis, distribuir materiais (entre outros momentos inerentes

à atividade), o que de certa forma provocou uma quebra na produtividade e concentração dos alunos.

Embora se tenha efetuado previamente uma pesquisa exaustiva sobre a aprendizagem cooperativa e estivéssemos preparados do ponto de vista teórico, partir para a prática foi uma novidade. Neste sentido, o facto de ter sido a primeira vez em contacto e a implementar esta metodologia de ensino-aprendizagem, juntamente com a inexperiência a dar aulas, de certa forma revelou-se um desafio. Somando-se a isto, da mesma forma que não estávamos familiarizados com este método de ensino, os alunos também não. Apesar de alguns afirmarem ter realizado previamente trabalhos de grupo¹⁷⁹, conforme referido ao longo do presente relatório, trabalhar em grupo não implica necessariamente que tenha existido cooperação entre os alunos.

Por sua vez, a gestão da turma também foi um desafio. Apesar de considerar que desenvolvemos uma boa relação pedagógica com os alunos e que conseguimos controlar os focos de desatenção e comportamentos menos adequados, por um lado, sentiu-se alguma dificuldade em decidir qual a postura a adotar aquando perante situações menos positivas e, por outro, em lidar com a divagação dos alunos. Isto é, ainda que não pretendêssemos silenciar os alunos, mas sim manter um diálogo e promover a participação nas aulas, por vezes, os discentes acabavam por divagar demasiado para longe do pretendido, sendo então necessário um maior controlo de modo a não perder o fio condutor da aula e cumprir os objetivos de aprendizagem traçados.

No que concerne ao processo de implementação da aprendizagem cooperativa foi notório a agitação dos alunos durante as atividades, sendo que um dos maiores problemas no desenvolvimento das duas primeiras tarefas cooperativas (*Pensar-Formar Pares-Partilhar* e *Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar*) foi o ambiente barulhento e agitado que se fez sentir em sala de aula. Este aspeto foi algo que procurámos combater em todas as aulas e, para tal, adotámos duas estratégias: 1) alertar os alunos para as regras de funcionamento de sala de aula; 2) atribuir papéis dentro do grupo cooperativo (nomeadamente o papel de *supervisor do tom de voz*, encarregue de administrar o nível de barulho). Consideramos que esta última estratégia teve o efeito desejado pois na atividade *Graffiti Cooperativo*, em que se utilizou esta técnica, registou-se um ambiente

¹⁷⁹ Vide: Apresentação e análise dos resultados obtidos (p.95).

mais calmo. A atribuição dos papéis foi, portanto, um dos pontos positivos na implementação da aprendizagem cooperativa pois favoreceu a integração dos alunos dentro do grupo, assim como o desenvolvimento das tarefas, contribuindo ainda para fomentar a interdependência positiva e a responsabilidade individual.

Consideramos, no entanto, que talvez tivesse sido proveitoso realizar, antes de iniciar as tarefas cooperativas, atividades com o objetivo de ensinar determinadas competências sociais e, por conseguinte, melhorar o funcionamento dos grupos de aprendizagem. Todavia, durante a prática letiva, devido ao tempo, foi algo que optámos por não fazer; ainda assim, é uma crítica que gostaríamos de dar ao trabalho que desenvolvemos pois, de facto, poderia ter sido benéfico.

Posto isto, conforme mencionado na primeira parte do presente relatório, uma das funções do professor passa por supervisionar as tarefas, isto é, o docente deve observar, circular entre os grupos e ajudar se necessário. Neste sentido, durante o desenvolvimento das atividades cooperativas observámos diversos tipos de comportamentos e atitudes por parte dos alunos. Apesar de grande parte da turma ter revelado entusiasmo e empenho na execução das tarefas, também constatámos o problema da “dispersão da responsabilidade” referido por Slavin, ou seja, quando os alunos não participam ativamente nas atividades e aproveitam-se do trabalho dos restantes membros (isto foi particularmente notório nas duas primeiras atividades realizadas). Observámos, ainda, que em diversas ocasiões os alunos motivaram-se e ajudaram-se mutuamente. A título de exemplo referimos um momento, durante a apresentação oral do grupo 3 da atividade *Graffiti Cooperativo*, em que os membros do grupo mencionado auxiliaram um colega que demonstrava dificuldade em expor o seu pensamento.

Neste quadro, no que concerne à atividade *Graffiti Cooperativo*, foi notória a falta de hábito dos alunos em realizar apresentações orais, na medida em que revelaram pouco à-vontade a falar em público, não colocavam bem a voz, liam o conteúdo da cartolina, etc.; não obstante, no geral, e embora não se expressassem da melhor forma ou não utilizassem o vocabulário mais adequado, demonstraram a consolidação dos conteúdos lecionados. Por outro lado, no que toca ao conteúdo da cartolina, a grande maioria dos alunos optou pelo desenho em oposição à escrita e, como tal, consideramos que esta atividade permitiu dar asas à imaginação e desenvolver o pensamento criativo dos alunos.

Importa também referir que alguns alunos demonstraram desagrado no facto de não terem poder de decisão na formação dos grupos de aprendizagem, sendo que isso também é visível nos resultados do inquérito pós-implementação da aprendizagem cooperativa (*vide* p.96). Ainda assim defendemos que deve ser o professor a formar os grupos de modo a evitar a formação de “grupos de amigos” e a privilegiar a heterogeneidade no seu seio.

Em jeito de conclusão, não obstante os constrangimentos e desafios mencionados, no geral, consideramos que se tratou de uma experiência positiva que permitiu lançar as bases no sentido de guiar os alunos a aprender a trabalhar de forma cooperativa.

2.4. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Ao longo das aulas foram elaborados vários instrumentos de recolha de dados: (a) inquéritos por questionário, (b) fichas de autoavaliação, (c) teste sumativo¹⁸⁰. Não obstante, tal como mencionado na introdução, o presente relatório não se trata de um estudo estatístico, uma vez que não pretendemos realizar um levantamento exaustivo das competências (académicas e sociais) desenvolvidas pelos alunos, mas sim dar a conhecer as potencialidades em torno da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula.

(a) Inquéritos por questionário

Durante a prática de ensino supervisionada procedeu-se à aplicação de dois inquéritos por questionário: um inquérito pré-implementação da aprendizagem cooperativa e um inquérito pós-implementação da aprendizagem cooperativa. O primeiro com o intuito de compreender a perceção e relação dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e o segundo para perceber o impacto desta metodologia de ensino-aprendizagem, visando comparar ambos os resultados¹⁸¹. Estes eram compostos por questões fechadas e questões abertas de modo a permitir mais liberdade de resposta por parte dos alunos.

- **Inquérito pré-implementação da aprendizagem cooperativa**¹⁸²

Numa primeira instância procurámos compreender qual a perceção dos alunos sobre o trabalho de grupo através da questão: “*Como preferes realizar os trabalhos dentro da sala de aula?*”. A esmagadora maioria dos alunos (vinte e um) seleccionou a opção “em grupo” em detrimento de “individualmente” e, conforme se pode verificar

¹⁸⁰ A turma é constituída por vinte e quatro alunos, todavia, apenas temos dados referentes a vinte e três alunos pois um aluno tem problemas de assiduidade.

¹⁸¹ O primeiro inquérito foi aplicado na primeira aula lecionada e o segundo inquérito após a conclusão da prática letiva.

¹⁸² Vide Anexo 9: Inquérito pré-implementação da aprendizagem cooperativa (p.119).

pelos excertos infra, o trabalho de grupo é encarado como algo positivo pelos alunos devido a promover a aprendizagem, entreajuda e interação com os colegas.

- “Porque nos trabalhos de grupo eu ouço a opinião dos outros e gosto de interagir com outras pessoas”;

- “Porque na minha opinião os trabalhos de grupo ajudam na concentração e também no facto de se alguém tiver dúvidas e o professor não estiver disponível, sempre temos os nossos colegas”;

- “Porque assim é mais fácil trabalhar”;

- “Acho que trabalhos em grupo podem ser mais interativos e divertidos”;

- “Porque gosto de conviver”;

- “Porque é sempre melhor ter a ajuda dos outros”;

- “Assim podemos trocar ideias e é mais fácil com os colegas tirar dúvidas”;

- “Porque acho que temos mais ajuda e para além disso ouvimos mais opiniões sem ser a nossa”;

- “Temos mais criatividade, não é só uma pessoa a pensar, é mais divertido”;

- “Prefiro os trabalhos de grupo porque com mais pessoas surgem mais ideias que podem enriquecer o trabalho”;

- “Porque assim há mais opiniões e ideias, melhorando o trabalho”;

- “Porque se pode tirar as dúvidas do colega e eu também gosto de trabalhar assim”;

- “Porque podemos ajudar uns aos outros”;

- “Porque todos juntos temos mais ideias que só uma pessoa”;

- “Porque se for em grupo conseguimos fazer mais rápido e é mais divertido e se for individual eu não consigo fazer muitas coisas”;

Não obstante, importa ressaltar que dois alunos selecionaram a opção “individualmente”: um por considerar que é mais organizado e outro por achar que trabalhar em grupo gera confusão.

A questão “*Costumas realizar trabalhos de grupo nas aulas?*” visava compreender se os alunos estavam habituados a trabalhar em grupo em contexto de sala de aula. Neste sentido, doze alunos selecionaram a opção “não”, enquanto os restantes onze alunos a opção “sim”. Esta dualidade talvez possa ser explicada devido ao facto de os alunos desta turma, conforme mencionado na caracterização da turma, serem provenientes de diferentes turmas do segundo ciclo e, conseqüentemente, as experiências escolares de cada um também serem diferentes.

A última parte do inquérito passava por responder à questão “*Gostarias de fazer trabalhos de grupo nas aulas de História?*”. A esmagadora maioria dos alunos (vinte e dois) referiram que sim e apenas um respondeu que não. De uma maneira geral percebe-se que os alunos gostam de trabalhar em grupo e sentem-se motivados para tal. Verificase, ainda, que um dos alunos que mencionou na primeira questão do inquérito que preferia trabalhar individualmente, se mostrou aberto e interessado a dar uma oportunidade a outro tipo de método de aprendizagem.

- **Inquérito pós-implementação da aprendizagem cooperativa**¹⁸³

A primeira questão do inquérito final procurava compreender se, após esta experiência de aprendizagem cooperativa, preferiam trabalhar de forma individual ou em grupo. Comparando com os resultados do inquérito inicial, verificámos que as opiniões dos alunos se mantiveram iguais, uma vez que a esmagadora maioria (vinte e um) selecionou a opção “em grupo” e os restantes dois a opção “individualmente”.

Neste quadro, procurámos compreender se os alunos consideravam que a implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula havia contribuído para a sua aprendizagem. Vinte e dois alunos afirmaram que sim e justificaram da seguinte forma:

- “Várias pessoas a pensar pensam melhor e mais rápido”;

¹⁸³ Vide Anexo 15: Inquérito pós-implementação da aprendizagem cooperativa (p.129).

- “Surgiram melhores ideias”;
- “Tive mais alguma ajuda de pessoas da minha idade e que pensam como eu”;
- “Aprendemos a respeitar toda a gente e a saber respeitar a opinião dos outros”;
- “Desenvolvi mais informação”;
- “Trabalhei mais rápido e acabei por criar mais amigos”;
- “Porque enfrentei os medos de falar e partilhei ideias com os outros”;
- “Porque podemos estar todos juntos e podemos falar uns com os outros para esclarecer as nossas dúvidas”;
- “Acho que aprendemos mais pois ouvimos outras opiniões”;
- Porque oiço a opinião dos outros e é divertido”;
- “Juntos tivemos mais ideias e ouvimos outras opiniões”;

É praticamente consensual entre os alunos a ideia de que a aprendizagem cooperativa contribuiu para a sua aprendizagem, no sentido em que partilharam ideias uns com os outros e ajudaram-se mutuamente. É também notório o reconhecimento e consciência por parte dos alunos acerca da importância da ajuda, assim como saber ouvir e respeitar a opinião dos outros.

Ainda nesta ótica, apenas um aluno referiu que a aprendizagem cooperativa não contribuiu para a sua aprendizagem devido a despoletar “confusão”. O outro aluno que referiu na primeira questão preferir trabalhar individualmente, ainda assim, afirmou que a metodologia aplicada nas aulas contribuiu para a sua aprendizagem.

A terceira pergunta tinha como intuito compreender aspetos que os alunos menos apreciaram no trabalho de grupo e que gostariam de mudar. Foram dadas algumas hipóteses aos alunos, sendo que podiam selecionar mais do que uma ou referir outra que não estivesse elencada. Neste sentido, a maioria dos alunos (dezasseis) selecionou como ponto menos positivo os colegas de grupo, sendo que os grupos de aprendizagem cooperativa foram formulados pela professora. Três alunos referiram as atividades desenvolvidas e nove alunos o tempo destinado à concretização da tarefa.

O inquérito terminou com a questão “*Gostarias de fazer mais trabalhos de grupo na sala de aula?*” sendo que 22 alunos referiram sim e 1 não.

Conclui-se, assim, que de uma maneira geral a aprendizagem cooperativa é vista como algo positivo pelos alunos devido a tratar-se de uma metodologia dinâmica, interativa e potenciadora de aprendizagens.

(b) Fichas de autoavaliação

Conforme mencionado na primeira parte do presente relatório, um dos elementos básicos da aprendizagem cooperativa é o processo de grupo ou avaliação de grupo, ou seja, os alunos devem dispor de tempo para refletir sobre o trabalho desenvolvido de modo a otimizá-lo em futuras atividades. Assim sendo, para que os alunos refletissem acerca da forma como trabalharam, após a conclusão da atividade *Graffiti Cooperativo*, foi pedido que preenchessem duas fichas de autoavaliação: a primeira relacionada com o desempenho individual no trabalho de grupo cooperativo e a segunda acerca do desempenho do grupo. Ambas as fichas foram retiradas da obra *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor* de José Lopes e Helena Santos Silva.

- **Ficha de autoavaliação do desempenho individual no trabalho cooperativo**¹⁸⁴

Infra, na tabela 4, apresentam-se os resultados obtidos na ficha de autoavaliação do desempenho individual no trabalho de grupo, isto é, a perceção individual dos alunos relativamente ao seu desempenho face a um conjunto de comportamentos e atitudes. Registámos, portanto, o número de ocorrências relativamente às opções “sim” e “não”.

¹⁸⁴ Vide Anexo 11: Ficha de autoavaliação do desempenho individual no trabalho cooperativo (p.121).

| | Sim | Não |
|---|-----------|-----------|
| Partilhei as minhas ideias | 21 | 2 |
| Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam | 19 | 4 |
| Fiz perguntas | 13 | 10 |
| Encorajei os outros | 14 | 9 |
| Disse de uma forma educada que não estava de acordo | 18 | 5 |
| Estive concentrado no trabalho | 18 | 5 |
| Reformulei as ideias dos outros | 16 | 7 |
| Enriqueci as ideias dos outros | 19 | 4 |
| Fiz o resumo das nossas ideias | 14 | 9 |

TABELA 4– RESULTADOS FICHA AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL

A partir dos dados que constam na tabela 4 é possível aferir que a maioria dos alunos considera ter tido atitudes e comportamentos positivos no decorrer do trabalho cooperativo, visto que selecionaram mais vezes a opção “sim” em detrimento da opção “não” em todos os parâmetros. Através destes resultados concluímos, portanto, a existência de uma interdependência positiva entre o grupo, assim como responsabilidade individual, dado que tiveram atitudes benéficas para o bom funcionamento do grupo e procuraram participar ativamente no sucesso de todos os elementos.

- **Ficha de autoavaliação do desempenho do grupo no trabalho cooperativo**¹⁸⁵

A ficha de autoavaliação do desempenho do grupo, composta por sete questões de resposta fechada e duas questões de resposta aberta, tinha como objetivo cada aluno avaliar e refletir sobre o trabalho desempenhado pelo respetivo grupo.

¹⁸⁵ Vide Anexo 12: Ficha de autoavaliação do trabalho de grupo (p.130).

Infra, na tabela 5, apresenta-se os resultados obtidos nas questões de resposta fechada. Para cada atitude foi prevista uma escala de ocorrência de quatro categorias: sempre, às vezes, raramente e nunca.

| | Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|-----------|-----------|-----------|----------|
| Gerimos o nosso tempo de maneira eficaz e ajudámo-nos uns aos outros para nos centrarmos na tarefa que tínhamos de realizar | 10 | 13 | 0 | 0 |
| Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer | 9 | 10 | 4 | 0 |
| Encorajámo-nos mutuamente | 1 | 15 | 3 | 4 |
| Todos contribuímos com ideias e opiniões | 6 | 13 | 3 | 1 |
| Fizemos de modo que todos os elementos do grupo compreendessem o que faltava fazer | 11 | 12 | 0 | 0 |
| Partilhámos responsabilidades | 6 | 12 | 5 | 0 |
| Nós ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho | 7 | 13 | 2 | 1 |

TABELA 5– RESULTADOS DA FICHA AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE GRUPO

A partir dos resultados acima verificamos que os grupos, no geral, tiveram atitudes positivas durante o trabalho cooperativo, visto que a grande maioria selecionou a opção “sempre” ou “às vezes” nos itens presentes na tabela. Algo importante a realçar é o facto de os alunos admitirem igualmente não terem tido determinadas atitudes, visto que em alguns casos selecionaram a opção “às vezes” e “nunca”. Conclui-se, assim, pelos dados presentes na tabela, que os grupos nem sempre se comportaram da forma esperada, mas tendo em consideração que foi a primeira experiência desta turma com esta metodologia de ensino-aprendizagem, consideramos que se encontram num bom caminho para aprender a trabalhar cooperativamente.

No que concerne às perguntas de resposta aberta, vários alunos referiram não ter tido dificuldades; não obstante, alguns dos desafios mencionados foram a gerência do tempo, falta de concentração, dúvidas sobre a matéria, vergonha em apresentar e o barulho feito por alguns elementos do grupo. Para resolver estas dificuldades, as soluções

adotadas pelos grupos foram, respetivamente, serem mais organizados, fazer silêncio, falar uns com os outros para esclarecer as dúvidas, ganhar mais confiança e autoestima e, por fim, chamar a professora.

(c) Teste de avaliação sumativo

No dia 6 de dezembro realizou-se um teste de avaliação sumativo que incidiu sobre a matéria do subdomínio *Contributos das primeiras civilizações*¹⁸⁶. Infra, na tabela 6, procedemos a comparar os resultados do teste supramencionado com os resultados do primeiro teste realizado pelos alunos¹⁸⁷ (efetuado antes da nossa prática letiva), com o intuito de compreender se houve uma melhoria significativa nas notas.

| Alunos | Nota do teste 1 (%) | Nota do teste 2 (%) |
|--------|---------------------|---------------------|
| 1 | 57% | 71% |
| 2 | 95% | 84% |
| 3 | 75% | 99% |
| 4 | 77% | 95% |
| 5 | 57% | 65% |
| 6 | 39% | 55% |
| 7 | 57% | 93% |
| 8 | 55% | 76% |
| 9 | 74% | 98% |
| 10 | 51% | 74% |
| 11 | 52% | 86% |
| 12 | 44% | 84% |
| 13 | 63% | 62% |
| 14 | 72% | 90% |
| 15 | 92% | 96% |
| 16 | 96% | 99% |
| 17 | 65% | 78% |
| 18 | 79% | 100% |
| 19 | 93% | 98% |
| 20 | 50% | 51% |
| 21 | 83% | 99% |

¹⁸⁶ Vide Anexo 13: Teste de avaliação sumativo (pp.123-126).

¹⁸⁷ Os dados do primeiro teste foram disponibilizados pela professora cooperante.

| | | |
|----|-----|-----|
| 22 | 79% | 82% |
| 23 | 50% | 95% |

TABELA 6- RESULTADOS DO TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

Analisando os resultados de ambos os testes concluímos que, no geral, os alunos desta turma melhoraram o rendimento escolar após a intervenção pedagógica, no sentido em que todos os alunos, à exceção de dois (aluno 2 e aluno 13), obtiveram uma melhor classificação no segundo teste. Neste sentido, consideramos que a utilização de métodos cooperativos em sala de aula permitiu uma participação mais ativa dos alunos na construção do saber, assim como a interação com colegas potenciou a ZDP. Isto traduziu-se no desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por conseguinte, no aumento do aproveitamento escolar.

Considerações finais

Num mundo em constante mudança, inevitavelmente, a escola tem vindo a deparar-se com novos desafios e, cada vez mais, se defende um ensino que proporcione aos alunos não só a aprendizagem de conteúdos científicos específicos, mas também as competências e atitudes necessárias que os permitam integrar-se plenamente no espaço social onde se encontram inseridos. A escola deve ser, portanto, um espaço privilegiado para a promoção de aprendizagens diversificadas que permitam o desenvolvimento integral dos alunos e, neste sentido, a generalidade dos estudos demonstram que trabalhar cooperativamente é uma mais-valia para tal.

Partindo destes pressupostos, o presente relatório teve como principal objetivo refletir acerca da pertinência em implementar a metodologia da aprendizagem cooperativa em contexto real de sala de aula, sendo que o público-alvo foi uma turma de História do 7º ano de escolaridade. Reforçamos o facto de não consubstanciar um estudo estatístico pois não foi nossa intenção realizar um levantamento exaustivo das competências (académicas e sociais) desenvolvidas pelos alunos, mas sim dar a conhecer as potencialidades em torno da implementação desta metodologia de ensino. Assim, neste momento final procuraremos acrescentar algumas reflexões em torno da prática desenvolvida e da sua importância para a nossa formação profissional.

Conforme já referido, aplicar a aprendizagem cooperativa em contexto formal educativo exige uma preparação prévia por parte do professor e, como tal, antes de iniciar a prática letiva efetuámos uma pesquisa exaustiva sobre a filosofia inerente à aprendizagem cooperativa que, efetivamente, se revelou fundamental pois elucidou-nos sobre os passos a seguir. Neste sentido, na fase da pré-implementação tomámos uma série de decisões relacionadas com os métodos cooperativos a aplicar, a formação dos grupos de aprendizagem, os papéis a atribuir aos alunos, entre outros. Por sua vez, no decorrer do processo de implementação assumimos um papel diferente dado que os alunos adquiriram um papel ativo no processo de ensino aprendizagem com vista a construírem o próprio conhecimento. Importa frisar que no decorrer das aulas procurámos sempre articular os princípios gerais da aprendizagem cooperativa com os conteúdos programáticos da disciplina.

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que, no geral, os alunos demonstraram satisfação com a metodologia adotada e que beneficiaram com a sua aplicação, dado que potenciou a interação entre colegas e o aumento do desempenho escolar. Embora não tenha sido uma experiência perfeita dado os constrangimentos e desafios outrora mencionados, concluímos também que a aprendizagem cooperativa é, efetivamente, uma alternativa eficaz ao ensino tradicional.

Se, por um lado, esta experiência cooperativa lançou as bases no sentido de guiar os alunos a aprender a trabalhar cooperativamente, por outro, permitiu-nos implementar e contactar pela primeira vez com uma metodologia de ensino ativa. Trata-se de uma estratégia pela qual temos um interesse enorme e que desperta a nossa atenção face a todos os benefícios que lhe são associados e que, efetivamente, procuraremos dar continuidade e aperfeiçoar enquanto futuros professores num contexto de maior periodicidade.

Para concluir, a prática supervisionada de ensino revelou-se uma peça fulcral para a nossa formação profissional pois possibilitou pôr em prática tudo aquilo que se veio a aprender durante o percurso académico. A observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, as reuniões informais com esta e os colegas do núcleo de estágio, as reuniões de departamento e conselho de turma, a planificação das aulas e todas as atividades escolares que tivemos a oportunidade de participar, se, por um lado, foram fundamentais para o crescimento e desenvolvimento enquanto futuros professores, por outro, revelaram-se profícuas para conhecer como funciona a instituição escolar. Apesar de nem tudo ter corrido da forma idealizada e de umas vezes sair da escola com a sensação de dever cumprido e outras com o pensamento de que poderíamos ter feito mais e melhor, a verdade é que sentimos a nossa evolução aula após aula à medida que se ganhava confiança e prática.

Em suma, o Mestrado em Ensino de História, juntamente com a prática letiva na EBAAL, foi uma experiência extremamente enriquecedora que iremos recordar sempre com um enorme apreço e carinho por todos os ensinamentos facultados e por ter reforçado o amor que temos por ensinar e a vontade de zelar todos os dias por um ensino de qualidade.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Projeto Educativo 2018/2021. Disponível em [http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf](http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/Projeto_Educativo-Agrupamento.2018-21.pdf) [consultado em dezembro de 2020].
- Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro: Regulamento interno 2017/2021. Disponível em [http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/RI AEAAAL.pdf](http://www.ebaal.com/portal/images/Documentos/RI_AEAAAL.pdf) [consultado em dezembro de 2020].
- Arends, Richard – *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, 2003.
- Ausubel, David P. – *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen – *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, 1983.
- Avaliação Externas da Escola 2009-2010: Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro. Disponível em: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Dr_Antonio Augusto Louro R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Dr_Antonio_Augusto_Louro_R.pdf) [consultado em dezembro de 2020].
- Biain, Iñaki Salaberría [et. al.] – *El Aprendizaje Cooperativo*. Navarra: Gráficas Lizarra, 1999.
- Cochito, Maria Isabel – *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004.
- Decreto-Lei no 46/86 de 14 de outubro de 1989 do Ministério da Educação. *Diário da República*, I série, no 237 (1986). Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. *Diário da República*, I série, no 129 (2018). Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Díaz-Aguado, Maria José; Andrés, Maria Teresa – *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Espanha: Psicologia Piramide, 1999.

- Direção Geral de Educação [DGE] – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Esposito, Dominik – Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments. *Review of Educational Research*, vol. 43, Nº 2 (1973), p.163-179.
- Figueira, Ana; Cró, Maria Lurdes; Lopes, Isabel – *Ferramentas da mente: A perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- Fontes, Alice; Freixo, Ondina – *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- Freitas, Luísa Varela de; Freitas, Cândido Varela de – *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA, 2003.
- Gillies, Robyn M; Boyle, Michael – Teachers reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, Nº4 (2010), pp.933-939.
- Johnson, D; Johnson, R – An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, vol. 38, Nº5 (2009), p.365-379.
- Johnson, D; Johnson, R – *Cooperative learning*. Saragoça: Governo de Aragoão, 2017. Comunicação apresentada no Innovación Educación I Congresso Internacional.
- Johnson, D; Johnson, R - The impacte of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on academic achievemen. In *Internacional handbook of student achievement*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- Johnson, D; Johnson, R – *What Makes Cooperative Learning Work*. Tóquio: Japan Association for Language Teaching, 1999.
- Johnson, D; Johnson, R– *Learning Together and Alone*. [s.l.]: [s.ed.], 2015.
- Johnson, D; Johnson, R.; Smith, K – *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1998.

- Johnson, D; Johnson, R; Smith, K – Cooperative Learning Returns to College: What evidence is there that it works?. *Change*, vol.30, N°4 (1998), pp.27-35.
- Johnson, D; Johnson, R; Stanne, M - Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. Minneapolis: Universidade de Minnesota, 2000.
- Lopes, José; Silva, Helena Santos – *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel, 2019.
- Lopes, José; Silva, Helena Santos – *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- Lucci, Marcos Antonio – A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, N°2 (2006), pp.1-11.
- Manning, M. Lee; Lucking, Robert – Cooperative Learning and Multicultural. *The Clearing House*, vol. 67, N° 1 (1993), pp.12-16.
- Melo, Madalena – Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In Veiga, Feliciano H. – *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.
- Moreira, Marco A. & Masini, Elcie F. Salzano – *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. Brasil: Editora Moraes LTDA, 1982.
- Novak, Joseph & Cañas, Alberto J. – *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2008.
- Panitz, Theodore – *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. [s.l.]: [s.ed.], 1999.
- Rego, Teresa Cristina – *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Reis, Angelina; Barreto, Maria – *Metodologia Ativa Think Pair Share: Estratégias para o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I*. Lorena: Universidade de São Paulo, 2016.
- Slavin, R; Hurley, E; Chamberlain, A – Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7, 2003, pp.177-198.

- Slavin, Robert – Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, vol. 2, N°2, 2008, pp.149-157.
- Smith, Edward Bishop; Hou, Yuan – Redundant Heterogeneity and Group Performance. *Organization Science*, vol. 26, N° 1 (2015), pp.37-51.
- Tinoco, Alfredo – Uma Escola, um Projeto e um Patrono o Dr. António Augusto Louro. *Cadernos de Sociomuseologia*. N° 41, 2012, pp.129-145.
- Vygotsky, Lev – *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

Anexos

Anexo 1 – Planificação da primeira aula lecionada

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-11-08 | | | |
| | | Aula: 1 (50 minutos) | | | |
| Sumário | As primeiras civilizações urbanas: o caso do Egíto. | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a formação das principais civilizações urbanas. - Introduzir os alunos à metodologia da aprendizagem cooperativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Localizar no espaço e no tempo as civilizações da Suméria, Egíto, vale do Indo e vale do Rio Amarelo, a civilização hebraica e a civilização fenícia; - Refletir acerca da importância da fertilidade destas regiões para a acumulação de excedentes, crescimento da população e desenvolvimento comercial; - Relacionar a produção e acumulação de excedentes com a importância das atividades secundárias e terciárias desenvolvidas nas cidades; - Especificar em que condições naturais se desenvolveu a civilização egípcia; - Apresentar as atividades | <ul style="list-style-type: none"> - Acumulação de excedentes; - Núcleo urbano; - Civilização. | <ul style="list-style-type: none"> - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Exposição dialogada com os alunos recorrendo à apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Breve recapitulação do subdomínio <i>Das sociedades recolectoras às primeiras sociedades produtoras</i>, nomeadamente a questão relacionada com o surgimento dos aldeamentos no período neolítico; - Levantamento de ideias prévias dos alunos através da exploração do mapa da página 29 do manual sobre as primeiras civilizações urbanas, com o objetivo de identificar em conjunto qual a característica geográfica comum às civilizações; - Análise de um esquema conceptual “Da cidade à civilização”, presente na apresentação digital <i>powerpoint</i>, de modo a compreender as condições que permitem o surgimento e desenvolvimento de uma civilização; - Explicação do processo das cheias anuais do rio Nilo e do | <ul style="list-style-type: none"> - Manual (H.7 da Edições ASA); - Apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Quadro. | <ul style="list-style-type: none"> Avaliação formativa: - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>económicas que viabilizaram o surgimento e desenvolvimento de grandes núcleos urbanos e, em concreto, da civilização egípcia;</p> <p>- Aplicar o conceito de “civilização” a sociedades detentoras de grande complexidade;</p> | | <p>calendário agrícola dos camponeses através da observação de uma reconstituição;</p> <p>- Observação de imagens referentes às atividades económicas desenvolvidas pelos egípcios;</p> <p>- Atividade cooperativa <i>Pensar-Formar Pares-Partilhar</i>.</p> <p>- Conclusão da aula.</p> | | |
|--|---|--|--|--|--|

Anexo 2 – Planificação da segunda aula lecionada

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira Turma: 7ºB Data: 2021-11-11 Aula: 2 (50 minutos) | | | |
| Sumário | A civilização egípcia: organização social e política. | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a formação das principais civilizações urbanas; - Conhecer e compreender as relações económicas e estruturas sociais (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios: o Antigo Egipto); - Conhecer e compreender a complexificação da organização política (a partir de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios: o Antigo Egipto). | <ul style="list-style-type: none"> - Explicar como se organizava a sociedade egípcia e referir o seu carácter estratificado e hierarquizado; - Reconhecer o surgimento de poderes políticos absolutos e sacralizados; - Justificar a função dos impostos como fator de sustentação dos aparelhos de estado e das elites; - Reconhecer a cidade enquanto centro do comércio e da produção artesanal e do poder político, militar e religioso. | <ul style="list-style-type: none"> - Poder sacralizado; - Sociedade estratificada; - Faraó. | <ul style="list-style-type: none"> - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Breve síntese da aula anterior feita por um aluno voluntário; - Exposição dialogada com os alunos recorrendo à apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Verificação da consolidação dos conteúdos lecionados na aula anterior através da realização conjunta de um mini <i>quizz</i>, disponível na aula digital da Leya, sobre as condições naturais e economia egípcia; - Compreensão do carácter hierárquico e estratificado da sociedade egípcia através da análise de uma pirâmide organizacional; - Leitura e análise de uma fonte histórica (numa lógica de exploração orientada) sobre escribas e camponeses; - Atividade cooperativa <i>Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar</i>. - Conclusão da aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Manual (H.7 da Edições ASA); - Apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Aula digital Leya: <i>quizz</i>; | <p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

Anexo 3 – Planificação da terceira aula lecionada

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-11-15 | | | |
| | | Aula: 3 (50 minutos) | | | |
| Sumário | A religião egípcia e o culto dos mortos. | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a formação das principais civilizações urbanas; - Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas; | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a religião egípcia e os seus principais deuses; - Salientar a relação dos deuses com as forças da natureza; - Identificar as principais vivências religiosas no Antigo Egipto; - Explicar a importância que os egípcios davam ao corpo após a morte; - Descrever o processo de mumificação e embalsamento dos mortos; - Reconhecer na arte, nomeadamente na arquitetura funerária, a expressão da religiosidade da civilização egípcia. | <ul style="list-style-type: none"> - Politeísmo; - Mumificação; | <ul style="list-style-type: none"> - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Breve síntese da aula anterior realizada por um aluno voluntário; - Exposição dialogada com os alunos recorrendo à apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Observação e comentário de imagens dos principais deuses egípcios com o objetivo de identificar as suas características; - Análise de uma imagem referente ao Tribunal de Osíris, de modo a correlacionar a crença na vida para além da morte com a necessidade de conservar o corpo; - Leitura e análise (numa lógica de exploração orientada) de um documento sobre o culto dos mortos, mais especificamente o processo de mumificação ou embalsamento dos mortos; - Conclusão da aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Manual (H.7 da Edições ASA); - Apresentação digital: <i>powerpoint</i>; | <p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

Anexo 4 – Planificação da quarta aula lecionada

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-11-18 | | | |
| | | Aula: 4 (50 minutos) | | | |
| Sumário | A arte ao serviço da religião. A escrita. | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a complexificação da organização política; - Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas; - Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer na arte a expressão da religiosidade da civilização egípcia; - Caracterizar sucintamente as expressões artísticas (arquitetura, escultura e pintura) da civilização egípcia; - Relacionar a complexificação da organização política com a invenção da escrita; - Mostrar a importância do papel da escrita enquanto marco da periodização clássica (passagem da pré-história à História); - Diferenciar formas de escrita e suportes utilizados para gravar mensagens escritas, no passado e na atualidade; - Referir que a origem dos alfabetos latino, grego, árabe e hebraico residiu na escrita alfabética fenícia. | <ul style="list-style-type: none"> - Lei da frontalidade; - Escrita figurativa; - Escrita alfabética. | <ul style="list-style-type: none"> - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Exposição dialogada com os alunos recorrendo ao powerpoint; - Observação e análise de imagens relacionadas com a arquitetura, escultura e pintura egípcia; - Visualização de um vídeo intitulado “As pirâmides de Gize” (disponível na aula digital da leya) com o intuito de explorar a forma como as pirâmides foram construídas e quais os materiais utilizados; - Visualização de um vídeo (disponível na plataforma Youtube) do interior do Templo de Luxor; - Debate em grande grupo com base na questão “Invenção da escrita – uma revolução para a humanidade. Qual a sua importância?” - Observação de imagens sobre os diferentes suportes de escrita; - Conclusão da aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Manual (H.7 da Edições ASA); - Apresentação digital: <i>powerpoint</i>; | <p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

Anexo 5 – Planificação da quinta aula lecionada

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira Turma: 7ºB Data: 2021-11-22 Aula: 5 (50 minutos) | | | |
| Sumário | Projeto <i>LetraArte</i> . | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas; - Conhecer os principais contributos das primeiras civilizações urbanas para o funcionamento das sociedades até aos nossos dias. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer na arte a expressão da religiosidade da civilização egípcia; - Caracterizar sucintamente as expressões artísticas (arquitetura, escultura e pintura) da civilização egípcia. | | <ul style="list-style-type: none"> - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Exposição dialogada (em conjunto com a professora de Educação Visual) com os alunos recorrendo à apresentação digital <i>powerpoint</i>; - Explicação da atividade interdisciplinar a desenvolver: decoração de braceletes egípcias; - Conclusão da aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação digital: <i>powerpoint</i>; - Materiais para a construção das braceletes: cartão e autocolantes. | <p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

Anexo 6 – Planificação da sexta aula lecionada

| | | | | | |
|--|--|----------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-11-25 | | | |
| | | Aula: 6 (50 minutos) | | | |
| Sumário | A civilização egípcia: <i>Graffiti Cooperativo</i> . | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| - Conhecer e compreender a formação das principais civilizações urbanas. | - Verificar a consolidação dos conteúdos do subdomínio <i>Contributos das primeiras civilizações</i> .; - Desenvolver competências cooperativas; - Fomentar o relacionamento interpessoal; - Promover o pensamento crítico e pensamento criativo. | | - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Formação dos grupos de aprendizagem cooperativa e atribuição de papéis aos alunos; - Explicação da atividade <i>Graffiti Cooperativo</i> ; - Distribuição dos materiais para o desenvolvimento da atividade; - Conclusão da aula. | - Materiais: cartolina e canetas; | Avaliação formativa: - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comportamentos. |

Anexo 7 – Planificação da sétima aula lecionada

| | | | | | |
|--|---|----------------------------------|---|-----------------------------------|--|
| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-11-29 | | | |
| | | Aula: 7 (50 minutos) | | | |
| Sumário | Conclusão da atividade <i>Graffiti Cooperativo</i> . | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| - Conhecer e compreender a formação das principais civilizações urbanas. | - Verificar a consolidação dos conteúdos do subdomínio <i>Contributos das primeiras civilizações</i> ; - Desenvolver competências cooperativas; - Fomentar o relacionamento interpessoal; - Promover o pensamento crítico e pensamento criativo. | | - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Continuação da atividade <i>Graffiti Cooperativo</i> : apresentação oral do trabalho efetuado por cada grupo; - Conclusão da atividade; - Preenchimento de duas fichas de autoavaliação: desempenho individual e desempenho do grupo. | - Materiais: cartolina e canetas. | Avaliação formativa: - Observação direta: grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comport. Autoavaliação: - Fichas de desempenho individual e de desempenho do grupo no trabalho cooperativo. |

Anexo 8 – Planificação da oitava aula lecionada

| Domínio: Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações. | | Professora: Helena Vieira | | | |
|--|------------------------------|----------------------------------|--|--|--|
| Subdomínio: Contributos das primeiras civilizações. | | Turma: 7ºB | | | |
| | | Data: 2021-12-06 | | | |
| | | Aula: 8 (50 minutos) | | | |
| Sumário | | | | | |
| Objetivos gerais | Objetivos específicos | Conceitos | Estratégias de aprendizagem | Recursos | Avaliação |
| - Verificar a consolidação dos conteúdos do subdomínio <i>Contributos das primeiras civilizações</i> . | | | - Registo do sumário e chamada dos alunos; - Realização do teste sumativo em torno do subdomínio <i>Contributos das primeiras civilizações</i> ; - Preenchimento do inquérito pós-implementação das práticas cooperativas. | - Teste; - Inquérito pós - implementação das práticas cooperativas. | Avaliação formativa: - Grelhas de observação da participação, desempenho, atitudes e comport. Avaliação sumativa: - Teste de avaliação. |

Anexo 9 – Inquérito pré-implementação da aprendizagem cooperativa

Inquérito 7ºB | 2020/2021

Disciplina de História | Prof. Helena Vieira



ESTE INQUÉRITO É CONFIDENCIAL E ANÓNIMO.

1. Como preferes realizar os trabalhos dentro da sala de aula?

Individualmente Em grupo

Porquê?

2. Costumas realizar trabalhos de grupo nas aulas?

Sim Não

3. Gostarias de fazer trabalhos de grupo nas aulas de História?

Sim Não

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Anexo 10 – Grelha de observação

Escala: Nunca (N); Algumas vezes (AV); Muitas vezes (M);

| Aluno | Desempenha a tarefa proposta | Partilha e defende as suas ideias | Respeita as ideias dos outros | Participa ativamente | Desempenha com eficácia o seu papel | Demonstra conhecimento científico | Revela espírito de entreajuda | Fala com a professora sobre a atividade | Respeita as normas sociais |
|-------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|----------------------------|
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Anexo 11 – Ficha de autoavaliação do desempenho individual no trabalho de grupo cooperativo

Disciplina de História | Prof. Helena Vieira



Como Participei no Trabalho de Grupo

Nome:

Data: ___/___/___

Pensa na maneira como trabalhaste em grupo na atividade *Graffiti Cooperativo*. Assinala a tua resposta com uma cruz.

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| Partilhei as minhas ideias. | | |
| Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam. | | |
| Fiz perguntas. | | |
| Encorajei os outros. | | |
| Disse de uma forma educada que não estava de acordo. | | |
| Estive concentrado no trabalho. | | |
| Reformulei as ideias dos outros. | | |
| Enriqueci as ideias dos outros. | | |
| Fiz o resumo das nossas ideias. | | |

Anexo 12 – Ficha de autoavaliação do desempenho do grupo

Disciplina de História | Prof. Helena Vieira



Como Trabalhamos em Grupo

Nome:

Data: ___ / ___ / ___

Elementos do grupo:

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa *Graffiti Cooperativo*. Assinala a resposta adequada de acordo com a escala proposta.

Hoje, no nosso grupo:

| | Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|---|--------|----------|-----------|-------|
| Gerimos o nosso tempo de maneira eficaz e ajudámo-nos uns aos outros para nos centrarmos na tarefa que tínhamos que realizar. | | | | |
| Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer. | | | | |
| Encorajámo-nos mutuamente. | | | | |
| Todos contribuímos com ideias e opiniões. | | | | |
| Fizemos de modo a que todos os elementos do grupo compreendessem o que faltava fazer. | | | | |
| Partilhámos as responsabilidades. | | | | |
| Nós ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho. | | | | |

Exemplos de dificuldades que o nosso grupo encontrou:

Para resolver a dificuldade, o nosso grupo:

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 13 – Teste de avaliação sumativo



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Encarregado de Educação: _____ Classificação: _____

Subdomínio 1.2. Contributos das primeiras civilizações

1. Completa os espaços em branco utilizando as palavras-chave apresentadas.

As cheias anuais do rio **a)** _____ tornavam as terras muito **b)** _____. No Antigo Egito, as populações passaram a produzir mais do que o suficiente para a sua alimentação, o que originou a **c)** _____. O desenvolvimento da **d)** _____, das atividades artesanais e do **e)** _____ contribuíram para o aumento da população. As aldeias cresceram e transformaram-se em **f)** _____, surgindo grandes núcleos **g)** _____. Assim, começaram a desenvolver-se as primeiras **h)** _____.

| | | | |
|--------------------------|---------|--------------|-------------|
| Acumulação de excedentes | Urbanos | Comércio | Férteis |
| Cidades | Nilo | Civilizações | Agricultura |

2. Observa atentamente o documento 1.



Doc. 1. Situação geográfica do Antigo Egito

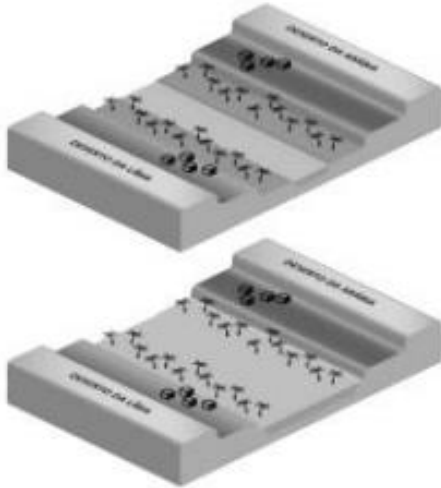
2.1. A partir do documento 1, identifica.

- a) O rio que atravessa o Egito: _____
 b) O mar onde desagua esse rio: _____

2.2. Comenta a seguinte frase: “O Egito é um dom do Nilo”.



3. Observa atentamente o documento 2 e o documento 3.



Doc. 2. Cheias do Nilo.



Doc. 3. Atividades económicas

3.1. Refere três atividades económicas desenvolvidas pelos egípcios.

3.2. Explica qual a importância das cheias para a prática da agricultura.



4. Lê atentamente o documento 4.

Os egípcios pagavam impostos ao seu faraó, o qual fazia as leis, para que todos os Egípcios vivessem em paz e, ajudado pelos seus nobres, zelava pelo seu bom cumprimento. Também dirigia o exército. Em troca, o povo tinha de sustentar o rei, pagando-lhe, a ele e aos seus funcionários, parte do que cultivavam ou fabricavam. Aos deuses serviam os sacerdotes.

Doc. 4. A sociedade do Antigo Egipto

4.1. Analisa o doc. 4 e indica:

- a) Quem dirigia o exército egípcio: _____
- b) Quem ajudava o faraó na governação do Egipto: _____
- c) Qual era o grupo social responsável pelo culto aos deuses: _____

4.2. Explica por que razão o poder do faraó era considerado sacralizado.

5. Assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas.

| | |
|---|--|
| a) A religião egípcia era politeísta, ou seja, acreditavam em vários deuses. | |
| b) Os deuses egípcios só tinham forma humana. | |
| c) Os egípcios embalsavam os mortos porque acreditavam na vida após a morte. | |
| d) A arte egípcia tinha como principal objetivo glorificar os deuses e o faraó. | |
| e) Anúbis era o deus da mumificação e o guia da morte. | |
| d) A escrita inventada pelos egípcios denomina-se escrita cuneiforme. | |
| e) Maat simboliza a ordem cósmica. | |



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

6. Observa com atenção o documento 5 e 6.



Doc. 5 – Pintura egípcia



Doc. 6 – Pirâmides.

6.1. Na pintura tradicional do Antigo Egipto, a que lei obedecia a representação das figuras humanas?

6.2. Para que serviam as pirâmides?

Bom trabalho! 😊

Anexo 14 – Inquérito de caracterização da turma

Prof. Helena Vieira



QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DA TURMA: CONFIDENCIAL E ANÓNIMO

I – Identificação do aluno

Idade: _____

Sexo: Feminino Masculino

Nacionalidade: _____

Encarregado de Educação (grau de parentesco): _____

1. Já ficaste retido em algum ano escolar?

Sim Não Se sim, qual? _____

2. Tens apoio da Ação Social Escolar (ASE)?

Sim Não

2.1. Se sim, qual?

Escalão A Escalão B Escalão C

3. Tens Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não



II – Aproveitamento

Disciplinas:

A que tenho maior dificuldade: _____

A que tenho menor dificuldade: _____

De que mais gosto: _____

De que menos gosto: _____

1. Com que frequência estudas?

Todos os dias Vésperas dos testes Duas vezes por semana

Mais de duas vezes Outro Qual? _____

2. Usas de algum tipo de apoio ao estudo?

Sim Não

2.1. Se sim, tens esse apoio porque:

Achaste necessário

Os meus encarregados de educação acharam necessário

Os meus professores acharam necessário

2.2. Qual o tipo de apoio?

Oferecido pela escola Professor particular/explicador

Em casa (familiares e amigos)

3. O que fazes nos tempos livres? _____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 15 – Inquérito pós implementação das práticas cooperativas

Inquérito 7ºB | 2020/2021

Disciplina de História | Prof. Helena Vieira



ESTE INQUÉRITO É CONFIDENCIAL E ANÓNIMO.

1. Após teres trabalhado em grupo na sala de aula, preferes realizar os trabalhos de forma individual ou em grupo?

Individualmente Em grupo

2. Consideras que o trabalho de grupo contribuiu para a tua aprendizagem?

Sim Não

Porquê?

3. O que mudarias nos trabalhos de grupo que realizaste?

Colegas de grupo A atividade

O tempo destinado à concretização da atividade

Outro Qual? _____

4. Gostarias de fazer mais trabalhos de grupo na sala de aula?

Sim Não

Obrigada pela tua colaboração! 😊



Disciplina de História | Prof. Helena Vieira

Atividade “Pensar-Formar Pares-Partilhar”

Segue os seguintes passos:

1) Individualmente lê e analisa o documento:

“Salvé, ó Nilo!

Que saís da terra e vens dar vida ao Egípto!

Misteriosa é a tua saída das trevas.

Ao irrigar os prados criados por Rá,

Tu fazes viver todo o gado,

Tu, inesgotável, que dás beber à terra!

Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,

Garantindo a prosperidade aos templos.

Se paras a tua tarefa e o teu trabalho,

Tudo o que existe cai no desespero.

Se ao contrário te levantas e sobes,

A Terra inteira grita de regozijo,

Os ventres alegram-se.”

2) A pares relaciona o documento com a afirmação do historiador Heródoto «O Egípto é um dom do Nilo»

3) Partilha a resposta com a turma

Bom trabalho! 😊

SUPERVISOR DO TOM DE VOZ

- Encarregue de administrar o nível do barulho.





GUARDIÃO DO TEMPO

- **Controla o tempo**
- **Avisa o grupo do tempo que falta para terminar a tarefa**



INTERMEDIÁRIO

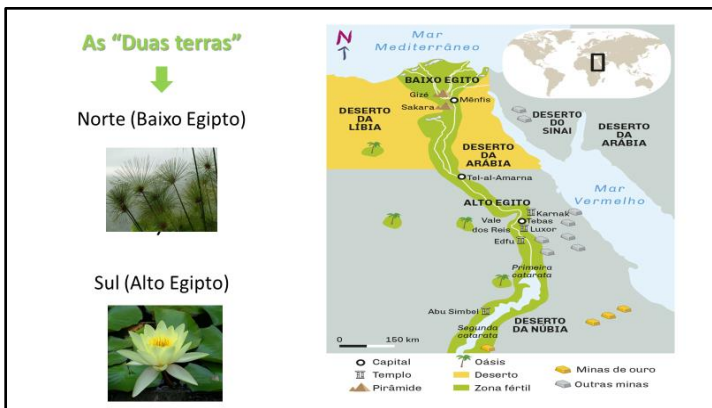
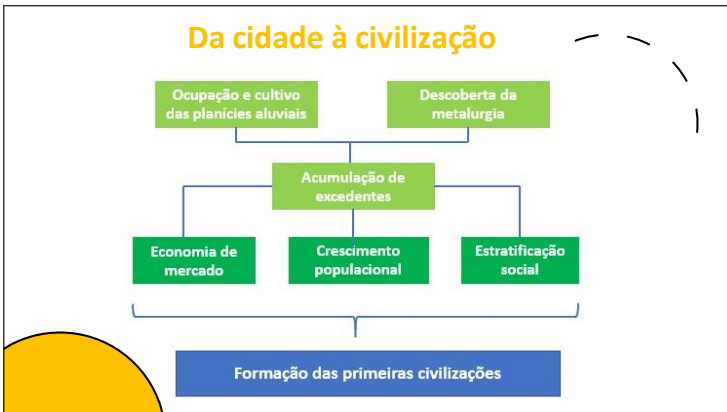
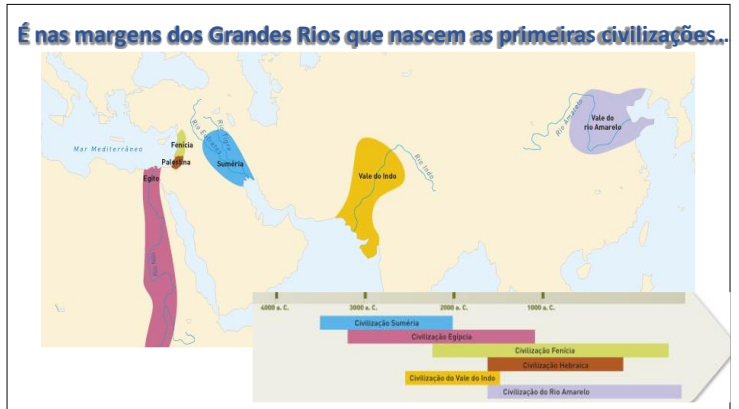
- Pede ajuda ao professor sempre que necessário e transmite ao grupo as informações**

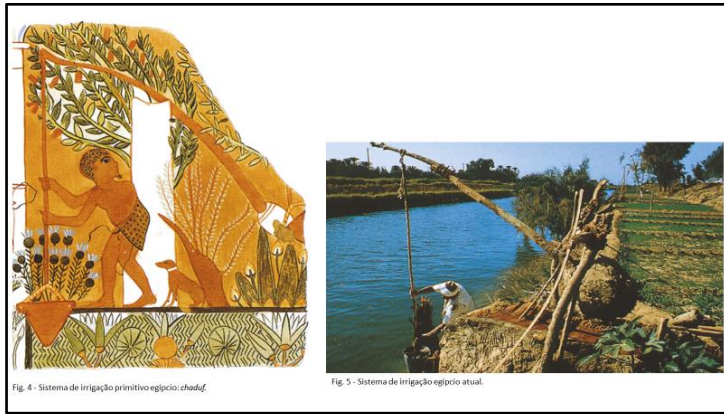
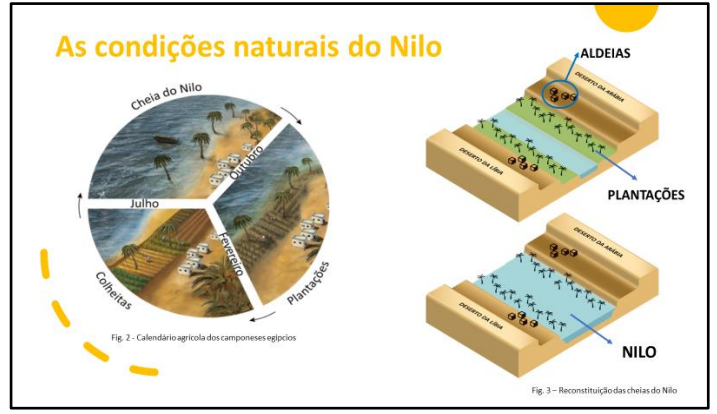
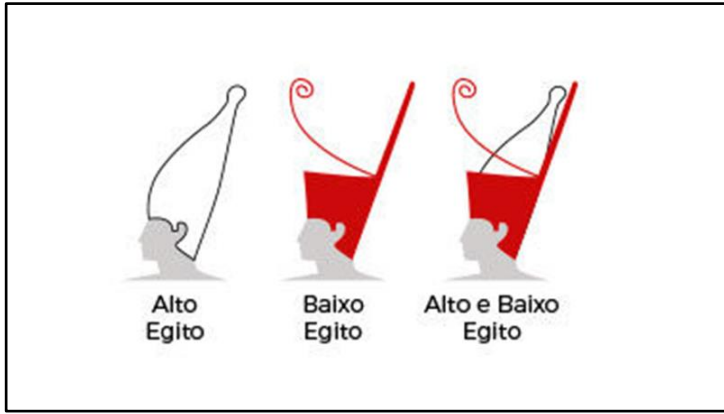


HARMONIZADOR

- Previne os conflitos**
- Sugere a procura de soluções**

Anexo 18 – Apresentação digital *powerpoint* (subdomínio *Contributos das primeiras civilizações*)



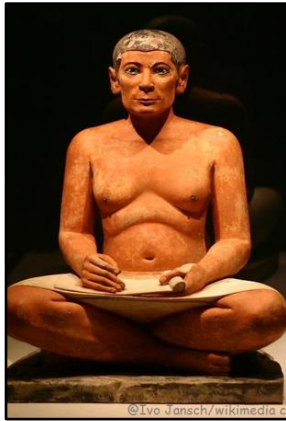


Adoração ao Nilo

“Salvé, ó Nilo!
 Que saís da terra e vens dar vida ao Egípto!
 Misteriosa é a tua saída das trevas.
 Ao irrigar os prados criados por Rá,
 Tu fazes viver todo o gado,
 Tu, inesgotável, que dás beber à terra!
 Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,
 Garantindo a prosperidade aos templos.
 Se paras a tua tarefa e o teu trabalho,
 Tudo o que existe cai no desespero.
 Se ao contrário te levantas e sobes,
 A Terra inteira grita de regozijo,
 Os ventres alegram-se.”

Histoire Ancienne des Peuples de l'Orient (adaptado)





Um escriba procura convencer um jovem aprendiz das letras a não abandonar a sua profissão:

“Disseram-me que queres por de parte as letras e te voltas para o trabalho do campo. [...] Não te recordas da condição do lavrador quando vêm cobrar o imposto sobre a colheita? [...] O que ainda possa ficar na eira roubam-no os ladrões. A junta de boi morreu a puxar o arado. E, agora, o escriba chega ao porto [do Nilo], para taxar a colheita. Traz com ele guardas armados e varas. [...] O escriba está acima de todos. O que trabalha escrevendo não sofre impostos, não tem obrigações a pagar. Lembra-te bem disto.”

Sátira dos Ofícios, Papiro Anastasi V. ca. 1900 e. C.

© Lvo Jansch/wikimedia

O poder do Faraó

- ➔ Titulo hereditário
- ➔ Deus vivo
- ➔ Poder sacralizado
- ➔ Autoridade absoluta
 - Sumo Sacerdote
 - Administrador do Egipto
 - Juiz supremo
 - Chefe do exército




Como era a religião egípcia?

- Politeísmo**
- Representação**
 - Humana (antropomorfismo)
 - Animal
 - Mista
- Adoração aos Deuses**
 - Culto nos templos
 - Festas periódicas
 - Procissões





Principais deuses egípcios



| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------|---|---|--|---|--|---|--|
| Osiris Deus da vida após a morte | Isis Deusa da maternidade, magia e fertilidade | Horus Deus da vingança, céu, proteção e guerra | Thoth Deus do conhecimento e sabedoria | Ra Deus do Sol | Seth Deus das tempestades, do deserto e do caos | Amun Rei dos deuses e deus dos ventos | Plut Deus da criação, das artes e da fertilidade | Hathor Deusa do céu, do amor, da beleza e da música | Sekhmet Deusa do fogo, da guerra e da medicina | Anúbis Protetor dos mortos e embalsamamento | Maat Deusa da verdade, da justiça, da retidão e da ordem |
|--|--|--|--|--------------------------|---|---|--|---|--|---|--|

Deusa Maat

Anúbis

O deus com a cabeça de chacal, era o guardião e senhor da necrópole, e padroeiro dos embalsamadores.




O mito de Osiris




Horus **Osiris** **Ísis** **Seth**

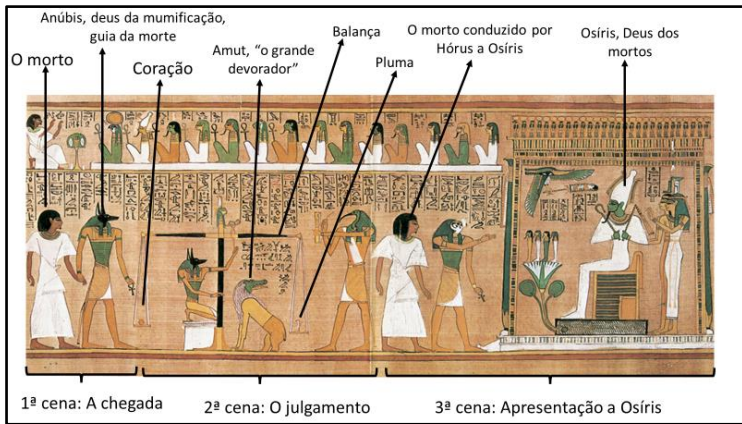
O cultos dos mortos

Crença na imortalidade da alma ➔ Necessidade de conservar o corpo (embalsamento e mumificação)




A pesagem da alma. De um lado da balança o coração, e do outro uma pena (Livro dos Mortos).

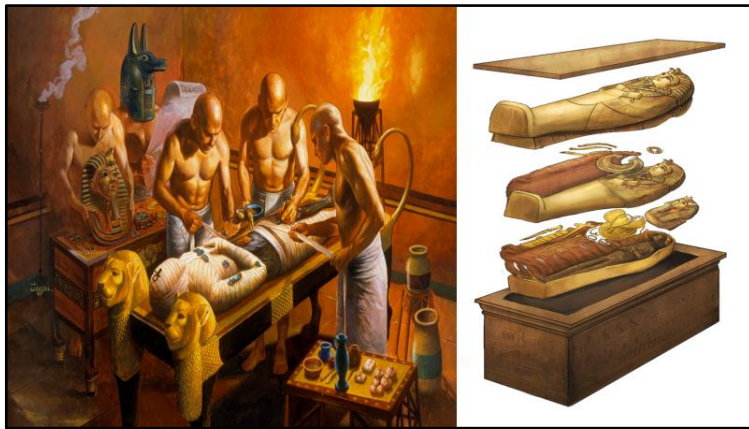
Anubis prepara o corpo do defunto para a mumificação.



Processo de mumificação

“O processo de purificação e embalsamamento durava em média setenta dias. O corpo era, em primeiro lugar, cuidadosamente lavado [...] A primeira incisão no corpo era realizada por um sacerdote de categoria inferior que, tendo desempenhado essa tarefa, fugia e era simbolicamente apedrejado pelos outros sacerdotes por ter ousado tocar no corpo do faraó. Os órgãos internos, retirados do corpo, eram colocados em vasos de cerâmica [...] sob a supervisão dos sacerdotes, o cadáver era então lavado, seco e unguento com especiarias e resina, envolto em camadas de ligaduras de linho. Era também tratado com natrão, um sal encontrado no leito de um lago seco.”

Eva Howarth, *Breve História da Arte – Antigo Egito*



“Moradas para a eternidade”. Porquê?



Arquitetura funerária

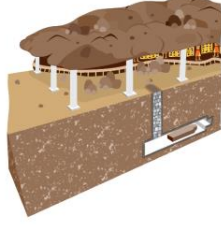
PIRÂMIDES



MASTABAS



HIPOGEUS



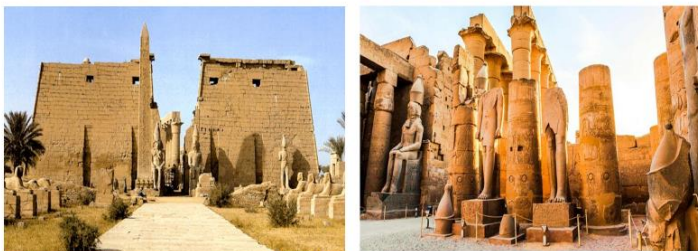
Pirâmides de Gize



Fig. – Necrópole de Gizé. As três pirâmides: Quéops, Quéfren e Miquelinos.

Fig. – Reconstituição do interior da pirâmide Quéops

Arquitetura religiosa



Vídeo reconstituição 3D do templo Luxor: <https://www.youtube.com/watch?v=qkPknLOW8xQ>
 Vídeo do interior do Templo Luxor: <https://www.youtube.com/watch?v=3gqCPoqw6pk>



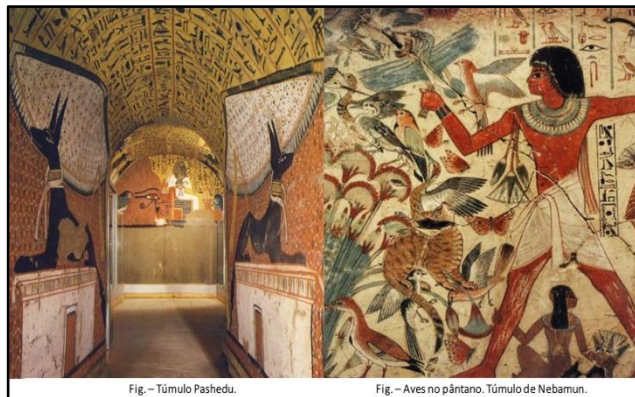
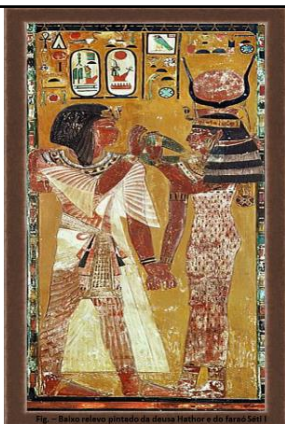
Fig. – Esfinge das pirâmides de Gizé.

Pintura

Lei da frontalidade

Imobilidade e rigidez

Tamanho consoante importância



Escultura



Grandiosidade



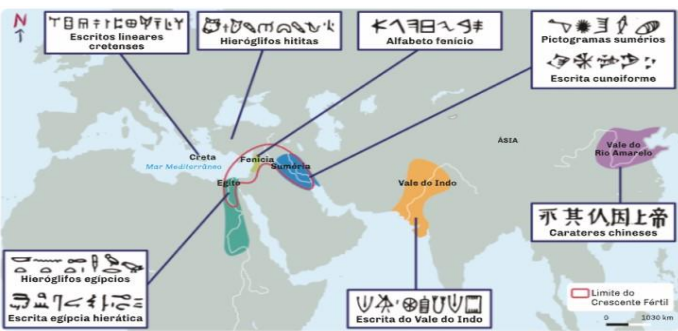
Simetria



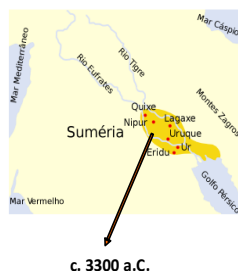
Rigidez



Invenção da escrita – uma revolução para a Humanidade?



Escrita cuneiforme



Escrita hieroglífica: 3100 a.C.



Escrita alfabética: 1400 a.C



| Alfabeto Fenício | Alfabeto Latino | Alfabeto Fenício | Alfabeto Latino |
|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| 𐤀 | A | 𐤁 | N |
| 𐤂 | B | 𐤃 | O |
| 𐤄 | C, G | 𐤅 | P |
| 𐤆 | D | 𐤇 | Q |
| 𐤈 | E | 𐤉 | R |
| 𐤊 | F | 𐤋 | S |
| 𐤌 | H | 𐤍 | T |
| 𐤎 | I, J | 𐤏 | U, V, W |
| 𐤐 | K | 𐤑 | X |
| 𐤒 | L | 𐤓 | Z |
| 𐤔 | M | | |

Papel



Documento islâmico em papel, séc. IX.

Fabrico de papel por Muçulmanos (preparação da polpa e das folhas), aguarela do séc. XIX.

Pergaminho



Foral de Guimarães, documento em pergaminho do séc. XI.

Revolução digital: novos suportes de escrita

